

Anu Leino & Iida Pekkala

DRAAMAN JA TUNNEÄLYN YHDISTÄVÄ OPETUSKOKEILU
Peruskoulun kuudennen luokan oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO
Filosofinen tiedekunta
Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna
Luokanopettajien koulutus
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2012

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna	
Tekijät <u>Anu</u> Marika Leino & <u>Iida</u> Emmiina Pekkala			
Työn nimi Draaman ja tunneällyn yhdistävä opetuskokeilu – Peruskoulun kuudennen luokan oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Päivämäärä Maaliskuu 2012	Sivumäärä 71+7 liitettä
<p>Tämän tutkielman lähtökohtana on mielenkiinto draamakasvatuksen ja tunneällyn yhdistämisestä. Teoriaosa sisältää sekä draaman että tunneällyn käsitteiden avauksen, niiden eri piirteitä ja hyötyjä. Tutkielmassa kokeillaan erilaisia draamakasvatuksen malleja ja toimintatapoja, jotka voisivat myös tukea tunneällyn kehittymistä. Tutkielmassa pohditaan muun muassa draaman mahdollisuuksia uutena oppiaineena, miten se soveltuu peruskouluun ja kuinka siihen voisi yhdistää tunneälytaitojen harjoittelun.</p> <p>Menetelmällisesti tutkielma on opetuskokeilu, jolla on design- ja toimintatutkimuksen piirteitä. Kohderyhmänä on kuudes luokka. Opetuskokeilu koostuu kahdeksasta tunnetaitoja painottavasta draamaoppitunnista, joiden jälkeen tehty kysely toimii tutkielman pääaineistona. Kyselytuloksia on peilattu videoituihin oppitunteihin ja tutkimuspäiväkirjamerkintöihin.</p> <p>Tutkimustuloksista käy ilmi oppilaiden kiinnostuneisuus ja innostuneisuus draamajaksoa kohtaan, ja samankaltaisia tunteja toivottiin lisää. Draaman arveltiin helpottavan muiden aineiden opiskelua ja draamasta uutena oppiaineena oltiin innostuneita. Kuitenkin jakson aikana koettiin vain jonkin verran uuden oppimista. Yleisesti koettiin näyttölemisen, esiintymisen ja tunteiden ilmaisun helpottuneen. Poikien uskallus ilmaista itseään rohkeammin jakson jälkeen oli hieman korkeampaa kuin tyttöjen. Muiden ihmisten tunteiden tulkintataidoissa koettiin kehittymistä. Tietoisuus tunteiden vaikutuksesta reagoitiin ongelmatilanteissa parani. Myös pelko epäonnistumisesta luokan nähden väheni.</p> <p>Johtopäätöksenä voitaneen todeta draaman olevan oppilaiden mielestä tervetullut oppiaine peruskouluun. Draaman avulla muiden oppiaineiden opiskelua on mahdollista elävöittää ja tuoda lähemmäs oppilaan kokemusmaailmaa. Draama on myös oiva menetelmä harjoitella elämässä menestymisen kannalta tärkeitä tunneälytaitoja.</p>			
Avainsanat draama, draamakasvatus, tunneäly, tunneälytaidot, opetuskokeilu, mixed-methods, design-tutkimus, toimintatutkimus			

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical Faculty		School School of Applied Educational Science and Teacher Education, Savonlinna	
Authors <u>Anu</u> Marika Leino & <u>Iida</u> Emmiina Pekkala			
Name of Publication Teaching experiment concerning integration of drama and emotional intelligence – Experiences and thoughts of a sixth grade students			
Main subject Educational Sciences	Degree Master's Thesis	Date March 2012	Number of Pages 71+7 appendices
<p>The basis of this study is interest in combining dramaeducation and emotional intelligence. Theory part contains explanations of different concepts of drama and emotional intelligence and their benefits. In this study it has been tested different drama genres and methods which could support the development of children's emotional intelligence. This study discusses about drama as a new subject, how it suits to elementary school and how emotional intelligence could be integrated to it.</p> <p>Methodologically this study is a teaching experiment which has traits of both design research and action research. The target group is one sixth grade. The teaching experiment consists of eight drama lessons which emphasize emotional intelligence. After lessons the class fills a questionnaire which works as the main research material. The results of the questionnaire are mirrored to video-recorded lessons and research diaries.</p> <p>The results show the interest and excitement of pupils towards drama and they also wanted to have more similar lessons. It was considered that drama would ease studying other subjects and drama as a new subject generated enthusiasm. After the drama period learning something new was experienced only a little. The most was experienced that acting, performing and expressing feelings became easier. Boys daring to express themselves more courageously after the lessons was little higher than girls. The ability to interpret other people's feelings was considered easier. Awareness of the effects of feelings to one's reactions in difficult situations was experienced to have improvement. Also the fear to fail in front of the class was lesser now.</p> <p>Main conclusion is that drama would be welcomed to school. It is possible to concretize and bring closer to pupils' life content from other subjects with drama. Drama is also a fine method to practice emotional intelligence which is an important ability considering successfulness in life.</p>			
Key Words drama, emotional intelligence, teaching experiment, mixed-methods, design-research, action research			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 DRAAMA.....	8
2.1 Draama käsitteenä	8
2.2 Draaman hyödyt	11
2.3 Draama koulussa	12
2.3.1 Draaman toimintatapoja	12
2.3.2 Draamaopettaja.....	15
2.3.3 Draaman arviointi.....	17
2.3.4 Draaman näkyminen opetussuunnitelmissa	19
3 TUNNEÄLY	21
3.1 Tunneäly käsitteenä.....	21
3.2 Tunneällyn eri teorioita	23
3.3 Tunneällyn hyödyt	26
3.4 Tunneäly koulussa.....	28
3.4.1 Erilaisia kouluun sovellettavia tunneällyn opetusohjelmia	31
3.4.2 Tunneällyn näkyminen opetussuunnitelmassa	34
4 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	36
5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	37
5.1 Tutkimuksen kohderyhmä.....	37
5.2 Mixed-methods -tutkimus ja osallistava paradigma	38
5.3 Opetuskokeiluna toteutettu design- ja toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus	39
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	43
6.1 Tutkimusprosessin vaiheet	43
6.2 Aineistonkeruumenetelmät	45
6.2.1 Kyselylomake	45
6.2.2 Videotallenteet.....	46

6.2.3 Tutkimuspäiväkirjat	46
6.3 Aineiston analysointi	46
6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja virhelähteiden hallinta.....	48
6.5 Aineiston laatu, määrä ja kylläisyys	50
7 TULOKSET	52
7.1 Oppilaiden mielipiteet opetuskokeilusta	53
7.2 Draamalla tavoiteltavien asioiden toteutuminen	56
7.3 Tunneälytaitojen kehittyminen	57
7.4 Opetuskokeilun vaikutus oppilaan toimintaan koulun ulkopuolella	58
7.5 Draaman ja tunneälyn dimensioiden yhteydet toisiinsa	59
7.6 Kotitehtäviin liittyvien dimensioiden väliset yhteydet toisiinsa	60
8 POHDINTA	62
8.1 Tutkimusprosessin ja tulosten tarkastelua	62
8.2 Jatkotutkimusehdotuksia	66
LÄHTEET	67
LIITTEET (7 kpl)	

1 JOHDANTO

Kipinä tämän pro gradu -tutkielman aiheeseen lähti mielenkiinnosta erilaisiin työtapoihin joiden avulla tunneälyä voidaan opettaa. Olimme kiinnostuneita myös draamasta ja sen lukuisista mahdollisuuksista luokkatyöskentelyssä. Huomasimme, että käsitteitä yhdistävää tutkimusta oli tehty hyvin vähän, mikä rohkaisi meitä tarttumaan haasteeseen.

Pyöritelyämme aihetta päädyimme opetuskokeiluun, jossa draaman keinoin käsitellään ja harjoitellaan tunneälytaitoja. Opetuskokeiluna toteutettu tapaustutkimus on saanut design- ja toimintatutkimuksen piirteitä. Tämän tutkielman paradigma on osallistava. Tutkielman tarkoituksena on selvittää kuudennen luokan oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia opetusjaksosta. Tarkemmin tämän työn tavoitteena on antaa vastauksia siihen, kokevatko oppilaat draamaan ja tunneälyn yhdistämisen mielekkääksi, kokevatko he draamalla tavoiteltavien asioiden toteutuvan ja tunneälytaitojensa kehittyvän. Lisäksi tutkielmalta odotetaan vastauksia siihen, miten opetuskokeilu vaikuttaa oppilaan toimintaan ja ajatuksiin koulun ulkopuolella.

Tikkanen (2007, 2–5) tuo Opettaja-lehden artikkelissaan esille draamakasvatuksen merkityksen kouluikäisille lapsille. Hän huomauttaa draaman helpottavan vaikeiden aiheiden käsittelyä sekä tunteiden ja arvojen pohdiskelua. Draamaharjoitteiden takana onkin aina joku idea ja tavoite, jolla on syvempi tarkoitus. Draaman kautta ammennetaan eväitä kommunikointiin ja uskallusta luontevaan esilläoloon, jota nuoret tarvitsevat yhä enemmän kansainvälistyvässä maailmassa. Teknologian ympäröimässä maailmassa lapsen sosio-emotionaalisen puolen huomiointi unohdetaan helposti taka-alalle. Suomalaisen draamakasvattajien mielestä draama tulisi saada omaksi oppiaineeksi tai aihekokonaisuudeksi.

Muun muassa Hannu Heikkinen kannattaa tätä ajatusta. Hän on tuotteliaimpia suomalaisia draamakasvatuksen uranuurtajia, ja tästä syystä hänen teoksensa ovat tämän tutkielman draama-osion päälähteitä.

Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) Mediakasvatuksen aihekokonaisuuden piirissä oppijoista toivotaan ilmaisuvoimaisia, rohkeita sanataitajia, mutta vaarana on, että mediakasvatuksessa median teknisten välineiden käyttö korostuu liikaa jättäen varjoonsa ilmaisutaidon ja viestinnän (Tikkanen 2007, 2–5). Ilmaisutaidot ja draama mainitaan myös äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöissä ja tavoitteissa. Tällä hetkellä draama ei siis kuulu perusopetuksen tuntijakoon, mutta lähiaikoina sen puolestapuhujia on riittänyt. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) ehdottaakin Perusopetus 2020-selvityksessään draamaa uudeksi oppiaineeksi Taide ja käsityö-oppi-ainekokonaisuuteen.

Tunneälyä on tutkittu viime vuosien aikana runsaasti. Sen hyötyihin ja mitattavuuteen ovat keskittyneet muun muassa Mayer, Salovey, Bar-On ja McPhail, joiden teokset ovat myös tämän tutkielman tunneäly-osion päälähteitä. Kotimaisia tunneälyn tutkijoita ovat muun muassa Saarinen ja Isokorpi. Näistä etenkin Isokorpi on perehtynyt tunneälyn käytettävyyteen kasvatus- ja sosiaalialojen työmaailmassa. Hän pitää tunneälyä tärkeänä ominaisuutena, sillä tunneälytaitoinen ihminen luottaa itseensä, on tietoinen itsestään, ja pystyy ajattelemaan asioita myös muiden ihmisten kannalta (Isokorpi 2004, 16).

Tunneälytaitoihin liitettävät tunteiden tunnistaminen ja käsittely mainitaan Ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2004. Lisäksi Viestintä ja mediataito-aihekokonaisuudessa sekä Ympäristö ja luonnontieto-oppiaineessa oppilaan tavoitteena on oppia tunteiden ilmaisua ja säätelyä, jotka myös liittyvät tunneälytaitoihin.

Lähdemme uteliaisuudella ja mielenkiinnolla seikkailuun draaman maailmaan. Otamme haasteen vastaan suunnittelemalla oppitunnit suurimmaksi osaksi itse ja nähtäväksi jää miten oppilaat ottavat draaman ja tunneälyn vastaan. Aloitamme etenemisen teoriaosalla, jonka jälkeen esittelemme metodologiset valintamme ja päädymme tutkimustulosten kautta pohdintaan.

2 DRAAMA

Draamakasvatus rohkaisee oppilaita kyseenalaistamaan ja uusimaan kulttuuria. Se on kokonaisvaltaista kasvatusta, sillä se auttaa oppilasta muun muassa rakentamaan omaa minuuttaan. Draamakasvatuksella on omaa erityistä annettavaa taide- ja kulttuurikasvatuksen kentässä. Se mahdollistaa moninaisten ilmaisumuotojen ja sanattomien viestintätaitojen opettamisen sekä eettisen, esteettisen ja sosiaalisen kasvatuksen että ryhmätoiminnan valmiuksien harjoittamisen. Kaikki edellä mainitut ovat kohteita, joihin ei ole erityistä opiainetta, mutta jotka kuuluvat yleissivistävän koulun kasvatuspäämääriin. (Heikkinen 2004, 14.)

2.1 Draama käsitteenä

Salmivaaran (1996, 24) mukaan sanaa draama on käytetty tarkoittamaan monenlaisia toimintoja ja tapahtumia. Draamapedagogit esittävätkin siitä erilaisia määritelmiä sen mukaan, mitä he omassa työssään painottavat. Esimerkiksi Esslin (1980, 16) toteaa kreikan kielessä sanan draama (*drama*) tarkoittavan yksinkertaisesti toimintaa ja juuri se onkin hänen mielestään draaman luonteenomaisin piirre.

1910-luvulla Isossa-Britanniassa syntyi pedagoginen draama progressiivisen opetuksen suuntauksen mukana. Tämä sopi hyvin pinnalla olevaan tekemällä oppimisen periaatteisiin. Siihen aikaan käsityksenä oli, että draamaopetus kehittää lapsen puhetaitoa ja tunteiden ilmaisukykyä. 1940- ja 1950-luvuilla pedagogista draamaa kehitettiin pääasiallisesti lapsikeskeisten ajatusten pohjalta. Draama perustui leikkiin, se oli luovaa seikkailua ja

siten luonnollinen opetusmenetelmä. Tällöin pedagogisen draaman käyttö alkoi myös Pohjoismaissa. Tunnetuin vaikuttaja 1960-luvulla oli Brian Way. Hän painotti draaman avulla tapahtuvaa itseilmaisua systemaattisten aisti- ja ilmaisuharjoitusten kautta. (Salmivaara 1996, 23–32.)

Suomessa käsite ilmaisutaito sai muotonsa 1970-luvulla. Wayn viitekehyksessä pyrittiin luomaan ilmaisutaidolle oppiaineena ohjeita ja opetussuunnitelmaa. Jälkeenpäin voidaan ajatella suomalaisen käsitteen ”luova toiminta ja ilmaisukasvatus” saaneen sisältönsä brittiläisen draamakasvatuksen silloisista teorioista. (Heikkinen 2004, 25–26.)

1990-luvulta lähtien draamakasvatuksen kirjoituksissa on vallinnut konsensus. Draamakasvatusta ei lähestytä joko produktina tai prosessina eikä joko teatterina tai draamana. Väittelyt siitä, onko draama opetusmenetelmä, oppiaine, taidemuoto vai kasvatusta on todettu hedelmättömäksi. Näistä syntyy erilaisia draaman genrejä, joita voidaan pitää toisiaan täydentävinä. Käsitettä draamapedagogiikka voidaan käyttää kuvaamaan keskeistä 1900-luvun draamatyötä, jota kouluissa ja kasvatuksessa on tehty. Se on muuttunut vuosikymmenien aikana erilaisista pedagogista virtauksista ja yhteiskunnan muutoksista johtuen. (Heikkinen 2004, 27–29.)

Suomalaisista väitöskirjan julkaisseista draamapedagogeista Heinosen (2000, 30) mielestä varhaiskasvatuksen draama on: *”luovan puheilmaisun muoto, taideaine, jossa lasten omaa elämyksellinen yhteistoiminta on pohjana ilmaisun kielen ja keinojen (ilmaisutaitojen) tutkimisessa, ja työtapana, jossa teatterin keinoja apuna käyttäen tutkitaan jotakin asiaa ja omaa kokemuksellista suhdetta siihen”*.

Sinivuori (2002, 20–23) pohtii käsitteitä jatkumolla ”ilmaisukasvatuksesta teatteri-ilmaisuun”. Hän kirjoittaaakin: *”lähtökohtana kasvatuksellisten ilmaisukäsitteiden selittämiselle on termi ilmaisukasvatus. Ilmaisukasvatus on yksilöä omaehtoiseen itseilmaisuun kehittävää toimintaa. Tähän liittyy monipuolinen eri osa-alueiden (kuvallinen, musiikillinen, liikunnallinen, kirjallinen ja draamallinen) ilmaisukeinojen opettaminen.”*

Toivanen (2002, 35) on määritellyt kouluteatteria ja teatterikasvatusta ja yhdistänyt käsitteet projektiteatteritoiminnaksi: *”Projektiteatteritoiminnan tarkoituksena on ollut kehittää*

kouluelämään sopivaa teatterityön mallia, jossa on yritetty löytää teatterin (taidemuoto) ja koulun (yleissivistävää perusopetusta antava järjestelmä) leikkauskohtia.”

Rusanen (2002, 46) on tutkinut ilmaisutaitoa oppiaineena ja kuvaa kaaviollaan teatteritaitteen kentän, jonka hän jakaa esittävään ja osallistavaan teatteriin: ”*Draamakasvatuksen sijoitan osallistavan teatterin muotoihin, ja käytän siitä jatkossa joko juuri ilmaisua draamakasvatus tai joissakin yhteyksissä pelkästään sanaa draama. Käytän näitä sanoja synonyymisesti.*”

Heikkinen (2002, 115–116) vertailee edellä kuvattuja käsitteanalyysjä omiinsa ja toteaa eroja löytyvän. Hänen mukaansa Heinosen analyysi ja tutkimus seuraa pedagogisen draaman määrittelyä samanlaisena kuin se on brittiläisessä kontekstissa tehty. Rajaamalla tutkimuksensa tähän, on Heinonen saanut pedagogisen draaman merkityksen hyvin esille. Sinivuoren analyysin Heikkinen toteaa olevan selkeästi suomalaisen ilmaisukasvatuksen mukainen, jollaista brittiläisessä kontekstissa ei käytetä. Toivanen kirjoittaa projektiteatterista, jolle Heikkinen ei näe olevan suoraa vastinetta brittiläisessä draamakasvatuksen viitekehityksessä. Heikkisen mielestä Rusasen analyysin perustelut ovat mielenkiintoiset, koska hän puolustaa teatteritaidekäsitettä. Kuitenkin hänen työtapansa ja esimerkinsä, joita hän tutkimuksessaan käyttää, ovat enemmän draamakasvatusta.

Heikkisen (2002, 116) mukaan osa käsitteenmäärittelyn eroista johtunee näkökulmasta ja osa siitä, että näiden määrittelyjen avulla pyritään vaikuttamaan koulutuspoliittiseen keskusteluun. Tutkimuksensa perusteella Heikkinen väittää brittiläiseen viitekehitykseen perustuvan käsitteenmäärittelyn olevan kattavin draamakasvatuksen tieteenala- ja oppiaineluonnetta kuvaava määrittely.

Heikkinen (2005, 60–61) huomauttaa, että erilaiset draaman koulukunnat ovat syntyneet pikemminkin uskomusten kuin analyysin pohjalta. Ongelmaa on pyritty kiertämään toteamalla draaman olevan aina tekijänsä näköistä. Kuitenkin hänen mielestään olisi pyrittävä nykyistä tarkempaan jäsenyykseen, jotta käsitteen tutkiminen helpottuisi.

Suomen tunnetuin ja tuotteliain draamapedagogi Hannu Heikkinen käyttää kirjoituksissaan käsitettä *draamakasvatus*. Opetus- ja kulttuuriministeriö puhuu puolestaan Perusopetus

2020 -esityksessään mahdollisesta uudesta oppiaineesta, jonka nimi tulisi olemaan *draama* (ks. luku 2.3.4). Tästä syystä käytämme tutkielmassamme näitä kahta käsitettä rinnakkain tarkoittaen samaa asiaa.

2.2 Draaman hyödyt

Draama sallii sellaisiakin tunteita, ilmaisuja ja ajatuksia, jotka eivät ole arkipäivässä mahdollisia. Sen avulla voi kokeilla ja kokea kiellettyjäkin tunteita ja ajatuksia arkipäivän vastaisella tavalla. Draaman rajattu konteksti antaa näille kokemuksille muodon. Kokemuksista keskusteltaessa ja niitä tutkittaessa, opitaan niin kulttuurista, yhteiskunnasta kuin omasta itsestä. (Heikkinen 2004, 23.)

Heikkinen toteaa draamakasvatuksen kuvattavan usein ”kolmantena tilana” tai ”mahdollisuuksien tilana”, jossa taiteen ja kasvatuksen sekä esteettisen ja sosiaalisen toiminnan kautta yhdessä tutkitaan ja luodaan uutta kulttuuria. Draamakasvatus toimii siten eletyn kokemuksen ja sen käsitteellistämisen välissä. Esimerkiksi jokin tila voi olla samaan aikaan sekä fiktiivinen että todellinen. Osallistuja voi kulkea draaman maailmassa vaikka olisi luokkahuoneessa, joka on siis draamasopimuksella transformoitu toiseksi. (Heikkinen 2004, 18–23.)

Heinigin (1988) mukaan draaman päätarkoitus on reflektoida asioita erilaisista näkökulmista. Opetusmenetelmää käytetään ymmärryksen lisäämiseksi, persoonallisuuden kehittämiseksi sekä asenteiden ja ajattelumallien muuttamiseksi. Heinig on nimennyt draaman päämääräksi kieli- ja viestintätaitojen harjaannuttamisen, ongelmanratkaisutaitojen vahvistamisen, oppilaan luovuuden sallimisen ja positiivisen minäkuvan löytymisen. Muita tavoitteita hänen mukaansa ovat sosiaalisen tietoisuuden etsiminen, empatiakyvyn kehittyminen, arvojen ja asenteiden kirkastuminen sekä näyttämötaiteen ymmärtäminen osana koulutyötä. (Piekkari 1995, 152.)

Draaman kautta voidaan tutkia todellisen elämän asioita ja sen avulla on mahdollisuus kertoa omia tarinoita. Heikkinen mainitsee Jyväskylän yliopiston draamakasvatuksen syventävän tason opiskelijoiden laatineen listan siitä, miksi draamakasvatus on tärkeää. Opiskelijat pitivät draamakasvatusta tärkeänä, koska se on vastaus eettiseen kasvatukseen, itsetun-

temukseen, elämänhallintaan, avain sosiaalisiin taitoihin, taitoon oppia epäonnistumaan, ja huomaamaan että epäonnistumisesta voi oppia. Draama kehittää ongelmanratkaisutaitoja ja on vastaus tunteiden oppimiseen. (Heikkinen 2004, 23–24.)

2.3 Draama koulussa

Heikkisen (2004, 32) mukaan draama oppiaineena voisi sisältää näytelmän tekemistä, teatterissa käymistä, tarinankerrontaa, dramaturgian opiskelua, draaman ja teatterin historian opiskelua sekä draamaan ja teatteriin liittyvien uusien ilmiöiden, kuten median ja internetin, opiskelua. Prosessidraama ja poikkitaiteellinen työskentely sopivat Heikkisen mukaan hyvin muiden aineiden oppimiseen ja johdatteluun kulttuuriseen ja sosiaaliseen kokemukseen. Hän lisää myös, että forum -teatteri ja työpajateatteri sopivat työtapojensa puolesta ehkä parhaiten johdattelijoiksi kulttuuriseen, sosiaaliseen, moraaliseen ja henkiseen kehittymiseen.

2.3.1 Draaman toimintatapoja

Draamakasvatus luokitellaan erilaisiin genreihin. Genreteoriat pyrkivät luokittelemaan ilmiötä niin että lukija ja kokija löytävät merkityksiä teorian avulla. Toisaalta genret luovat odotuksia, toisaalta taas antavat neuvoja siitä, miten niihin pitäisi suhtautua. (Heikkinen 2004, 31.) Heikkinen (2005, 73–82) jakaa draaman genret kolmeen päägenreeseen jotka ovat osallistava draama, esittävä draama ja soveltava draama. Näistä jokaiseen sisältyy eri määrä alagenrejä. Heikkinen kuvaa omaa jakoaan pragmaattis-teoreettiseksi. Hänen lisäksi monet muut draamapedagogit ovat tehneet omia genrejaotteluitaan, ja esimerkiksi Østern on löytänyt peräti 15 erilaista draamakasvatuksen genreä (Heikkinen 2004, 32). Tutkimuksemme keskitymme ja käytämme kuitenkin vain Heikkisen jaottelua.

Osallistava draama

Osallistavan draaman genreissä luodaan fiktiivinen maailma, jossa voidaan aktiivisesti työskennellä yhdessä osallistujien kanssa. Asioita tutkitaan, niillä voidaan leikkiä sekä et-

siä että luoda uusia merkityksiä. Osallistavan draaman genreissä yleisöä ei ajatella ulkopuolisena vaan osana ryhmää. Tavoitteena on heittäytyä rooliin ja oppia toimimaan siinä. Heikkisen mielestä vakava leikillisuus on prosessin energiaa ja iloa tuova voima. Ilman sitä prosessi hajoaa ja draamallinen jännite katoaa. (Heikkinen 2005, 75–76.)

Osallistavaan draamaan kuuluu Heikkisen (2005, 76) mukaan kolme alagenreä. Ensimmäisenä hän mainitsee draamaleikin, joka perustuu lasten spontaaniin leikkiin. Opettaja voi hyödyntää draamakasvatuksessa tätä lasten omaa tapaa leikkiä muun muassa leikkimällä ja tutkimalla yhdessä lasten kanssa esimerkiksi kaupassa käyntiä, matkustamista tai jotain mikä on sillä hetkellä ajankohtaista.

Toisena alagenrenä Heikkinen pitää tarinankerrontaa. Se on osa kaikkia draamakasvatuksen genrejä, mutta myös oma genrensä silloin kun se on joko yksin kerrottavaa tarinaa tai tarinan kerrontaa pienryhmässä. Østernin (2000) mukaan tarinankerronnan merkitys on siinä, että sen avulla voidaan oppia kerronnan kielioppia ja siten tuottaa laadukkaita tarinoita jaettavaksi. (Heikkinen 2005, 76.)

Kolmantena Heikkinen (2005, 76) mainitsee prosessidraaman. Siinä pohjatekstin avulla rakennetaan draamaopetusjakso, missä jonkin asian tutkiminen draamallisesti on päämäärä. Opettaja rakentaa oppilaiden kanssa fiktiivisen draaman maailman, jonne mennään yhdessä ja tullaan välillä pois keskustelemaan ja suunnittelemaan draamamaailman tapahtumia uudelleen ja uudelleen. Heikkisen mukaan siinä ei ole kyse opetusmetodista vaan siinä luotavat draamat ajatellaan oppimisalueiksi.

Pecaski McLennan on tutkinut sosiodraaman hyödyntämistä koulussa. Sosiodraama on menetelmä, joka ei kuulu Heikkisen jaotteluun, mutta on silti työtapana osallistava. Sosiodraamassa osallistujat voivat draaman työtapojen avulla käsitellä erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä tai tilanteissa mahdollisia esiin nousevia ongelmia. Vaikka sosiodraama muistuttaa muun muassa prosessidraamaa, se eroaa omaksi lajikseen siinä että osallistujat valitsevat aina käsiteltävän aiheen itse. Howard (2004) mainitsee, että sosiodraaman tavoitteena on luoda oppimiskulttuuri joka voimaannuttaa opiskelijoita rohkaisemalla heitä ajattelemaan luovasti, analysoimaan ja arvioimaan. Sosiodraama alkaa ryhmän yhteisellä aihepiirin tai konfliktin valinnalla. Tämän jälkeen jokainen valitsee itselleen roolin, ja ryhmä

näyttelee valitun tilanteen kokeillen useita erilaisia ratkaisuja ja keskustellen niistä. Tarkoituksena ei ole luoda yhtä eheää näytelmää, vaan ideoimalla, kokeilemalla, keskustelemalla ja reflektoimalla löytää hyviä ratkaisuja ja toimintamalleja. (Pecaski McLennan 2008, 451–452.)

Boal (2002) huomauttaa sosiodraaman koulussa käytettynä rohkaisevan osallistujia kehittämään itsevarmuutta ja itseilmaisua riskinoton ja todellisen elämän tunteiden ja tilanteiden tutkimisen kautta. Riley (1990) lisää sosiodraaman rohkaisevan osallistujia käyttämään luovia voimiaan ja haastavan opettajan tarttumaan opettavaan, oppilaalle jokapäiväiseen ongelmaan uudella tavalla. Rosenthal ja Tetel-Hanks (1981) huomauttavat, että oppilas oppii tällä tavoin lähestymään ongelmia rakentavasti, kysymään itseltään kysymyksiä ja näkemään tilanteen erilaisista näkökulmista. Warren (1993) kiteyttää sosiodraaman hyödyt sanoessaan, että sosiodraama on menestyksenkäs muutoksentehtävä koululuokassa sillä se rohkaisee oppilaita tutkimaan henkilökohtaista ja sosiaalista todellisuutta samalla kun se voivat ilmaista itseään turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä. (Pecaski McLennan 2008, 453–454.)

Esittävä draama

Esittävän draaman genreissä tehdään aina jotain katsottavaksi ja jaettavaksi ulkopuolisen yleisön kanssa. Itse draaman tekeminen kuuluu ryhmälle joka omistaa työn, kuitenkin ilman katsojia sitä ei ole olemassa. Sen tarkoituksena on tutkia tuntemattomia maailmoja, ennen kaikkea ihmisyyttä ja ihmisten kohtaloita. Sadut, tarinat ja näytelmät ovat tällaisia sillä niissä ensin tutkitaan ja valitaan teksti, dramatisoidaan tai sovitetaan se ja lopulta esitetään tulkintana muille.

Ensimmäinen alagenre esittävälle draamalle on Heikkisen (2005, 78) mukaan ”tekstistä esitykseen”. Teksti voi olla näytelmä, joka sovitaan ja ohjataan ryhmän kanssa. Se voi olla myös novelli, satu tai muu vastaava, joka dramatisoidaan näytelmäksi. Toisena hän mainitsee alagenren ”ideasta esitykseen”. Se pohjautuu improvisointiin, jossa ideasta luodaan esitys. Opettajalla tulee olla laaja varasto erilaisia metodeja, jotta ryhmä pystyy tuottamaan merkityksellistä materiaalia valitusta temasta.

Soveltava draama

Soveltavan draaman genret ovat eri genretyyppisiä yhdisteleviä. Rakenteena soveltavan draaman genret ovat sekä dramaturgialla että muodolla leikitteleviä. Tarkoituksena olisi saada aktiivisia katsoja-osallistujia, jotka draamaryhmän tai opettajan kanssa osallistuvat draaman maailmassa toimimiseen ja sen reflektointiin. Keskeistä on näkemys siitä, että draama on enemmän kuin teatterin muoto, vaikkakin sen muotoja, kieltä ja työtapoja hyödynnetään. (Heikkinen 2005, 79.)

Soveltavan draama ensimmäinen alagenre Heikkisen (2005, 80) mukaan on foorumiteatteri. Se on itsenäinen genre ja työtapana, jota käytetään myös prosessidraamassa ja työpajateatterissa. Foorumiteatterin taustafilosofia juontuu Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikasta. Siinä katsojasta voi tulla katsoja-näyttelijä draamallisen fiktion kautta. Katsoja-näyttelijä ei vain anna ohjeita näyttelijöille, vaan ottaa sorretun roolin näytelmässä ja pyrkii draaman maailmassa roolin kautta vaikuttamaan tilanteeseen ja löytämään siihen erilaisia ratkaisuja.

Toisena soveltavan draaman alagenrenä Heikkinen (2005, 80) pitää työpajateatteria. Se kehittyi Englannissa kun teatterit tekivät koulujen kanssa yhteistyötä tavoitteena yhdistää teatteriin kouluissa muuten vaikeasti opetettavia asioita, kuten koulukiusaaminen, päihteet ja väkivalta. Tässä genressä keskeisintä on vaikean teeman tutkiminen ja sen näkyväksi tekeminen. Työpajateatterissa käsiteltävästä temasta tuotetaan teatteriesityksiä, jotka vievät kasvatustekstiin. Genren tunnistaa sen sisältämästä teeman avaamisesta ja lämmittelystä yleisön kanssa, lyhyen näytelmän katsomisesta ja yhdessä työskentelystä, jossa työstitään yleisöä kiinnostavia teemoja. Työpajasta heränneitä ajatuksia voidaan pohtia jälkepäin esimerkiksi koulussa.

2.3.2 Draamaopettaja

Korhonen (2001, 115–116) vertaa draamaopettajaa patikoitsijaan, jota hänen mukaansa ”*The Walkers Handbook*” opastaa seuraavasti. ”*Nauttiaksesi luonnosta ja ulkoilmasta tietty valmistelut ennen vaellusta ovat välttämättömiä. Vaelluksen aikana tekemäsi päätösten pitäisi perustua huolelliseen arvioon niistä yhteyksistä, joissa sillä hetkellä olet, huolimatta*

ennakkosuunnitelmistasi. Kun katsot karttaa vaelluksen jälkeen voit palata mukavasti uudelleen sen paikkoihin ja näkymiin. Samalla voit varautua sopivaan tilaisuuteen aloittaa seuraavan matkan suunnitteluun.”

Draamaopettajalla on Heikkisen (2004, 156) mukaan suuri merkitys draaman maailmojen luomisessa, siellä toimimisessa ja toiminnan tarkastelussa. Draamaopettajuus sisältää opettajan, taiteilijan ja tutkijan roolit. Se on ammatti, jossa opettaja kohtaa oppijat eri roolien kautta erilaisissa elämysmaailman ja fiktion tiloissa yhä uudelleen. Tämä mahdollistuu opettajan heittäytyttyä ajatuksellisiin leikkeihin ja tutkimukseen. Opettaja voi yrittää käsitteellistää ajatuksia, ideoita ja tunteita sekä draaman että puhumisen ja kirjoittamisen kautta. Owens ja Barber (2007, 99) lisäävät hyvän draamaopettajan olevan intuitiivinen ja osaavan tarttua työskentelyn aikana esille tuleviin asioihin. Heidän mielestään oleellista ei ole mekaanisesti seurata tuntisuunnitelmaa, vaan arvioida tilannetta kokonaisvaltaisesti ja sitä kautta muuttaa suunnitelmiaan.

Heikkinen kirjoittaa draamaopettajan olevan oppimisen mahdollisuuksien luoja. Opettajan tehtävänä on huolehtia ilmapiiristä, rohkaista, stimuloida, yllyttää, esittää kysymyksiä, kuunnella, rentouttaa ryhmää ja johdatella toimintaa eteenpäin. Draamaopettajan on osattava yhdistää kasvatus ja kulttuuri ja olla samalla valmis rikkomaan rajoja. Draamaopettaja toimii kuitenkin niissä rajoissa ja kehyksissä, joita yhteiskunta, kasvatus ja taideinstituutiot ovat asettaneet. Heikkinen mainitsee seuraavat vakavan leikillisyyden teesit, jotka kuvaavat draamaopettajuuden toiminnan perusteita:

- kahdessa eri maailmassa liikkuminen
- mahdollisuuksien tilojen luominen, joissa voi oppia kokeilla, tutkia ja ihmetellä
- sopimus sosiaalisesta leikistä
- leikillisyyden on omalaatuista: hauskaa ja vakavaa, leikillistä ja tutkivaa
- leikillisyyden mahdollistaa sellaisen vakavuuden, joka keskustelemalla tuntuisi vaikealta
- draamakasvatuksen kokemuksellisuutta määrittää esteettinen kokemus
- leikillisyyden kuuluu joko symbolinen, aineellinen tai ideaalinen panos
- vaikka muoto on leikittelevä, tarkoitus on täyttä totta
- vakava leikillisyyden on esteettis-pedagogis-eettistä (Heikkinen 2004, 156–161.)

Yksi näkökulma tarkastella draamaopettajan rooleja on Heikkisen (2004, 161) mielestä katsoa niitä opettajan asiantuntijuuden, pedagogisuuden ja johtajuuden kautta. Asiantuntijana toimiessaan draamaopettajan tulee hallita draaman ja teatterin keinot, mutta myös pedagogiset ja oppimisen teoriat. Draamaopettajan ammattitaito tulee näkyviin siinä kuinka hyvin hän osaa soveltaa teoriaa kasvatuksesta, draamakasvatuksesta ja teatteritaiteesta käytäntöön. Asiantunteva opettaja osaa opettaa ja kasvattaa, mutta hän osaa myös perustella toimintaansa teoreettis-käytännöllisen ymmärryksen avulla. Hän osaa myös arvioida omaa ymmärrystään ja osaamistaan sekä oppia uutta, kyseenalaistaa vallitsevia totuuksia ja olla avoin erilaisille asioille. Lisäksi asiantunteva opettaja jakaa asiantuntemustaan ja on tietoinen omasta ihmis- ja oppimiskäsityksistään sekä ammatillisesta moraalistaan.

Pedagogisuudella Heikkinen (2004, 162) tarkoittaa tässä yhteydessä taitoa osata toimia, luovia ja heittäytyä opettajasta taiteilijaksi ja taiteilijasta tutkijaksi palvellen aidosti kyseessä olevaa toimintaa ja ryhmää. Se vaatii kykyä toimia tilanteessa joustavasti, hyvää tilanneherkkyyttä ja pedagogista osaamista. Opettajan on oltava aktiivinen ja osattava haastaa ryhmä keskusteluun draaman sisä- ja ulkopuolella.

Johtajuus on vastuun kantamista prosessista ja sen sisällä olevista projekteista. Johtajuuteen liittyy myös turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luominen, jossa uskaltaa myös epäonnistua. Avoin vuorovaikutus, kunnioittaminen ja rehellisyys luovat toimivan oppimisilmapiirin. Johdonmukaiset pelisäännöt ja etenkin draamasopimus auttavat ryhmää tietämään missä roolissa opettaja kulloinkin on. Opettajan roolin tunnistaminen on tärkeää draaman onnistumisen kannalta. (Heikkinen 2004, 162.)

2.3.3 Draaman arviointi

Henkilökohtaisen ja yhteisen oppimisen arvioinnin tulee olla jatkuvaa ja luonnollinen osa draamaprosessia. Prosessin onnistumisessa on keskeistä ryhmän hyvä yhteishenki: jokainen tekee parhaansa, sitoutuu prosessiin sekä auttaa ja tukee muita osallistujia. Merkityksellistä on myös ohjaajan prosessia koossapitävä voima; häneen voi luottaa ja hänellä on selkeä ja hyvä ote. Onnistumisen kannalta merkityksellisiä ovat toisten ajatusten ja ideoi-

den kuunteleminen, sovitun aikataulun noudattaminen, toimiva ryhmätyöskentely ja kannustaminen. (Sinivuori 2007, 288.)

Sinivuoren (2007, 289) mielestä on tärkeää laatia arviointisuunnitelma kriteereineen ennen draamaprosessin aloittamista sekä keskustella niiden sisällöistä ja tavoitteista kaikkien osallistujien kanssa. Myös Owens ja Barber (2002, 98) huomauttavat, että ennen arviointikeinojen päättämistä olisi hyvä pohtia mitä asioita opettaja pitää tärkeänä draamatyöskentelyn arvioinnissa. Sinivuori (2007, 289) on listannut kysymyksiä, joita opettajan kannattaa miettiä draamaprosessin alkaessa:

- Suoritetaanko arviointi ulkoisten tuotosten mukaan?
- Miten tavoitteiden saavuttamista voi mitata?
- Millaisen suoritusmerkinnän oppilas/opiskelija saa?
- Miten oppilaat oppivat arvioimaan toimintaansa?
- Kuinka opettaja arvioi itseään?

Arviointi helpottuu, jos opettaja pitää prosessin ajan harjoituspäiväkirjaa. Päiväkirjassa opettaja voi arvioida omaa ja osallistujien työskentelyä tavoitteiden näkökulmasta. Owens ja Barber (2002, 99) ovat samaa mieltä, ja toteavatkin itsearviointiin olevan hyvän draamaopettajan tunnusmerkki. Myös ryhmällä voi olla oma päiväkirja, johon jokainen voi kirjoittaa vapaasti omia tuntemuksiaan. Harjoitusten jälkeen yhteiset keskustelut voivat olla hyvin hedelmällisiä. Muita keinoja arvioida draamaa ovat muun muassa vastausvaihtoehtomittari, haastattelut, kirjalliset kertomukset, äänestämiset, sosiometria ja piinapenkit. (Sinivuori 2007, 289, 291.)

Owens ja Barber (2002, 98–99) ajattelevat arvioinnin tarkoituksena olevan yksilöllisten taitojen, tietojen ja ymmärryksen kehittyminen. Heidän mielestään draamassa paremmaksi tuleminen tarkoittaa luovaksi, mukautuvaksi, joustavaksi, omaperäiseksi ja tasapainoiseksi yksilöksi tulemistä. Hyvä työskentely on mieluummin tärkeiden kysymysten etsimistä kuin vanhojen totuuksien toistamista. Kokemus itsessään on tärkeämpi kuin sen välittäminen toisille. Myöskään draaman tekemiseen liittyvien taitojen opettaminen ei ole yhtä tärkeää kuin henkilökohtainen ja sosiaalinen kehitys. Arvioinnin tulisi keksittyä siihen, mitä yksilö osaa, mieluummin kuin puutteiden etsimiseen. Mitä menetelmää opettaja arvioinnissa

käyttääkin, sen pitäisi motivoida ryhmää ja opettajaa itseään. Joka tapauksessa arvioinnin tulee aina palvella opetussuunnitelmaa.

2.3.4 Draaman näkyminen opetussuunnitelmissa

Draamakasvatus ei sisälly vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman tuntijakoon itsenäisenä oppiaineena, mutta sen sisältöjä mainitaan äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa. Vuosiluokilla 1–2 tavoitellaan vuorovaikutustaitojen harjoittelua kuullun, nähdyn, koetun ja luetun työstämistä improvisoinnin, kerronnan, leikin ja draaman avulla sekä omien kokemusten, havaintojen ja tapahtumien selostamista ja tarinoiden kertomista, runonlausuntaa, roolileikkejä, nukketeatteria, improvisointia ja draamaesityksiä. Vuosiluokkien 3–5 keskeisissä sisällöissä mainitaan osallistuminen aktiivisesti ilmaisuharjoituksiin ja rohkeus ilmaista itseään sekä suullisesti että kirjallisesti erilaisissa tilanteissa ja halu kehittää omia ilmais- ja vuorovaikutustaitoja. Vuosiluokkien 6–9 tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä tavoitellaan lisää kokemuksia teatterin ja elokuvan ilmaisukeinoista, viestintärohkeuden ja -varmuuden kehittämistä: omien näkemysten esittämisen ja puolustamisen sekä ilmaisutapojen harjoittelua.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010, 168–169) tuo selvityksessään esille kansainvälisten tarkastelujen osoittaneen, että useissa maissa draama luetaan tärkeäksi osaksi taidekasvatusta. Owens ja Barber (2002, 106) toteavat draamaa käytettävän Englannissa oppiaineena, jolla on oma oikeutensa. Sitä sovelletaan myös muiden taideaineiden yhteydessä ja menetelmänä oppia muita aineita. Lisäksi draamaa pidetään keskeisenä osatekijänä englannin kansallisessa opetussuunnitelmassa, tärkeänä johdattelijana kulttuuriseen ja sosiaaliseen kokemukseen sekä johdattelijana oppilaiden moraaliseen ja henkiseen kehittymiseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmälle on tullut lukuisia esityksiä draaman tai teatteritaiteen opetuksen merkityksestä suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa, ja se on tehnyt selvityksen vuoden 2020 perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaoista. Työryhmän mukaan draaman tavoitteena on vahvistaa laaja-alaista taidekasvatusta taide ja käsityö-oppiainekokonaisuudessa. Se esittääkin draaman sisällyttämistä perusopetuksen oppimäärään osaksi taide ja käsityö -oppiainekokonaisuutta. Draamaa opiskeltaisiin kaikille yhtei-

senä peruskoulun vuosiluokilla 1–7. Lisäksi draama olisi yksi vuosiluokilla 8–9 tarjottavasta neljästä tämän oppiainekokonaisuuden oppiaineesta, joista oppilaan tulisi valita kaksi.

Draamaopinnot yhdistävät taiteen ja ilmaisun eri alueita sekä kehittävät oppilaan taitoa ja rohkeutta ilmaista itseään erilaisin keinoin. Draaman erityisenä tehtävänä Opetus- ja kulttuuriministeriö näkee oppilaan kasvun edistämisen itsensä tunteväksi, itsetunnoltaan terveeksi ja luovaksi ihmiseksi, joka kykenee ilmaisemaan itseään monipuolisesti. Sen tavoitteena on kasvattaa oppilasta toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien kanssa. Lisäksi draaman opetuksessa korostuvat muun muassa teatterilmaisuuksiin, draamaprosesseihin, ohjaamiseen, kehontuntemukseen ja keholliseen ilmaisuun, näytelmäkirjallisuuteen sekä teatterin ja tanssin tuntemukseen liittyvät näkökulmat. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 168–169.)

3 TUNNEÄLY

3.1 Tunneäly käsitteenä

Tunneäly on käsitteenä suhteellisen uusi, mutta kuuluisa. Ensimmäisen kerran sanaa tunneäly on käytetty vuonna 1986 Saloveyn ja Mayerin tutkielmassa New Hampshiren yliopistossa. Tuolloin he määrittelivät tunneälyn taitona tarkkailla ja eritellä omia sekä muiden tunteita, ja näin saadun tiedon perusteella ohjailla omaa ajattelua ja toimintaa. Kysymys järjen ja tunteen suhteesta toisiinsa on ollut kaiken taustalla. Vaikka tunneäly elääkin muun muassa naistenlehdissä omaa elämäänsä, se on myös tieteellisesti laskettavissa ja mitattavissa oleva älykkyys. (Grewal & Salovey 2005, 331.) Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg (2006, 239–240) kirjoittavat tunneälyteorioiden olevan edelleen varhaisissa kehitysvaiheissa. Perinteistä älykkyyttäkin on tutkittu jo noin 100 vuotta, mutta tiedeyhteisö ei kuitenkaan ole yksimielinen siitä, mitä älykkyys on ja miten sitä tulisi mitata.

Howard Gardnerin monien älykkyyksien teoria perustuu väitteeseen jonka mukaan älykkyys on kontekstuaalinen ja kulttuurisidonnainen ominaisuus. Älykkyys ei Gardnerin mielestä ole vain loogista ajattelukykyä vaan monenlaista asiantuntemusta ympäristössä, jossa ihminen toimii. Hän on teoriassaan (1983) esittänyt seitsemän eri älykkyuden lajia, joista tunneälyä nykyisten teorioiden näkökulmasta muistuttavat eniten inter- ja intrapersonallinen älykkyys. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 155.) Nykyään yhä useamman psykologin mielestä perinteinen älykkyysosamäärä mittaa ihmisen kykyjä hyvin kapea-alaisesti ja ennustaa lähinnä koulumenestystä. Älykkyysosamäärän merkitys myös vähenee, mitä kauemmas akateemisesta maailmasta siirytään. (Goleman 1997, 64–65.) Mayer, Salovey

ja Caruso (2004, 200, 209) väittävät tunneälyn täyttävän perinteisen älykkyyden kriteerit. Nämä kolme älykkyyden kriteeriä ovat: operationalisoitavuus mentaaliseksi kyvyksi, kehittyminen iän myötä ja korrelointi sellaisten kriteerien kanssa, jotka osoittavat sen olevan muuta kuin jo olemassa olevat älykkyydet tai persoonallisuuden alue.

Tunneälyteorioilla on erilaisia epäselviä määritelmiä. Eniten kiistelyä käydään teorioiden mittaamistavoista ja tunneälyn tärkeydestä ennustettaessa elämässä menestymistä. Kaikki tämä haittaa aiheen tutkimusta. Tunneäly-käsitettä (*emotional intelligence* tai *EI*) käytetään etenkin Yhdysvalloissa. Iso-Britanniassa käsitteestä käytetään puolestaan sanaa tunnelukutaito (*emotional literacy*). Lisäksi yleisessä käytössä on myös termi tunnepätevyys (*emotional competence*) (Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods 2007, 238–239.)

Tunneälyn määritelmät ovat osittain päällekkäisiä joidenkin jo vakiintuneiden ja tutkittujen psykologisten rakenteiden kanssa. Psykologiassa ihmisen tunteiden säätely on ollut jo pitkään tutkimuksen kohteena. Thompson (1994) on määritellyt käsitteen ulkoisiksi ja sisäisiksi prosesseiksi jotka valvovat, arvioivat ja muuntelevat tunnereaktioita ja niiden intensiivisyyttä, jotta yksilö saavuttaisi päämääränsä. Thompsonin määrittelyn kanssa jokseenkin samankaltainen on Saloveyn ja Mayerin (1997) tunneälyn määrittely, jonka yksi osa-alue on tunteiden hallinta. (Qualter, Gardner & Whiteley 2007, 12–13.)

Sosiaalipsykologian kirjallisuudesta löytyy myös samoja käsitteiden määrittelyjä joita tunneälyn liitetään. Esimerkiksi Crick ja Dodge (1994, Qualterin ym. 2007, 12–13 mukaan) kuvaavat sosiaalisen informaation prosessoinnin mallia, jossa yksilön tulee ymmärtää sosioemotionaalista käyttäytymistä ja osata toimia oikein saamansa tiedon perusteella. Tämä kuvaus sopii myös tunneälyn määritelmiin. Qualter ym. lisäävät psykologiassa olevan muitakin termejä, jotka voi liittää tunneälyn määrittelyihin. Näitä ovat muun muassa empatia, tunteiden ymmärtäminen ja tunteiden ilmaisu. Cherniss ym. (2006, 239–240) muistuttavat, että ainakin kahdesta tunneälyn pääkomponentista ollaan yleisesti yksimielisiä: tunteiden tunnistaminen ja hallinta itsessä sekä muiden ihmisten tunteiden tunnistaminen ja hallitseminen. Qualter ym. ehdottavatkin tunneälyä sateenvarjotermiksi, johon voi sisällyttää monet jo psykologiassa tutkitut käsitteet. (Qualter, Gardner & Whiteley 2007, 12–13.)

Tätä tutkielmaa tehdessä käytämme termiä tunneäly, sillä useat tutkijat näkevät sen mitattavissa ja kehitettävissä olevana erityisenä taitojoukkona ja yhtenä älykkyyden lajina. Tästä syystä johtuen puhuessamme tunneälyyn kuuluvien kykyjen ilmenemisestä henkilön sisäisissä ja ulkoisissa toiminnoissa, käytämme termiä tunneälytaidot tunnetaitojen sijaan.

3.2 Tunneällyn eri teorioita

Bar-Onin malli

Bar-On on muodostanut tunneällyn emotionaalisen-sosiaalisen mallin, jonka mukaan tunneäly on valikoima toisiinsa liittyviä emotionaalisia ja sosiaalisia kompetensseja sekä taitoja. Malli pohjautuu Darwinin näkemyksiin tunneilmaisun tärkeydestä luonnossa selviytymiseksi sekä Thorndiken kuvauksiin sosiaalisesta älystä. Emotionaalisen-sosiaalisen mallin toimii pohjana EQ-i -testille (*Emotional quotient inventory*).

Bar-Onin malli sisältää viisi metafaktoria, ja jokaiseen niistä kuuluu erilaisia kykyjä. 1) *Intrapersonallinen kyky* on taitoa ymmärtää omia tunteita, ilmaista niitä rakentavasti ja olla emotionaalisesti riippumaton. 2) *Interpersonallinen kyky* on muiden tunteiden ymmärtämistä ja empatiaa sekä tyydyttävien ihmissuhteiden luomista. 3) *Paineensietokykyyn* kuuluu emotionaalisten tunteiden tehokas ja rakentava hallinta ja käsittely. 4) *Sopeutumiskyky* on taitoa selvitä muutoksista sosiaalisessa ympäristössä, joustavuutta sekä inter- ja intrapersonallisten ongelmien ratkaisutaitoa. 5) *Yleinen mieliala* tarkoittaa kykyä virittäytyä positiiviseen mielentilaan ja osata motivoida itseään. (Bar-On 2010.)

Saloveyn ja Mayerin malli

TAULUKKO 1. Saloveyn ja Mayerin tunneälyn nelikenttämalli

Osa-alue	Taito
Tunteiden tunnistaminen	Kyky havainnoida tunteita itsessään ja muissa ihmisissä, sekä erilaisista ärsykkeistä.
Tunteiden hyödyntäminen	Kyky käyttää tai luoda tunteita tarvittaessa esimerkiksi: <ul style="list-style-type: none"> - Huomion keskittämiseen - Tunteiden ilmaisemiseen - Muissa kognitiivisissa prosesseissa kuten järkeilyssä, ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa.
Tunteiden ymmärtäminen	Kyky ymmärtää tunneinformaatiota, ilmaista tunteita oikein ja ymmärtää miten tunteet yhdistyvät, kehittyvät ja muuttuvat
Tunteiden hallinta	Kyky olla avoin tunteille ja käyttää toimivia strategioita edistämään itseymmärrystä ja kasvua.

(Mayer & Salovey 1997, 10–16.)

Taulukossa 1 on esitelty Saloveyn ja Mayerin tunneälyn malli, joka painottaa neljää taitoihin liittyvää osa-aluetta. *Tunteiden tunnistaminen* tarkoittaa taitoa tunnistaa omien tunteidensa lisäksi tunteita kasvojen ilmeistä, äänensävyistä, esineistä, tarinoista, taiteesta, kuvista ja musiikista. Tämän osa-alueen taitaminen tekee mahdolliseksi hallita teorian kolme muuta osa-aluetta. Grewalin ja Saloveyn (2005, 333) mukaan lapsena koettu fyysinen väkivalta voi vaikuttaa kykyyn tunnistaa tunteita. He kirjoittavat, että testeissä on huomattu pahoinpideltyjen lasten luokittelevan vain hieman vihaisia piirteitä ilmaisevat kasvot hyvin vihaisiksi. Lisäksi näillä lapsilla todettiin olevan vilkkaampi aivotoiminta heidän katsoessaan vihaisia kasvoja kuin onnellisia kasvoja katsoessaan. Tällaisella erolla taipumuksessa havainnoida vihaisuutta voi olla vaikutusta lapsen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa.

Toinen osa-alue korostaa *tunnehavaintojen hyödyntämistä* kognitiivisissa toiminnoissa. Hyvät tunneälytaidot voivat jouduttaa tehtävien suorittamista, sillä tunneälykäs ihminen osaa hyödyntää miellyttäviä tunteitaan tehokkaammin. *Tunteiden ymmärtämiseen* kuuluu kyky ymmärtää tietoa eri tunteiden välisistä suhteista, kyky luokitella tunteita sanoin ja ymmärrys tunteiden muuttumisesta toisiksi. Henkilö, jolla nämä taidot ovat hyvät, erottaa toisistaan kaksi toisiaan muistuttavaa tunnetta esimerkiksi ilo ja ylpeys. Kyvyllä eritellä

tunteita on osallisuus yksilön hyvinvointiin. On todettu, että mitä tarkemmin henkilö osaa tunnistaa negatiiviset tunteensa, sitä paremmin hän osaa myös hallita tunteensa.

Tunteiden hallinnan osa-alue on kenties eniten liitetty tunneälytaitoihin. Tunteiden hallinta ei tarkoita vain kykyä käsitellä negatiivisia tunteita vaan myös kykyä hyödyntää erilaisia käyttäytymisstrategioita tunteiden ollessa pinnalla. Jokainen yksilö hallitsee nämä neljä osa-aluetta eritasoisesti. (Grewal & Salovey 2005, 334–335.)

Tunneälyteorioiden jako *trait* ja *ability* –malleihin

Tunneälyn käsitteellistäminen on jakautunut kahteen osaan. Kykymallien (*ability*) mukaan tunneäly on joukko kognitiivisia kykyjä (Mayer & Salovey 1997), ja piirremallit (*trait*) sisältävät laajan kirjon erilaisia persoonallisuuden piirteitä (Bar-On 2001, Goleman 1995 & Petrides & Furnham 2001). Kykymallit sisältävät muun muassa taitoja, jotka kuuluvat Mayerin ja Saloveyn tunneälyn määrittelyyn. Tunneälyn ydinkäsitys on Mayerin ja Saloveyn mielestä se että tunteet voivat tehdä ajattelusta älykkäämpää ja että tunteita voi pohtia älykkäästi. Piirremallit sekä sekoitetut mallit ovat popularisoidumpia. Ne sisältävät luonteeseen kuuluvia ominaisuuksia kuten optimisismi ja motivaatio. (Goldenberg, Matheson & Mantler 2006, 33.) Myös Mayer ja Cobb (2000) pitävät tunneälyn piirremalleja ja kaikenkattavina teorioina, jotka sisältävät kaiken mahdollisen motivaatiosta hyvinä pidettyihin luonteenpiirteisiin. (Qualter, Gardner & Whiteley 2007, 12–13.) Petrides (2010, 136–139) listaa omassa tunneälyn piirre-mallissaan 15 tärkeintä luonteenpiirrettä. Näitä piirteitä ovat muun muassa sopeutuminen erilaisiin tilanteisiin, tunteiden havaitseminen, ilmaisu ja hallinta, itsetunto, motivaatio, sosiaalinen tietoisuus, empatia ja optimisismi.

Davies, Stankov ja Roberts (1998) huomauttavat, että tunneälyn piirremalli on hyvin samanlainen psykologiassa käytettyjen persoonallisuuspiirre-taksonomioiden, kuten Big Five-teorian kanssa. Heidän mielestään tunneäly on vain uudelleenkoottu persoonallisuusteoria. Myös Bowman, Markham ja Roberts (2001) ovat väittäneet tunneälyn olevan vain vanhaa viiniä pakattuna uuteen pulloon. He myös kyseenalaistavat tunneälyn hyödyllisyyden ennustettaessa elämässä menestymistä. Toisaalta on huomioitava edellä mainitun kritiikin perustuvan tunneäly-tutkimuksiin, jotka on tehty vasta kehitteillä olevilla välineillä.

Nykyään tutkijat ponnistelevatkin välttääkseen ja poistaakseen päällekkäisyydet. (Qualter, Gardner & Whiteley 2007, 12–13.)

Saklofske, Austin ja Minski (2003) päätyivät kolmea eri tutkimusta arvioidessaan tulokseen, että tunneälyn piirremallin mittaukset korreloivat erittäin merkittävästi ekstroverttiyden kanssa positiivisesti ja neuroottisuuden kanssa negatiivisesti. Avoimuus, aulius ja huolellisuus korreloivat myös erittäin merkittävästi tunneälyn kanssa. Qualter kumppaneineen huomauttaa, että Saklofsken ym. löydöksissä on edelleen paljon epäjohdonmukaisuutta. Väittely siitä, onko tunneälyn piirreteoria vain uudelleenmuokattu persoonallisuusteoria, jatkuu edelleen. (Qualter, Gardner & Whiteley 2007, 12–13.) Qualter ym. kyseenalaistavat tunneälyn kykymallin korreloinnin muiden älykkyyksien, kuten yleisen älykkyyden kanssa (g-tekijä).

Muun muassa O'Connor ja Little (2003) sekä Warwick ja Nettelbeck (2004) ovat sitä mieltä, että kyky- ja piirremalleja tulisi tarkastella erillisinä kokonaisuuksina, eikä vain kahtena eri tapana mitata samaa asiaa. Kysymys siitä, kuvaako piirreteoria todella ihmisen persoonallisuutta ja eroaako kykymalli yleisestä älykkyydestä, on vielä ratkaisematta. Nämä eri lähestymistavat tunneälyyn ovat myös eri kehitysvaiheissa. Yleisen konsensuksen puutteen takia kognitiivisen psykologian tutkijat joko jättävät kokonaan huomiotta tai jopa tuomitsevat käsityksen tunneälystä taitona ja lahjakkuutena. (Qualter, Gardner & Whiteley 2007, 13–14.)

3.3 Tunneälyn hyödyt

Mayerin, Saloveyn ja Caruson mielestä tunneäly on tärkeä ominaisuus, sillä se ennustaa elämässä menestymistä. Heidän mukaansa huonot tunnetaidot ennustavat muun muassa ongelmakäyttäytymistä ja päihteiden käyttöä. Tämän väitteen perusteella voidaan päätellä millaisella henkilöllä on korkea tunneäly. Hänelle tunteisiin liittyvien ongelmien ratkaiseminen vaatii vähemmän ponnistelua kuin henkilölle, jolla on heikot tunnetaidot. Tunneälykäs henkilö on verbaalisesti ja sosiaalisesti lahjakkaampi sekä avoimempi ja miellyttävämpi muita ihmisiä kohtaan. Tunneälykäs ihminen välttelee itsetuhoista tai negatiivista käyt-

täytymistä. Hänellä on myös hyvät sosiaaliset suhteet. (Mayer, Salovey & Caruso 2004, 209–210.)

Yleisesti on syntynyt paljon innostusta ajatuksesta, jonka mukaan korkea tunneäly voi johdattaa ammatilliseen ja henkilökohtaisen elämän menestykseen. Esimerkiksi Rosete ja Ciarrochi (2005) sekä Van Roy ja Viswesvaran (2004) ovat tutkimuksissaan löytäneet positiivisen yhteyden työsuoritusten laadun ja tunneälytaitojen välillä. (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg 2006, 241.) Tunneälytaitojen hyödyntämisestä ja kehittämisestä työpaikoilla on saatavilla myös suomenkielisiä teoksia. Muun muassa Saarinen (2001) kuvaa 15-askelista ohjelmaa, jonka avulla voi kehittää itseään sekä periaatteita ja ohjeita siihen, miten organisaation toimintaa voi tunneälyä kehittämällä parantaa.

Thi Lam ja Kirby (2002, 131) tutkivat tunneälyn, yleisen älykkyyden, ja yksilön älyllisen suorituksen välisiä suhteita. Tutkimuskohteena oli tunneälyn, tunteiden havaitsemisen, tunteiden ymmärtämisen, ja tunteiden säätelyn kykyjen yhteys elämässä menestymiseen. Tutkittavat olivat yhdysvaltalaisia yliopisto-opiskelijoita, joista puolet oli miehiä ja puolet naisia. Iältään he olivat 18–33 -vuotiaita. Jokainen tutkittavista teki erilaisia älykkyyden- ja tunneälytestejä. Tulokset tukivat hypoteeseja, joissa oletettiin edellä mainittujen tekijöiden olevan yhteydessä elämässä menestymiseen. Ainoastaan tunteiden ymmärtämisellä, jolla tarkoitettiin kykyä kuvailla henkilön tunteita annetussa sosiaalisessa tilanteessa, ei näyttänyt olevan yhteyttä älylliseen suoriutumiseen. Myöskään pelkällä tunteiden ymmärtämisellä ei todettu olevan vaikutusta tunteiden hyödyntämiseen positiivisella tavalla. Thi Lamin ja Kirbyn mielestä huono tunteiden säätely- ja tulkintataito voi aiheuttaa ongelmia suoriutuksessa enemmän kuin itse tunteiden läsnäolo. Kun henkilön kognitiivinen järjestelmä osaa tunnistaa ja säädellä tunteita, pystyy hän myös sulkemaan pois häiritsevät tunteet. Hän kykenee myös vahvistamaan positiivisia tunteita, jotka taas nostavat suoritustasoa. (Thi Lam & Kirby 2002, 138–140.)

Schutte ym. (2001) pyrkivät selvittämään onko tunneälyllä yhteyksiä ihmisten välisiin suhteisiin. Tutkimuskohteena olivat yliopisto-opiskelijat, joita tutkittiin itsearviointitestien avulla. Tulokset osoittivat, että henkilöt joilla oli korkea tunneäly, olivat myös erittäin hyviä itsetarkkailu- ja empatiakyvyiltään. Lisäksi tutkijat löysivät yhteyden tunneälyn ja sosi-

aalisten taitojen väliltä, sekä tunneällyn ja yhteistyökykyjen väliltä. (Schutte, Malouff & Bobik 2001, 525–526 & 528–530.)

3.4 Tunneäly koulussa

Humphreyn, Curranin, Morrisin, Farrellin ja Woodsin (2007) mukaan Bar-On (1997) ja Derksen (2002) väittävät tunneälytaitojen lisääntyvän iän myötä, ja jotta tunneälyä voidaan opettaa, on oltava tietoinen prosessista, jonka mukaan tunneäly kehittyy. Humphrey ym. kirjoittavat McPhailin (2004) hierarkkisesta mallista, joka kuvaa tätä kehityksen kulkua. Ensimmäinen vaihe on tietoisuutta omista tunteista sekä kykyä nimetä omia ja muiden tunteita. Seuraavassa vaiheessa kehittyy kyky tunnistaa mitkä tunteet ovat eri tilanteisiin sopivia. Kolmanneksi syntyy kyky empatiaan. Viimeisenä muodostuu kyky käyttää omia tunteita tietoisesti hyväksi päätöksenteossa.

Humphreyn ym. (2007) esittävät tunneälytaitojen vaikuttavan positiivisesti koulussa menestymiseen, terveyteen, hyvinvointiin ja työelämässä menestymiseen. Schutte (1998) on todennut tunneälytestien tulosten ennustavan opintomenestystä akateemisten opintojen alussa. Myös Bar-On (1997) ja Swart (1996) ovat löytäneet yhteyden akateemisen menestymisen ja hyvien tunneälytaitojen välillä. Eliaksen ja Weissbergin (2000) lisäävät tunneällyn myös ehkäisevän haitallista käyttäytymistä, joka johtaisi väkivaltaan tai mielenterveysongelmiin. Lapset, joiden tunneälytaidoissa on puutteita, eivät osaa tehdä koulussa järkeilyjä päätöksiä, kontrolloida impulssejaan tai ilmaista ajatuksiaan.

MEIS-testillä tehtyjen mittausten perusteella ne nuoret, jotka saivat korkeat pisteet, olivat luokkatovereidensa mielestä vähemmän aggressiivisia ja sosiaalisempia (Rubin, 1999). He olivat lisäksi empaattisempia sekä epätodennäköisemmin käyttivät päihteitä. Furnham ja Petrides (2003) ovat lähestyneet tunneälyä luonteenpiirteinä, ja huomanneet, että korkeat pisteet piirretesteistä saaneet nuoret ovat onnellisempia kuin matalat pisteet saaneet nuoret. He myös pärjäävät paremmin siirtymisestä alakoulusta yläkouluun. Ciarrochi, Deane ja Anderson (2002) toteavat hyvän tunneällyn luonteenpiirteinä tasoittavan tai hillitsevän linkkiä stressin ja mielenterveyden, etenkin masennuksen ja toivottomuuden välillä. (Qualter, Gardner & Whiteley 2007, 14.)

Elias, Arnold ja Steiger-Hussey (2003) sekä Weare (2004) painottavat, että tunneällyn opetus tulisi ottaa mukaan koulun toimintasuunnitelmaan sillä se on sosioemotionaalisen oppimisen perusta. Qualter ym. (2007, 16–17) yhtyvät heidän mielipiteeseensä ja lisäävät, että sosiaalis-kognitiivisten taitojen kehittäminen tukee tiettyjen tunneällyn osa-alueiden kehittämistä.

Qualter ym. (2007, 14–15) tuovat esille, että tähän mennessä on tehty hyvin vähän tutkimusta, joka kohdistuisi etenkin tunneällyn kehittämisen kannalta ratkaiseviin tekijöihin. Kuitenkin Scharfe (2000) viittaa useisiin tutkimuksiin, joiden mukaan ihmisen kapasiteettiin tunteiden ilmaisemisessa vaikuttaa lapsuudessa äidin tunnekäyttäytyminen. Cassidy (1994) väittää lapsen temperamentin vaikuttavan tunteiden hallitsemisen kehittymiseen. Jausovec, Jausovec ja Gerlic (2001) puolestaan ehdottavat löytöjensä perusteella ihmisellä olevan geneettinen komponentti, joka on yhteydessä tunneällyyn. Tiwari ja Srivastava (2004) ovat taas löytäneet intialaisessa tutkimuksessaan yhteyden tunneällyn ja ympäristön vaikutuksen (koti, koulu, opettajat ja huoltajat, työpaikka) välillä. Tuloksien siirrettävyydestä kulttuurista toiseen ei ole tietoa, mutta näyttäisi siltä, että tunneäly kehittyy sekä genetiikan että elämäkokemuksen kautta.

Tunneällyn kehittymiseen vaikuttaa muun muassa neurologisen inhiboivan eli estävän järjestelmän kypsyminen, joka helpottaa tunteiden hallinnan kehittymistä (Fox 1994). Lapsen temperamentti puolestaan vaikuttaa siihen, haavoittavatko tunteista johtuvat vaikeudet tai vastoinkäymiset häntä. Lisäksi vanhemmilla on merkitystä lapsen emotionaalisen sanaston ja ymmärtämisen kehittymiseen (Zeidner, Matthews, Roberts & McCann, 2003). Zeidner ym. (2002) pohtivat geenien merkitystä siihen, millainen ympäristö olisi lapsen tunneällyn kehityksen kannalta paras. (Qualter, Gardner & Whiteley 2007, 15–16.)

Tunneällyn kehittämiseksi on laadittu useita erilaisia ohjelmia, joita opettajat voivat käyttää opettaessaan tunneälyä. Fosterin (2005) mukaan yli 59 % amerikkalaisista kouluista on varannut rahaa oppilaiden sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehittämiseen. Jotkin osavaltiot ovat laatineet lakeja, jotka edellyttävät jokaisen koulun lisäämään opetussuunnitelmaansa sosioemotionaalisen kehittämisen. (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg 2006, 243.)

Elias (1997) huomauttaa, että ohjelmien sisällyttäminen koulujen toimintaan voi olla vaikeaa, sillä se vaatii sitoutumista ja tukea koko koululta ja sen henkilökunnalta. Lisäksi käyttöön otettavien ohjelmien tulisi olla kentällä testattuja, toimiviksi todettuja ja perustua kasvatustieteelliseen ja psykologiseen teoriaan. Brackett ym. toivovat, että koulun henkilökunnan ja oppilaiden tunneällyn kehittäminen loisi hyvän kouluympäristön ja ehkäisisi oppilaiden häiriökäyttäytymistä. (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak & Fale 2007, 123–124.)

Mayerin ja Saloveyn tunneälymallin perusteella taitava opettaja osaa kommunikoida muiden kanssa tehokkaasti, hallitsee stressin ja konfliktit, sekä osaa luoda positiivisen ympäristön luokkaan. Esimerkiksi opettaja, joka osaa herkästi vaistota tunteiden muutoksia muista, osaa nopeammin huomioda sen, milloin oppilas on joko kyllästynyt tai ärtynyt, ja osaa toimia viisaammin tilanteen mukaan. Tässä tapauksessa opettaja osaa tunnistaa tunteita ja käyttää tunnetietoa hyväksi. Lisäksi jos opettaja tietää mikä on aiheuttanut oppilaan reaktion, hän osoittaa tunteiden ymmärtämistä, ja voi auttaa oppilasta käsittelemään tunteensa ja siten osoittaa tunteiden hallintaa. (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak & Fale 2007, 124–125.)

Qualterin ym. (2007, 13) mielestä opettajien tulisi koulussa ottaa huomioon kehittävätkö he spesifejä kognitiivisia kykyjä vai esimerkiksi itsetarkkailua. Kuitenkin on huomioitava, että on epätodennäköistä voida kehittää jotakin tunneälyyn liittyvää kykyä kehittämättä samalla muitakin osa-alueita. Zeidner (2002) on painottanut, että opettajien tulisi tunneälyohjelmia käyttäessään huomioda konteksti, jossa ohjelmaa käytetään. Lisäksi opettajien olisi syytä integroida ohjelma muuhun opetukseen ja opetussuunnitelmaan sekä huomioda saavutettujen taitojen siirrettävyys muihin asiayhteyksiin. Qualter ym. spekuloiivat, että tunneäly ehtinee mukaan koulutuspolitiikkaan ennen kuin käsite on kunnolla ymmärretty. (Qualter, Gardner & Whiteley 2007, 16–17.)

3.4.1 Erilaisia kouluun sovellettavia tunneällyn opetusohjelmia

Tässä kappaleessa esitellään muutama peruskouluille valmistettu tunneällyn opetusohjelma. Näitä ohjelmia olemme käyttäneet suuntaa antavina ohjenuorina suunnitellessamme opetuskokeilua.

PATHS

PATHS (*Promoting Alternative THinking Strategies*) on kouluille suunnattu opetuspaketti, joka on luotu kehittämään sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Kami (2003) tuo esille tämän ohjelman ehkäisseen erityislasten ongelmakäyttäytymistä ja depressiivistä toimintaa. Petrides (2004) tähdentää huomanneensa ohjelman avulla hyvän tunneällyn vähentävän koulupinnaamisen ja koulusta erottamisen määrää. PATHS -ohjelman on todettu parantavan huomattavasti kykyä keskustella tunnekokemuksista ja kykyä hallita sekä ymmärtää tunteita. Tällaiset tulokset eivät tosin ole jääneet ilman kriitikkojaan. (Humphrey, Curran, Morris, Farrell ja Woods 2007, 240–244.)

SEL

Durlak ja Weissberg (2005) toteavat SEL-ohjelman (*social and emotional learning*) olevan tehokas tapa kehittää sekä sosioemotionaalisia taitoja että parantaa koulumenestystä (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg 2006, 243). Brackett ym. ovat kokeilleet SEL-ohjelman integroimista kahdessa vaiheessa erääseen amerikkalaiseen kouluun. Ensimmäinen vaihe koostui tunneälytaitojen koulutuksesta koulun henkilökunnalle. Työpajaan kuului Mayerin ja Saloveyn malliin paneutuminen, ja tietoa siitä, miten tunneälytaitoja voi sisällyttää opetukseen ja henkilökohtaiseen elämään. Työpajassa keskeisiä aiheita olivat stressinhallintakykyjen kehittäminen, interpersoonalliset suhteet, luokanhallinta, vuorovaikutus, johtajuus, ammatillinen kehittyminen ja opastus omien tunneälytaitojen kehittämiseen. Työtapa olivat ryhmätoiminta, simulaatiot, keskustelu ja teorian soveltamisen ideointi. Työpajaan osallistuneet tekivät myös MSCEIT-testin, josta he saivat tietoa siitä kuinka paljon heidän tulisi kehittää taitojaan. (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak & Fale 2007, 126–127.)

Työpajassa harjoiteltiin vaikeiden erilaisia tunteita herättäneiden tilanteiden käsittelyä Mayerin ja Saloveyn mallista sovelletun toimintasuunnitelman mukaan (taulukko 2). Puoli vuotta työpajan jälkeen siihen osallistuneita haastateltiin, ja heidän kehittymistään tutkittiin. Opettajat kokivat tarpeelliseksi herkistyä oppilaiden kotoa ja muualta luokkaan tuomille tunteille. Yksi opettaja kertoi antavansa nyt oppilaille aamuisin muutaman minuutin aikaa kertoa tuntemuksistaan. Se on opettajan mukaan parantunut oppilaiden mielialaa, ja sai heidät tuntemaan olonsa mukavaksi luokassa. Osa opettajista oli ryhtynyt käyttämään toimintasuunnitelmaa käsitelläkseen koulussa kohtaamiaan vaikeita tilanteita. (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak & Fale 2007, 128–129.)

TAULUKKO 2. Mayerin ja Saloveyn nelikenttämallista johdettu toimintasuunnitelma

Tunneälyn taito	Kysymys	Tieteellinen perusta
Tunnistaminen	Kuinka me molemmat tunnemme?	Tunteet antavat tietoa ihmisistä ja ympäristöstä.
Käyttö	Miten haluan jokaisen meistä tuntevan?	Tunteet vaikuttavat siihen, mitä ja miten ajattelemme.
Ymmärtäminen	Miksi me tunnemme niin kuin tunnemme ja miten tunteet voivat muuttua?	Tunteilla on perimmäisiä syitä ja siten ne seuraavat tiettyjä sääntöjä.
Hallinta	Mitä kykenemme ja olemme valmiita tekemään pitääksemme tai muuttaaksemme näitä tunteita?	Optimaaliset päätökset ja toiminnat vaativat ajattelun sulauttamista tunteiden sisältämään viisauteen.

(Wolfe & Caruso 2004 Brackettin ym. 2007, 128 mukaan)

ELMS

ELMS (*emotional literacy in the middle school*) on kehitetty erityisesti 10–13 -vuotiaille. Sen ikäiset alkavat Ecclesin (1999) mukaan hakea identiteettiään samalla kun sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista tulee entistä tärkeämmät. Ohjelman tavoite on vastata näihin kehitystehtäviin. Pääpaino on tunnesanojen ja tunteiden ymmärtämisessä, sosiaalisten taitojen vahvistamisessa, ja empatiassa. ELMS on integroitavissa suoraan oppiaineisiin. Ohjelmassa on kuusi vaihetta, joiden mukaan edetään järjestyksessä (taulukko 3). Lisäksi siihen sisältyy projekteja, joissa tulee muun muassa analysoida kuvien ja musiikin tunnesisällöt. (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak & Fale 2007, 131.)

TAULUKKO 3. ELMS, kouluille tarkoitettu kuusiportainen tunneälyn kehittämismalli

Askel	Kuvaus	Esimerkki	Merkitys
1. Johdattelu tunnesanoihin	Tunnesanojen merkitysten opiskelu oppilaiden kokemusten kautta.	Sanasta "haltioissaan" oppilaat puhuvat tilanteesta jolloin he ovat olleet hyvin innostuneita ja onnellisia.	Oppilaan omiin kokemuksiin liitetyt sanat voivat vahvistaa sen ymmärtämistä ja palauttaa mieleen sanan merkityksineen.
2. Kuvat ja henkilöidyt selitykset	Abstraktien kuvien tulkinta tunnesanoin ja mahdollisten symbolisten tulkintojen keksiminen.	Oppilaat selittävät miten kuva, jossa on monta toisiinsa viivoilla yhdistettyä ympyrää näyttää sanalta "haltioissaan".	Rohkaisee eriävään ajatteluun ja sellaisten elementtien ja toimintojen pohdintaan, jota tunnesana edustaa.
3: Koulun ja todellisen elämän assosiaatiot	Käsiteltävän tunnesanan liittäminen sosiaalisiin ja akateemisiin aiheisiin	Oppilaita pyydetään liittämään sana "haltioissaan" vuoden 2004 tsunamiin	Opettaa oppilaita arvioimaan miten ihmiset eri yhteisöissä ja aikakausilla kokevat, ilmaisevat ja hallitsevat tunteitaan
4: Oman perheen assosiaatiot	Tunnesanoista keskustelu perheen kanssa kotona	Oppilaat kysyvät vanhemmiltaan millaisessa tilanteessa he ovat olleet haltioissaan	Vanhemmat otetaan mukaan oppilaan koulutyöhön, siten oppilaiden itseymmärrys lisääntyy.
5: Luokkahuonekeskustelut	Johdattaa luokkakeskusteluja, jotka perustuvat todellisen elämän ja perheen assosiaatioihin	Kun oppilas sanoo, että Thaimaan pakolaiset olivat haltioissaan saatuaan apua ja ruokaa, opettaja kysyy luokalta, miltä heistä tuntuu auttaa muita.	Oppilaat laajentavat toistensa tietämystä ja huomaavat muiden näkökulmia
6: Luovan kirjoittamisen tehtävät	Esseen kirjoittaminen viikon tunnesanasta	Oppilaita pyydetään kertomaan tarina henkilöstä, joka muuttui epätoivoisesta haltioissaan olevaksi. Tarinassa on oltava alku, keskikohta ja loppu	Oppilaat sisällyttävät omat ideansa ja henkilökohtaiset kokemuksensa tekstiksi ja ajattelevat kriittisesti kuinka tunteet kehittyvät ja muuttuvat elämäntapa-keksimusten mukana.

(Maurer & Brackett 2004 Brackettin ym. 2007, 132 mukaan)

Suttonin ja Wheatleyn (2003) mukaan ELMS -ohjelman jälkeen oppilaiden itseilmaisu muuttui miellyttävämmäksi ja he ymmärsivät mielestään paremmin muita ihmisiä. Lisäksi oppilaiden väliset suhteet parantuivat ja he huomioivat toisiaan enemmän. Ohjelman jälkeen luokassa vallitsi myös parempi ilmapiiri ja tietoisuus itsestä ja oman toiminnan vaikutuksista oli kehittynyt. (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak & Fale 2007, 133.)

3.4.2 Tunneällyn näkyminen opetussuunnitelmassa

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä aihekokonaisuutena on ihmisenä kasvaminen. Sen tavoitteisiin kuuluu oppilaan kokonaisvaltainen kasvu ja elämän hallinnan kehittyminen. Tavoitteissa mainitaan omaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun vaikuttavien tekijöiden huomioimisen oppiminen. Lisäksi mainitaan erityisesti tunteiden tunnistaminen ja käsittely sekä toisten ihmisten huomioon ottaminen. Tunneälyä ei mainita erikseen tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa, vaikkakin se sisältää ilmauksia ja viitteitä, joiden voidaan nähdä liittyvän tunneälyyn.

Musiikin tavoitteisiin sisältyy omien elämysten, mielikuvien ja kokemusten kuvailu. Kuvataiteen tavoitteissa mainitaan, että oppilaan *”tulee osata antaa kuvallisen muodon ajatuksilleen, tunteilleen ja mielikuvilleen sekä muuntaa havaintojaan kuviksi”* ja *”nauttia omien ajatustensa, havaintojensa, mielikuviensa ja tunteidensa ilmaisemisesta”*. Kuvataiteessa ilmaisun lähtökohdiksi mainitaan ympäristön kuvamaailman, aistihavaintojen ja mielikuvien lisäksi elämykset. (POPS 2004.)

Perusopetuslaki § 2 sanoo: *”Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.”*

Valtioneuvoston asetuksessa § 3 mainitaan seuraavasti: *”Opetuksen tulee antaa oppilaille perusta laajaan yleissivistykseen sekä aineksia ja virikkeitä maailmankuvan avartumiseen ja syvenemiseen. Tämä edellyttää ihmisten tunteiden ja tarpeiden, uskontojen ja elämäkatsomusten, historian, kulttuurin ja kirjallisuuden, luonnon ja terveyden sekä talouden ja teknologian tuntemusta.”*

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä (2010, 28) toteaa raportissaan seuraavaa: *”Tulevaisuuden kannalta erityisenä haasteena on peruskoulun roolin vahvistaminen lasten emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä sekä yhteisöllisyyden rakentajana niin koulun sisällä kuin paikallisestikin. Koulun tehtäväkentässä korostuu tästä syystä lasten ja*

nuorten yleisen hyvinvoinnin, tunne-elämän, sosiaalisten taitojen sekä eettisten ja esteettisten taitojen kehittymisen tukeminen.” Tästä voitaneen päätellä tunneälytaitojen korostuvan tulevassa opetussuunnitelmassa enemmän kuin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa.

4 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkimuksemme lähtökohtana on ollut mielenkiinto tunneällyn ja draamakasvatuksen yhdistämisestä. Tavoitteenamme on löytää toimivia draaman malleja ja työtapoja, jotka samalla tukevat tunneällyn kehittymistä, sekä kokeilla niiden toimivuutta käytännössä opetuskokeilun avulla. Tarkoituksenamme on saada selville oppilaiden kokemuksia opetuskokeilusta ja sen vaikutuksista itseilmaisuun, luokkahenkeen ja tunnetaitojen kehittymiseen. Kirjallisuustausta toimii löyhänä perustana tutkimusongelmillemme. Tutkimuksemme pääongelma on selvittää kahden eri käsitteen yhdistäminen uudeksi ja toimivaksi kokonaisuudeksi. Draaman ja tunneällyn yhdistämisestä on tehty hyvin vähän tutkimusta, eikä näitä kahta käsitettä yhdistävää kirjallisuutta ole saatavilla.

Tutkimuksemme pääongelmaksi on muotoutunut henkilökohtaisten mielenkiintojemme, aiheen ajankohtaisuuden ja tutkimuskentältä löytyneen aukon pohjalta kysymys:

- Miten oppilaat kokevat tunneälytaitojen harjoittelun draamakasvatuksen avulla?

Pääongelmamme jakautuu seuraaviin alaongelmiin:

- Millaisia mielipiteitä ja ajatuksia opetuskokeilu herättää oppilaissa?
- Miten oppilaat kokevat draamalla tavoiteltavien asioiden toteutuvan?
 - o itseilmaisu, esiintymisrohkeus ja luokkahenki
- Miten oppilaat kokevat eri tunneälytaitojen osa-alueiden kehittyvän?
- Miten opetuskokeilun vaikutus näkyy oppilaan toiminnoissa koulun ulkopuolella?
- Millaisia yhteyksiä on draaman ja tunneällyn dimensioiden välillä?
- Millaisia yhteyksiä on kotitehtäviin liittyvien dimensioiden välillä?

5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

5.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksemme kohderyhmänä on Savonlinnan normaalikoulun kuudes luokka. Oppilaat ovat iältään 11–12-vuotiaita. Erik H. Eriksonin (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 22–25) psykososiaalisen kehitysteorian mukaan tämän ikäisen lapsen kehityskriisi liittyy pystyvyyden ja alemmuudentunteen teemaan. Pystyvyydellä Erikson tarkoittaa onnistumisista ja osaamisesta syntyvää mielihyvää, joka luo sisäistä motivaatiota ja halua saada aikaan jotakin arvokasta ja tärkeää. Tätä kehitysvaihetta kutsutaan latenssivaiheeksi.

Rödström (1992, 25–27) toteaa, että psykodynaamisessa teoriassa lapsen katsotaan siirtyvän latenssivaiheeseen, kun hänelle on muodostunut niin kutsuttu yliminä, joka koostuu omatunnon ja minäihanteesta. Lapsen minäihanteen ja omatunnon nähdään muodostuvan siitä vuorovaikutusprosessista, johon lapsi on tähän saakka osallistunut vanhempien ja muiden hänelle tärkeiden ja normeja antavien henkilöiden kanssa. Latenssivaiheessa aikuiskontrollin tarve vähenee ja siten lapsella on suuremmat mahdollisuudet kehittää omaa arvostelukykyyään ja omia valmiuksiaan eri alueilla. Näin hän voi myös paremmin hallita ja kehittää oman elämänsä lisäksi yhteiselämänsä muiden lasten kanssa, ilman vanhempien tarvetta puuttua asiaan kovinkaan paljon. Lisäksi lapsi käyttää omaa pohdintaa löytääkseen vastaukset kysymyksiinsä. Omatunnon ja minäihanteen kehittyminen tarkoittaa myös tunneimpulssien tehokkaampaa hallitsemista. Tästä syystä lapsi pystyy jo paremmin kontrolloimaan itseään esimerkiksi vihastuessaan. (Rödström 1992, 25–27.) Näihin teorioihin nojaten on perusteltua valita itsensä kehittämistä sisältävään opetuskokeiluunne alakouluikäisistä juuri kuudetta luokkaa käyvä lapsi.

5.2 Mixed-methods -tutkimus ja osallistava paradigma

Mixed- methods on kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien yhdistämistä varmempien ja monipuolisempien tutkimustulosten saamiseksi. Tämän perusteella voidaankin kyseenalaistaa paradigmakysymysten tarpeellisuus, sillä monet miksaajat ajattelevat kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimustekniikoiden yhdistämisen riittävän (Nuutinen 2010).

Käytämme tutkimuksessamme sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Töttön mukaan tutkimusmenetelmien jakoa laadulliseen ja määrälliseen voidaan käyttää etenkin aineiston muodon erottelussa, kunhan käsitteisiin liittyvät stereotypiat pyritään unohtamaan. Hänen mukaansa tutkimusotteita tai paradigmoja ei voida asettaa paremmuusjärjestykseen. Sen sijaan erilaisilla menetelmillä voidaan saada erityyppistä tietoa ihmisten elämän monimuotoisista ilmiöistä. Tutkimusotteita voidaan käyttää rinnakkain, ja nykytutkimuksessa tällainen niin sanottu moniparadigmallisuus eli triangulaatio on Töttön mukaan yleistynyt. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tieteen paradigma tarkoittaa mallikaaviota tai selitystä tutkittavasta ilmiöstä, joka ei ole saanut vielä teorianomaista hyväksyntää. Paradigmalla voidaan myös tarkoittaa tutkijan taustanäkemyistä tai taustafilosofiaan ja tutkimuksen perusteisiin liittyvää tutkijoiden yhteistä näkemystä siitä mikä on oikein ja totta. (Metsämuuronen 2003, 21.) Koskiahon (1990, 78) lisää paradigman olevan tieteellinen järjestelmä, johon tutkija tukeutuu. Hänen mukaansa paradigmaan sisältyy sitoumuksia teorian ja metodin suhteen.

Tätä tutkielmaa tehdessämme tiedekäsityksemme on osallistava. Osallistavassa paradigmassa ihmiset ovat osallisia todellisuudessa, he voivat muuttaa sitä yhdessä. Tieto rakennetaan joko yhdessä tai käytännöllisen tietämisen kautta. Arvot sisältyvät ja vaikuttavat tutkimukseen. Tutkimusmenetelmät ovat yhteistoiminnallisia, käytännöllisiä ja osallistavia. Tutkija itse osallistuu aktiivisena jäsenenä tutkimuksen toteuttamiseen. Osallistava paradigma on Lincolnin ja Guban lisäys paradigmojen kenttään. (Lincoln & Guba 2000, 168–173.) Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005, 346) pohtivat, miten tämä uusi paradigma eroaa kriittisestä teoriasta. Ainoa erottava tekijä heidän mukaansa löytyy ontologias-

ta, mutta senkin osalta vain vähän. Lincoln ja Guba (2000, 168–173) nimeävät osallistavan paradigman ontologian ”osallistavaksi todellisuudeksi” jossa subjektiivis- objektiivinen todellisuus ”tulee luoduksi” mielen ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Vaikka osallistavaa paradigmaa kuvaillaan ja perustellaan, Heikkinen ym. kyseenalaistavat eroaako se muista paradigmoista riittävästi, jotta sen voisi nostaa omaksi mallikseen muiden rinnalle.

5.3 Opetuskokeiluna toteutettu design- ja toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus

Tämä tutkielma on toteutettu opetuskokeiluna. Se on tapaustutkimus, jolla on design- ja toimintatutkimuksen piirteitä. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 185) huomauttavat Syrjälän ja Nummisen (1988) asettavan toimintatutkimuksen yhdeksi tapaustutkimuksen muodoksi. Tapaustutkimuksissa tuotetaan yleensä yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. Onnistunut käsitteellistäminen ja tapauksen monipuolinen erittely antavat aineksia yleistettävyyteen, vaikka tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on yleistä tärkeämpää. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185–189.)

Barabin (2006, 153) mukaan design-tutkimusta (*design-based research*) käytetään oppimisen tutkimukseen sellaisissa ympäristöissä, jotka ovat tutkijan systemaattisesti suunniteltuja ja muokkaamia. Design-tutkimuksessa tutkija luo oppimisympäristön, jota hän tutkimuksen edetessä muokkaa haluamallaan tavalla. Tutkimuksen tuotoksena voi syntyä teoria, opetuskäytäntö tai uusi oppimisympäristö (The Design-Based Research Collective 2003, 6). Barab (2006) mainitsee, että designtutkimuksen avulla tutkija ei vain opi ymmärtämään tutkimaansa vaan pyrkii myös muuttamaan ja kehittämään oppimisympäristössä tapahtuvaa oppimista ja käytäntöä. Design-tutkimuksella ei pyritä selittämään pelkästään ilmiöitä. Tarkkaan suunniteltujen prosessien avulla pyritään tarjoamaan käytännön työkaluja oppimis- ja opettamistilanteisiin, joita voidaan hyödyntää missä tahansa. Tämä vaatii tutkimuksen toteuttajalta tarkkaa selontekoa eri prosessin vaiheista, jotta jokainen tutkimukseen tutustuja pystyy arvioimaan menetelmien toimivuuden omassa ympäristössään. (Barab 2006, 154.)

Opetuksen ja oppimisen tutkimusta ei voida toteuttaa täysin eristetyssä ympäristössä, joten teorian siirtäminen elävään ympäristöön pakottaa tutkijan olemaan joustava ja valmis muu-

toksiin. Tutkijan tulee pystyä todentamaan todellisissa tilanteissa ja oppimisympäristöissä ne ilmiöt, joita hän tutkii, jotta tutkimuksesta olisi myöhemmin hyötyä itse käytännön työssä. Jos tutkija nojaa liikaa itse muokkaamaansa ja kontrolloituun oppimisympäristöön ilman avoimuutta ympäristössä tapahtuvia ilmiöitä kohtaan, tuottaa tutkimus epärelevanttia tietoa. Tällöin tutkimuksen toimivuuteen käytännön tilanteissa ei voida luottaa. (Barab 2006, 154.)

Tutkimus etenee neljän syklin kautta: suunnittelu, toteutus, analyysi ja analyysin pohjalta uusi suunnittelu. Tutkimuksen edetessä tutkija havainnoi tutkittavaa oppimisympäristöä ja tekee suunnitelmiinsa tarpeellisia muutoksia. Tutkija siis muokkaa suunnitelmaansa ja testaa uuden suunnitelman toimivuutta tutkimusympäristössä. Tutkija voi muokata suunnitelmaansa niin usein kuin katsoo olevan tarpeellista. (The Design- Based Research Collective 2003, 5.)

Design-tutkimukselta löytyy paljon samoja piirteitä kuin toimintatutkimukselta. Toimintatutkimus on tutkimusta, jonka avulla pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia, parantamaan sosiaalisia käytäntöjä sekä ymmärtämään niitä entistä syvällisemmin esim. työyhteisössä (Metsämuuronen 2003, 181). Toimintatutkimus kohdistuu erityisesti vuorovaikutukseen pohjautuvaan sosiaaliseen toimintaan. Yleensä se on ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa kokeillaan ja suunnitellaan uusia toimintatapoja. (Heikkinen 2006, 16–17.) Olennaista on se, että tutkittavat eli käytännöissä toimivat ihmiset otetaan aktiivisiksi osallisiksi tutkimukseen mukaan. Toimintatutkimuksen perustajana esitetään sosiaalipsykologian klassikkoa Kurt Lewiniä. Tutkimuksissaan Lewin muotoili toimintatutkimuksellisen kenttäkokeen perusmallin, johon kuuluvat vertailuasetelma, lähtötilan kartoitus, intervention kuvaus ja lopputilan mittaaminen. (Kuula 2006.)

Lewin määritteli toimintatutkimuksen spiraalin, joka kulkee neljän vaiheen kautta, kuten design-tutkimuksessakin edetään. Spiraali etenee toiminnan suunnittelusta muutoksen toteutukseen ja tämän muutoksen vaikutusten seurannasta ja arvioinnista uuden toiminnan suunnitteluun. Lewinin lähtökohtana oli ajatus, jonka mukaan sosiaalista tilannetta voidaan parhaiten ymmärtää, kun sitä ensin yritetään muuttaa ja sitten muutoksen vaikutuksia arvioidaan. Tämä on yhä keskeinen lähtökohta toimintatutkimuksessa, vaikka kokeellisia vertailuasetelmia ei juuri käytetäkään. (Kuula 2006.) Heikkinen (2007, 203) mainitsee, että

spiraalimallia on arvosteltu kaavamaisuudesta (mm. Hopkins 1995) ja sanottu kahlitsevan tutkimuksen tekijää, sillä todellisuudessa tutkimuksesta ei voi erotella erillisiä toiminnan, suunnittelun ja reflektoinnin vaiheita. Pahimmassa tapauksessa voi käydä niin, että tutkija yhteisön kehittämisen sijaan keskittyy etenemään tutkimuksessaan metodisesti oikein.

Huovinen ja Rovio (2006, 94–105) huomauttavat toimintatutkijalta edellytettävän kiinnostusta havainnoida, analysoida ja ymmärtää muutoksia, sillä tutkimuksen tavoitteena on kehittää yhteisön toimintaa. Omalla työpanoksellaan hänen on oltava valmis vauhdittamaan kehitystä yhdessä tutkittavan yhteisön, kuten yrityksen, koulun tai urheilujoukkueen, kanssa. Toimintatutkimusta on mahdollista tehdä kahdella tavalla: tutkija joko ryhtyy kehittämään omaa työtään tutkivalla otteella (toimija-tutkija) tai hän etsii itselleen kohteen, jota hän tutkii ja kehittää (tutkija-toimija).

Huovisen ja Rovion (2006, 94–105) mukaan toimija-tutkija voi olla esimerkiksi johtaja, opettaja tai valmentaja, eli hänellä on yleensä käytännön kokemusta tutkimuskohteestaan. Tutkimus käynnistyy tutkijan halusta kehittää omaa työtään tai yhteisöään. Usein muutostarpeen herättää jokin käytännön ongelma, johon työntekijät alkavat hakea itse ratkaisua. Toimija-tutkijan haasteena on tutkijaidentiteetin omaksuminen. Tutkija-toimija taas tuntee tutkimusaiheensa aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta. Hän alkaa etsiä tietoa itseään kiinnostavasta käytännön ongelmasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Taustatietojensa pohjalta hän rakentaa toimintamallin, jolla asiaan voidaan vaikuttaa. Tutkija-toimija haluaa kokeilla, toimiiko malli käytännössä. Kehittämisprosessia hän yleensä tarkastelee yhteisön ulkopuolisena asiantuntijana.

Tärkeimmät toimintatutkimuksen tiedonkeruumenetelmät ovat osallistuva havainnointi, tutkimuspäiväkirjat ja haastattelu. Aineistoa voi kerätä myös kirjallisesti kuten muistioina, pöytäkirjoina, raporteina, kyselylomakkeilla tai sähköpostiviesteinä. Toimintatutkimuksessa saturaatiopisteen määrittely on ongelmallista, koska kehittäminen luo koko ajan uusia ongelmia. (Huovinen & Rovio 2006, 94–105.) Linnansaari (2004, 114) tähdentää toimintatutkimuksessa hyödynnettävän yleensä sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä.

Perinteistä tapaa kirjoittaa tieteellinen raportti, on käytetty onnistuneesti myös toimintatutkimuksissa. Yleistä toimintatutkimuksen raportointitapaa kuvaa esimerkiksi Pertti Alasuu-

tarin tiimalasi-vertaus: Aihetta käsitellään aluksi laajasti, mutta tarkastelu kohdentuu yhä rajatumpiin kysymyksiin kohti tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimuskysymyksiä. Tuloksissa teoria ja aineisto keskustelevat keskenään. Lopuksi tiimalasi taas laajenee kun tuloksia tarkastellaan laajemmissa asiayhteyksissä. Toimintatutkimuksen raportti voidaan kirjoittaa myös kertomuksen tai portfolion muotoon. (Heikkinen & Rovio 2006, 114–128.)

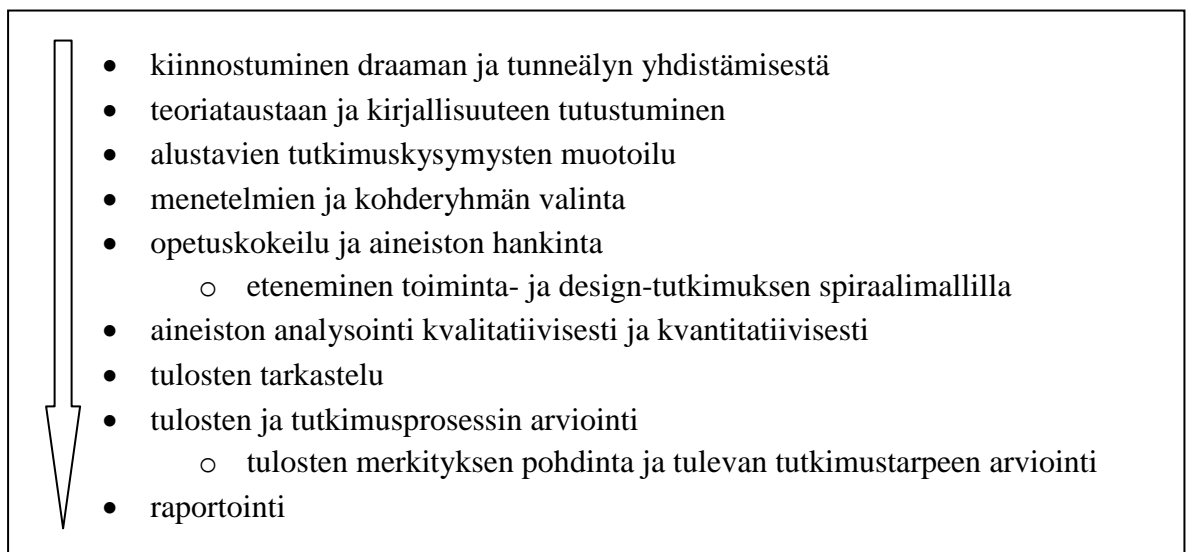
Tutkielmaamme tehdessä koemme olevamme tutkija-toimijoita, sillä luokan ulkopuolisina henkilöinä haluamme testata miten draaman ja tunneällyn yhdistäminen toimii käytännössä. Tämä tutkielma on tapaustutkimuksellinen opetuskokeilu, jolla on sekä design-tutkimuksen että toimintatutkimuksen piirteitä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimusprosessin vaiheet

Tutkimuksella on aina jokin tarkoitus tai tehtävä. Tarkoitus ohjaa tutkimusstrategisia valintoja. Tutkimuksen tarkoituksena pidetään seuraavia seikkoja: kartoittava, kuvaileva, selittävä tai ennustava. Tutkimus voi sisältää useampia näistä tarkoituksista tai se voi muuttua tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 128–130.) Tutkimusstrategia kehitetään tutkimuskysymyksiin vastaamista varten. Strategioiden avulla ilmiöstä on mahdollista tutkia ”viipaletta” useasta näkökulmasta. (Nuutinen 2010.) Kuviossa 1 esittelemme tutkielmamme vaiheet lyhyesti aiheen valinnasta raportointiin.

KUVIO 1. Tutkimusprosessin vaiheet



Opetuskokeilun vaiheet

Varsinainen opetuskokeilu käynnistyy otettuamme yhteyttä tutkimusluokan opettajaan. Erityistä ennakkotutustumista oppilaisiin ei tarvita, sillä luokka on meille jo entuudestaan tuttu. Lähdemme suunnittelemaan oppitunteja Mayerin ja Saloveyn tunneälyn nelikenttämallin pohjalta. Käytämme apunamme erilaisia tunneälyohjelmia ja draaman menetelmäoppaita, joista poimimme tähän opetuskokeiluun sopivimmat harjoitukset. Opetuskokeilu etenee hierarkkisesti alkaen tunneälymallin ensimmäiseltä tasolta. Liitteissä 3–6 on esitelty jokaisen oppitunnin sisällöt.

Ensimmäinen oppitunti aloitetaan draamasopimuksen laatimisella yhdessä, ja jokainen oppilas lupautuu noudattamaan sitä allekirjoituksellaan. Jokaisen oppitunnin alussa draamasopimus astuu voimaan nostamalla se luokan seinälle. Ensimmäisen oppitunnin tavoitteena on tutustua monipuolisesti tunnesanoihin, tunnistaa tunteita erilaisista kuvista ja musiikista sekä eläytyä erilaisiin tunnetiloihin. Toisella ja kolmannella oppitunnilla keskitytään kokonaisuun tunnin kestäviin prosessidraamoihin, joiden päähenkilöiden kautta ratkotaan tunneälyä vaativia ongelmia. Harjoitusten tarkoituksena on kehittää oppilaiden kykyä hyödyntää tunteitaan itseilmaisussa, huomion keskittämisessä, ongelmanratkaisussa ja kykyä ymmärtää tunteiden yhdistymistä, kehittymistä ja muuttumista. Viimeisellä tunnilla paneudumme foorumiteatteriin, jossa jokainen oppilas saa oman henkilöllisyyden ja roolin. Tämä oppitunti keskittyy painottamaan enemmän draamaa kuin tunneälyä. Tunti sisältää improvisointia, esiintymistä ja eläytymistä rooliin.

Tulemme tekemään parannellut suunnitelmat oppitunneista edellisen oppitunnin kokemusten perusteella. Käytämme paljon vaihtelevia toimintatapoja ja monipuolisia ryhmäjakoja. Jokaista oppilasta rohkaistaan esiintymään ja heittäytymään rohkeasti jakson aikana.

6.2 Aineistonkeruumenetelmät

6.2.1 Kyselylomake

Keräämme tutkielmamme pääaineiston kyselylomakkeen avulla. Kyselylomake sisältää avoimia ja strukturoituja kysymyksiä. Strukturoitujen kysymysten mittarityyppi on viisiportainen Likertin asteikko. Vallin (2007, 115) mukaan mitta-asteikon keskelle on hyvä sijoittaa ”en osaa sanoa” (eos) -vaihtoehto, sillä vastaajalla tulee olla mahdollisuus olla ottamatta kantaa. Toisaalta Vehkalahden (2008, 35–36) mielestä tässä vastausvaihtoehdossa piilee ongelma, sillä on mahdollista, että vastaamalla ”eos” vastaaja ei joko ymmärrä kysymystä tai halua ottaa siihen kantaa. Haluamme sisällyttää kyselylomakkeeseemme vaihtoehdon ”eos”, jotta oppilas voi niin tuntiessaan vastata haluamallaan tavalla. Jos oppilas joutuu pakosta valitsemaan epäsovivan vaihtoehdon, se saattaa vääristää tuloksia.

Tutkielmamme kyselylomake alkaa taustakysymyksellä sukupuolesta, joka toimii selittäjänä muuttujana. Vallin (2007, 102) mukaan kysymysten muotoilu saattaa aiheuttaa virheitä tutkimustuloksiin jos vastaajat eivät ajattele samalla tavalla kuin tutkija on tarkoittanut. Tästä syystä käytämme kyselylomakkeessa samoja termejä joita olemme käyttäneet opetuskokeilun aikana eri harjoitteissa. Lomake koostuu neljästä piilotetusta teemasta, jotka etsivät vastauksia tutkimusongelmiin.

Kyselylomake on mitoitettu kolmen sivun pituiseksi, jotta oppilaiden motivaatio pysyisi hyvänä koko vastaamisen ajan. Vallin (2007, 104) suositus alakouluikäisille on kaksi sivua, mutta koemme kyselylomakkeen olevan sopivan pituinen kohderyhmällemme. Testasimme kyselylomakkeen toimivuutta yhdelle 11-vuotiaalle lapselle, jonka palautteen perusteella muokkasimme sitä sopivammaksi. Toinen meistä on paikalla oppilaiden vastatessa kyselyyn, jotta oppilaat voivat tehdä tarkentavia kysymyksiä, ja takaamme sen että kaikkiin kysymyksiin vastataan.

6.2.2 Videotallenteet

Kuvasimme pidetyt oppitunnit, jotta muistamme analysointivaiheessa ryhmän toiminnan ja itse tilanteet paremmin kuin jos joutuisimme luottamaan vain muistiinpanoihin. Tilanteiden taltiointi onkin mm. Grönforsin (1985, 142–143) mielestä tärkeää, mutta hän huomauttaa, että videointi vaikuttaa kohteiden käyttäytymiseen. Lisäksi tätä pidetään yleisestikin ongelmana tutkimustilanteen luotettavuuden kannalta. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) ovat sitä mieltä, että tietäessään olevansa tarkkailun kohteena ihminen muuttaa käyttäytymistään tai ainakin miettii tarkkaan jokaista sanaa ja liikettä. Kontrolliefektin vähentämiseksi tutkittavat voi totuttaa kameran läsnäoloon, mikäli tutkimusasetelma sen mahdollistaa. Olikin perusteltua suorittaa tutkimus Savonlinnan Normaalikoululla, jossa oppilaat ovat totuneet kuvattavana olemiseen.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) toteavat myös, että videoaineiston hyvä puoli on se, että se kykenee tallentamaan myös nonverbaalista aineistoa, kuten tutkittavien kohteiden liikkeitä ja ilmeitä. Videoinnin avulla pystytään taltioimaan sellaista, mikä tavallisesti jäisi oman havainnointikyvyn ulkopuolelle.

6.2.3 Tutkimuspäiväkirjat

Pidämme koko opetuskokeilun ajan tutkimuspäiväkirjaa, joihin palaamme aineiston analyysin ja pohdinnan yhteydessä. Huovisen ja Rovion (2006, 106–107) mukaan toimintatutkijan on hyvä kirjoittaa havaintojaan muistiin tutkimuspäiväkirjaansa, sillä niihin voi kirjata omat huomiot ja käydyt keskustelut. Päiväkirjassa voi myös jäsentää ajatuksiaan ja koota tietoa tutkimuksen etenemisestä, tunnelmista, omaa toimintaa koskevista havainnoista ja hämmennyksen aiheista.

6.3 Aineiston analysointi

Nuutisen mukaan (2010) aineiston analyysi ja tulkinta ovat mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa, mutta korostuvat aineiston käsittelyssä. Hän ilmaisee, että tutkimuksessa selkeintä on erottaa analyysi ja tulkinta toisistaan käsitteinä, joilla kuitenkin on tärkeitä yhte-

yksiä. Analyysin tarkoitus on selkiyttää ja tiivistää aineistosta olennaiset elementit ja tehdä mahdolliseksi aineiston luokittelu, tulkintojen ja teoreettisten johtopäätösten tekeminen.

Perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, on sisällön analyysi. Sitä voidaan pitää yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä, joka on mahdollista liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Tutkielmassa käytämme avointen kysymysten analysointiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Miles ja Huberman (1994) kuvailevat Tuomen ja Sarajärven (2009, 108) mukaan aineistolähtöisen aineiston analyysiä kolmivaiheiseksi prosessiksi. Siihen kuuluu aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen.

Aineiston pelkistäminen sitä, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen informaatio pois joko tiivistämällä tai pilkkomalla sitä. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan olennaiset ilmaukset voidaan koodata tai litteroida. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.) Tässä tutkielmassa koodasimme aineiston kirjoittamalla kyselylomakkeiden marginaaleihin vastausten oleellimmat sisällöt. Tämän jälkeen listasimme ne peräkkäin erilliselle konseptille.

Aineiston ryhmittelyssä koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Käsitteet, jotka tarkoittavat samaa asiaa, ryhmitellään ja yhdistellään luokaksi sekä nimetään käsitteellä joka kuvaa luokan sisältöä. Luokittelun pohjalta aineisto tiivistyy. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tutkielmassamme koodauksen jälkeen etsimme oppilaiden vastauksista eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä sekä merkitsimme myös luokkaan kuuluvien koodattujen vastausten lukumäärät.

Ryhmittelyä seuraa aineiston käsitteellistäminen, jossa erotellaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin pitkään kuin se on mahdollista. Tutkija siis muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvaksen tutkimuskohteesta. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon muodostettaessa uutta teoriaa. Empiirinen aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään aineistosta muodostettu malli tai aineistoa kuvaavat teemat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä haetaan vastaus tutkimustehtävään yhdistelemällä käsitteitä. Analyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkimuskohteesta. Tuloksissa esitetään luokittelun pohjalta muodostuneet käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Johtopäätöksissä tutkija pyrkii ymmärtämään asioiden merkityksen tutkittaville. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

Kvantitatiivisen aineiston analysoimme SPSS 19.0 –ohjelmalla, käyttäen epäparametrista Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, jota käytetään yleensä järjestysasteikollisille muuttujille. Käytämme myös ristiintaulukointia tyttöjen ja poikien vastausten erottamiseksi. Lisäksi laskemme erisuuruisten havaintojen frekvenssejä eli lukumääriä, joka on tärkeimpiä kuvailevia tilastollisia menetelmiä, ja yksinkertaisin tapa kuvailla aineistoa. (Nummenmaa 2009, 283, 60.)

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja virhelähteiden hallinta

Luotettavuuden arviointi on keskeinen osa tieteellistä tutkimusta, sillä tutkimukselle on asetettu tiettyjä normeja ja arvoja, joihin sen tulisi pyrkiä. Luotettavuuskysymyksissä keskeisiä käsitteitä ovat perinteisesti olleet reliabiliteetti ja validiteetti arvioitaessa kvantitatiivisen tutkimuksen mittauksen luotettavuutta.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, että tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä, eli uskottavuutta ja vakuuttavuutta, voidaan parantaa kriittisellä ja arvioivalla työasenteella. Laadullisessa tutkimuksessa arviointi on kokonaisvaltaista kriittistä tarkastelua. Tutkimuksen tekemiseen tulisi asennoitua alusta alkaen uteliaalla, mutta samalla myös terveen skeptisellä mielellä.

Tutkimuksen arviointiin liittyy reflektion käsite. Reflektiolla tarkoitetaan oman toiminnan kriittistä analysoimista. Sitä tulisi tehdä koko ajan, ei vain koko projektin päätteeksi. Tutkimuksessa arvioinnin tulisi kietoutua tiukasti tutkimusprosessiin. Tutkimuksen lähtökohtien, etenemisen ja lopputuloksen arvioimista ei tule eikä voi tieteellisessä tutkimuksessa ohittaa. Luotettavuuden arviointi mahdollistuu suhteuttamalla tulokset tutkimusongelmiin

ja niiden ratkaisemiseksi käytettyihin menetelmiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimusta arvioitaessa on hyväksyttävä se, että kaikki tutkimus on tutkijan tekemää rakennelmaa tietyistä puitteista ja tietyillä rakennusaineilla – joku toinen voisi tehdä samoista palasista hieman toisen näköisen tuotoksen. Näin ollen niin kvantitatiivinen kuin kvalitatiivinenkin tutkimus on aina yhdenlainen versio tutkittavasta aiheesta, eikä siihen voida koskaan täysin luottaa. Toisin sanoen se ei tarjoa objektiivista, absoluuttista tietoa, vaikka näin haluttaisiin turvallisuuden tunteen lisäämiseksi ajatella. Tutkijoiden saamista tuloksista voidaan toki tehdä joitakin johtopäätöksiä, mutta tulokset ovat aina kontekstuaalisia eli muun muassa aikaan, paikkaan ja tutkijaan sidoksissa olevia asioita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Käsitykset reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden sopivuudesta laadullisen tutkimuksen arvioinnissa vaihtelevat. Jotkut tutkijat soveltavat perinteisiä käsitteitä myös laadulliseen tutkimukseen. Toiset ovat kehittäneet termeille paremmin laadulliseen tutkimukseen sopivia sisältöjä ja toiset taas ovat hylänneet vanhat käsitteet ja luoneet aivan uusia termejä arvioinnin apuvälineiksi (Eskola & Suoranta 1998, 212).

Validiteetilla ja reliabiliteetilla arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Toimintatutkimuksessa tulkinnat rakentavat sosiaalista todellisuutta, mikä tekee validiteetin hankalaksi. On mahdotonta tavoittaa todellisuutta, johon väitteitä verrataan. Koska toimintatutkimuksella pyritään muutoksiin, samaa tulosta ei voida saada uusinta mittauksella, joten reliabiliteetti on mahdoton. Validiteetti ja reliabiliteetti soveltuvat yleensäkin huonosti laadulliseen tutkimukseen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittaamiseen on suositeltu muita käsitteitä. Steinar Kvale on ehdottanut validiteetista siirtymistä validointiin. Validoinnilla tarkoitetaan prosessia, jossa ymmärrys maailmasta kehkeytyy vähitellen. Heikkinen ja Syrjälä ehdottavat Kvalen ajatusten pohjalta viittä periaatetta toimintatutkimuksen arvionniksi: historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 147–149.)

Totuuden korrespondenssiteoria toimintatutkimuksen ainoana luotettavuuden kriteerinä on huono lähtökohta. Toimintatutkija ja tutkimuskohde ovat samaa kokonaisuutta. Tutkijan näkemysten ja sosiaalisen todellisuuden asiantilojen vastaavuussuhdetta on vaikea muodostaa. Toimintatutkimuksessa puhutaan totuudesta eri merkityksessä kuin vastaavuusteoria sitä kuvaa. Toimintatutkimuksessa saadun tiedon varmuutta voidaan arvioida sen käytökelpoisuuden perusteella. (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006, 166.)

Validiteetin ja reliabiliteetin käyttäminen toimintatutkimuksen yhteydessä on vaikeaa. Reliabiliteetin käyttö toimintatutkimuksessa on Heikkisen ja Syrjälän (2006, 147–148) mukaan mahdotonta, koska toimintatutkimuksessa pyritään muutoksiin eikä niiden välttämiseen, joten saman tuloksen saaminen uusintamittauksilla olisi pyrkimysten vastaista., Huttunen, Kakkori ja Heikkinen (1999, 113–123) ovat sitä mieltä, että toimintatutkimuksen pätevyyttä voi arvioida sillä, onko löydetty uusi järkevämpi käytäntö, joka osoittautuu toimivaksi. Näkökulma on siis pragmatistinen: totta on se, mikä toimii. Nuutisen (2010) mukaan tutkimuksen virhelähteitä voi arvioida koherenssiteorian avulla. Jos tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia ja yhteensopivia muista lähteistä saatavan samaa asiaa koskevan tiedon kanssa, ovat ne päteviä.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää riittämätön perehtyminen teorioihin ja niiden sovellettavuuteen. Draamaoppitunnit voivat olla joko liian haasteellisia tai helppoja lasten kehitystasoon nähden. Lapset eivät välttämättä koe tunneälytaitojensa kehittyneen jos draamaoppituntien tunneälytehtävät jäävät liian pinnallisiksi. Tutkimustulokset voivat vääristyä jos lasten itsearviointikyvyt ovat heikot tai he eivät ole motivoituneita vastaamaan huolellisesti. Olemme myös kirjanneet ylös omat ennakkokäsityksemme ja -olettamuksemme tutkimustuloksista, jotta osaisimme huomioida paremmin niiden mahdollisen vaikutuksen tutkimukseen.

6.5 Aineiston laatu, määrä ja kylläisyys

Tuomen ja Sarajärven (2009, 87) mukaan yleisin kysymys tutkimuksen aineiston keruun yhteydessä on aineiston koko: kuinka paljon aineistoa tulee kerätä, jotta tutkimus olisi tieteellistä, edustavaa ja yleistettävää. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) toteavat,

että laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarvitaan sen verran kuin aiheen ja asetetun tutkimustehtävän kannalta on välttämätöntä. Kylläntymisen eli saturaatio on yksi tapa ratkaista kysymys aineiston riittävydestä. On kaikin puolin järkevää ajatella aineistoa olevan tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät enää tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, jolloin aineisto alkaa toistaa itseään.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 171) mukaan saturaatioon liittyy ongelmia. Tutkijan oppineisuudesta riippuu, osaako hän löytää ja huomata jatkuvasti uusia näkökulmia aineistoa kerätessään. He myös huomauttavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa kaikki tapaukset ovat ainutlaatuisia. Tästä johtuen on vaikeaa olla varma, ettei kohde tuota enää uutta informaatiota.

7 TULOKSET

Tässä kappaleessa esittelemme kyselylomakkeen, videotallenteiden ja päiväkirjojemme kautta saatuja vastauksia tutkimusongelmiimme. Tutkimustulosten esittelyssä etenemme teemoittain, jolloin kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen aineisto esiintyy rinnakkain toisiaan täydentäen. Tulosten loppuosassa tutkimme kyselylomakkeessa esiintyvien väittämien yhteyttä toisiinsa Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla, vaikka tutkimusongelmamme eivät edellytä korrelaation käyttöä. Mielenkiinnosta väittämien yhteydestä toisiinsa, olemme kuitenkin sisällyttäneet ne tähän tutkielmaan. Tutkimusotannan ollessa pieni, tulkitsemme korrelaatiot varovasti suuntaa antavina. Koko tutkielman kvantitatiivinen aineisto on verrattain pieni, joten sen tulokset eivät ole yleistettävissä. Tämän kappaleen lopuksi päätulokset ovat vielä koottuna yhteen.

7.1 Oppilaiden mielipiteet opetuskokeilusta

TAULUKKO 4. Oppilaiden mielipiteet opetuskokeilusta (N=23)

Osio	Täysin eri mieltä	Vähän eri mieltä	En osaa sanoa	Vähän samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Pidin draamatunneista					
<u>Kaikki</u>	0 %	0 %	4 %	35 %	61 %
Tytöt	0 %	0 %	0 %	42 %	58 %
Pojat	0 %	0 %	9 %	27 %	64 %
Olin tunneilla innostunut					
<u>Kaikki</u>	0 %	0 %	9 %	61 %	30 %
Tytöt	0 %	0 %	17 %	75 %	8 %
Pojat	0 %	0 %	0 %	45 %	55 %
Opin draamatunneilla uutta					
<u>Kaikki</u>	22 %	4 %	35 %	26 %	13 %
Tytöt	17 %	8 %	33 %	33 %	8 %
Pojat	27 %	0 %	36 %	18 %	18 %
Toivoisin lisää tämänkaltaisia tunteja					
<u>Kaikki</u>	0 %	4 %	9 %	30 %	57 %
Tytöt	0 %	0 %	8 %	50 %	42 %
Pojat	0 %	9 %	9 %	9 %	67 %

Oppilaiden kiinnostus oppitunteja kohtaan oli huomattavaa. Tämä käy ilmi taulukon lisäksi myös videotallenteista, joissa oppilaat ovat innostuneita ja aktiivisesti mukana työskentelyssä. Yhtä poikaa lukuun ottamatta kaikki oppilaat olivat vähän tai täysin samaa mieltä väittämän ”pidin draamatunneista” kanssa. Kyselylomakkeen väittämä ”en oppinut draamatunneilla mitään uutta” esiintyy taulukossa vertailtavuuden vuoksi käänteisessä muodossa ”opin draamatunneilla uutta”. Vähän tai täysin samaa mieltä tämän väittämän kanssa oli 39 % oppilaista ja 35 % oppilaista ei osannut sanoa mielipidettään. Lisäksi suurin osa oppilaista toivoisi lisää draamatunteja. 87 % oppilaista oli täysin tai vähän samaa mieltä väittämän ”toivoisin lisää tämänkaltaisia tunteja” kanssa.

Väittämään ”en oppinut draamatunneilla mitään uutta” pyydettiin oppilailta perusteluja avoimella kysymyksellä. Oppilaat, jotka olivat täysin tai vähän samaa mieltä väitteen kanssa kertoivat oppineensa uutta itsensä ilmaisemisesta, improvisaatiosta ja tunteista. Suurin osa oppilaista, jotka eivät osanneet sanoa oppineensa uutta, eivät osanneet myöskään perustella vastaustaan. Yksi oppilas kuitenkin perusteli seuraavasti: ”En tiedä että opinko vai enkö. Opin ehkä hieman heittäytymään. Myös olen kuunnellut enemmän toisten puheita. (ajatuksen kanssa huolellisesti.)” Toinen oppilas myönsi suoraan olleensa ”vähän ha-

kuses.” Oppilaista, jotka eivät mielestään oppineet mitään, osa ei osannut perustella vastaustaan ja osa koki osaavansa kaiken tunneilla opetetun jo ennestään.

Kyselylomakkeessa pyydettiin perusteluja väitteeseen ”toivoisin lisää tämänkaltaisia tunteja”. Suurin osa niistä jotka halusivat tunteja lisää, pitivät niitä kivoina tai hauskoina. Yksi oppilas perusteli mielipidettään näin: *”ei tarvitsisi tehdä paljon mitään ja saisi pitää hauskaa”*. Toinen taas toivoisi lisää tunteja, sillä *”niissä oppis varmaan lisää ilmaisutaitoa”*.

Avoimeen kysymykseen ”Mitkä asiat jäivät erityisesti mieleeni oppitunneilta?” oppilaat vastasivat vaihtelevasti. Eniten vastauksista nousivat esille viimeinen tunti, näytteleminen, heittäytyminen ja eri hahmot. Oppilaat olivat innostuneita myös ryhmätöistä, mikä käy ilmi videotallenteistakin. Niistä voi nähdä, että oppilaat pääsivät ryhmätyöskentelyssä nopeasti vauhtiin ja selkeästi pitivät ideoiden jakamisesta ja esitysten luomisesta yhdessä. Tämä nousee esiin myös yhden oppilaan vastauksessa edellä mainittuun kysymykseen: *”kaikki näyttelytehtävät joita tehtiin ryhmissä”*. Lisäksi vastauksissa mainitaan tunteiden tulkinta musiikista, fiilisjana, rooliin pukeutuminen ja hauskuus, erityisesti oppilaiden mieleen jääneinä asioina.

Oppilaat pitivät selvästi eniten viimeisestä oppitunnista, jonka 16 lasta 23:sta mainitsi suosikikseen kysyttäessä ”Mikä oppitunneista oli mieluisin? Miksi?”. Viimeisestä oppitunnista pidettiin erityisesti, koska se sisälsi paljon näyttelemistä ja eläytymistä yhteen rooliin koko tunnin ajan. *”Viimeinen tunti. Siksi, koska sai näytellä koko ajan samaa henkilöä ja aihe oli mukava.”* *”Viimeinen, koska oli kiva eläytyä rooleihin yhdessä ja saada uudet henkilöllisyydet.”* Loput kolme oppituntia mainittiin muutamassa vastauksessa. *”Se toinen tunti, se oli niin opettava.”* *”Ensimmäinen tunti koska keräsimme vaatteet ja piirteet eri ihmisille.”*

Suurin osa oppilaista olisi halunnut pitää tunnit sellaisinaan, vastatessaan kysymykseen ”Mitä olisin halunnut tehdä tunneilla toisin?” Muutama oppilas olisi kyselyn perusteella toivonut tunteihin sisällytettävän enemmän näyttelemistä ja esittämistä. Videotallenteistakin käy ilmi monen oppilaan pyyntö saada näytellä enemmän. Lisäksi eräs poika kommentoi tunnin alussa *”tätä voisi olla vaikka joka päivä”*. Kyselyssä myös yksi tyttö mainitsi toivovansa enemmän tämänkaltaisia tunteja. Yksi oppilas piti ajoittain tylsänä oppituntien alussa ollutta ”fiiliskierrosta”, toinen taas koki, että ensimmäisellä tunnilla olisi voinut olla

vaihtelevampia tehtäviä. Eräs oppilas koki kolmannen tunnin ”uutislähetyksen” hankalaksi, ja olisi lisäksi halunnut valita hahmon itse viimeiselle tunnille.

Draamakasvatus sai paljon kannatusta kysyttäessä oppilaiden mielipidettä jos siitä tulisi uusi oppiaine. Oppilaat kokivat draaman olevan hyvää ja mukavaa vaihtelua koulupäiviin. Heidän mielestään draaman avulla oppii mahdollisesti paremmin. Oppilaat pohtivat draaman helpottavan muiden aineiden opiskelua eivätkä koulupäivät tuntuisi niin pitkiltä. Näyttelemisen ja ilmaisu mainittiin tämänkin kysymyksen vastauksissa. *”Kyllä! Kannatan ajatusta! On hyvä jos oppilaat saavat ilmaista itseään!”* *”Olis tosi jees, saisi näytellä koulussa enemmän. Näyttelemistä on mielestäni koulussa liian vähän!”*

Viimeisessä kysymyksessä oppilailla oli vapaa sana, ja he saivat kertoa kokivatko jotkin asiat helpoksi tai vaikeaksi draamatyöskentelyssä. Suurin osa oppilaista piti tunteja kivoina ja käsitellyt asiat olivat heille helppoja. *”Tämä kokemus oli parasta. Haluaisin oikeasti että tätä olisi vielä useamminkin. En kokenut mitään vaikeaksi.”* *”Läksyissä piti pohtia vähän, ja tunnit olivat ihan kivoja. En kokenut mitään vaikeaksi ja oli kivaa keksiä kaikkia luonteenpiirteitä ja kaikkia asusteita henkilöille.”*

Muutamista vastauksista huomaa, että oppilaiden mielestä näyttelemisen ja esiintyminen helpottuivat projektin edetessä. Osa oppilaista koki näyttelemisen ja tunteiden ilmaisun helppona kun taas osalle se oli hankalaa, kuten seuraavista kommenteista ilmenee. *”Draamatunnit oli tosi kivoja! Niitä voisi olla joka viikko! Helppoa oli esittää eri tunteita, mutta nyt se on vielä helpompaa.”* *”Jotkut asiat oli hankalia, kuten tunnepäiväkirja ja jos piti kertoa muille jotain ja/tai esiintyä.”*

7.2 Draamalla tavoiteltavien asioiden toteutuminen

TAULUKKO 5. Draamalla tavoiteltavien asioiden toteutuminen (N=23)

Osio	Täysin eri mieltä	Vähän eri mieltä	En osaa sanoa	Vähän samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Luokkahenki on parantunut					
<u>Kaikki</u>	<u>9 %</u>	<u>22 %</u>	<u>26 %</u>	<u>39 %</u>	<u>4 %</u>
Tytöt	8 %	25 %	17 %	42 %	8 %
Pojat	9 %	18 %	36 %	36 %	0 %
Uskallan ilmaista itseäni rohkeammin					
<u>Kaikki</u>	<u>4 %</u>	<u>9 %</u>	<u>22 %</u>	<u>65 %</u>	<u>0 %</u>
Tytöt	0 %	17 %	25 %	58 %	0 %
Pojat	9 %	0 %	18 %	67 %	0 %
Pelkään vähemmän epäonnistumista luokan nähden					
<u>Kaikki</u>	<u>4 %</u>	<u>17 %</u>	<u>22 %</u>	<u>44 %</u>	<u>13 %</u>
Tytöt	8 %	17 %	17 %	42 %	17 %
Pojat	0 %	18 %	27 %	45 %	9 %

43 % oppilaista koki luokkahengen parantuneen, kun taas 31 % oli väittämän kanssa vähän tai täysin eri mieltä. Poikien uskallus ilmaista itseään rohkeammin on hieman korkeampi kuin tyttöjen. Pojista 67 % oli vähän samaa mieltä väittämän kanssa, kun taas tytöillä vastaava luku oli 58 %. Väittämän kanssa täysin eri mieltä oli 9 % pojista ja vähän eri mieltä 17 % tytöistä. Lähes 60 % oppilaista koki pelkäävänsä vähemmän epäonnistumista luokan nähden.

7.3 Tunneälytaitojen kehittyminen

TAULUKKO 6. Tunneälytaitojen kehittyminen (N=23)

Osio	Täysin eri mieltä	Vähän eri mieltä	En osaa sanoa	Vähän samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Draamatunnit sisälsivät liian vähän tunneaiheita					
<u>Kaikki</u>	0 %	9 %	26 %	48 %	17 %
Tytöt	0 %	8 %	25 %	67 %	0 %
Pojat	0 %	9 %	27 %	27 %	36 %
Tunteiden ilmaisu on helpottunut					
<u>Kaikki</u>	9 %	13 %	17 %	48 %	13 %
Tytöt	8 %	25 %	25 %	42 %	0 %
Pojat	9 %	0 %	9 %	55 %	27 %
Osaan paremmin havaita ja nimetä tunteita itsessäni					
<u>Kaikki</u>	0 %	22 %	35 %	39 %	4 %
Tytöt	0 %	33 %	33 %	33 %	0 %
Pojat	0 %	9 %	36 %	45 %	9 %
Osaan paremmin tulkita muiden ihmisten tunteita					
<u>Kaikki</u>	0 %	22 %	22 %	57 %	0 %
Tytöt	0 %	25 %	25 %	50 %	0 %
Pojat	0 %	18 %	18 %	64 %	0 %
Osaan paremmin tulkita tunteita kuvista ja musiikista					
<u>Kaikki</u>	4 %	26 %	22 %	35 %	13 %
Tytöt	0 %	25 %	25 %	50 %	0 %
Pojat	9 %	27 %	18 %	18 %	27 %
Minusta oli tärkeää kertoa fiiliksistä tuntien alussa					
<u>Kaikki</u>	17 %	13 %	13 %	44 %	13 %
Tytöt	25 %	25 %	25 %	25 %	0 %
Pojat	9 %	0 %	0 %	64 %	27 %
Tiedostan paremmin tunteiden vaikutuksen reagointiini					
<u>Kaikki</u>	4 %	4 %	30 %	44 %	17 %
Tytöt	0 %	8 %	42 %	42 %	8 %
Pojat	9 %	0 %	18 %	45 %	27 %

Kyselylomakkeen väittämä ”draamatunnit sisälsivät liikaa tunneaiheita” esiintyy taulukossa vertailtavuuden vuoksi käänteisessä muodossa ”draamatunnit sisälsivät liian vähän tunneaiheita”. Suurin osa (65 %) oppilaista oli sitä mieltä, että tunneaiheita ei ollut liikaa draamatunneilla. Pojat kokivat tyttöjä enemmän tunteiden ilmaisun helpottumista. Yli 80 % pojista oli vähän tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa, kun taas vastaava prosentti tytöillä oli 42. Lisäksi tytöt olivat vahvemmin eri mieltä väittämän kanssa.

Yli puolet (57 %) oppilaista koki osaavansa paremmin tulkita muiden ihmisten tunteita. Oppilaat kokivat jonkin verran omien tunteiden havainnoinnin ja nimeämisen sekä tunteiden tulkinnan kuvista ja musiikista parantuneen. Lähes kaikki pojat (91 %) kokivat tärkeäksi kertoa fiiliksistään muille tuntien alussa. Tytöistä vain 25 % piti tätä tärkeänä. Oppilaista 61 % kokee tiedostavansa nyt paremmin tunteiden vaikutuksen reagointiin ongelmatilanteissa.

7.4 Opetuskokeilun vaikutus oppilaan toimintaan koulun ulkopuolella

TAULUKKO 7. Opetuskokeilun vaikutus oppilaan toimintaan koulun ulkopuolella (N=23)

Osio	Täysin eri mieltä	Vähän eri mieltä	En osaa sanoa	Vähän samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Olen pohtinut draamatuntien asioita vapaa-ajalla					
<u>Kaikki</u>	17 %	44 %	13 %	22 %	4 %
Tytöt	8 %	58 %	8 %	17 %	8 %
Pojat	27 %	27 %	18 %	27 %	0 %
Otin kotitehtävät tosissani					
<u>Kaikki</u>	9 %	0 %	22 %	61 %	9 %
Tytöt	0 %	0 %	25 %	67 %	8 %
Pojat	18 %	0 %	18 %	55 %	9 %

Oppilaista 61 % ei ollut pohtinut draamatuntien asioita vapaa-ajallaan. Oppilaat näyttävät kuitenkin ottaneen kotitehtävät tosissaan. 70 % oppilaista oli väittämän kanssa vähän tai täysin samaa mieltä. Vain kaksi poikaa (18 %) oli väittämän kanssa eri mieltä.

Avointen kysymysten perusteella oppilaille jäi parhaiten mieleen liitteessä 3 oleva kotitehtävä ”miltä rypäleistä tuntuu?”. Yhdeksän tyttöä kahdestatoista mainitsi vastauksissaan kyseisen tehtävän. Perusteluissa monet tytöt kokivat tehtävän hauskaksi tai kivaksi. Eräs tyttö vastasi seuraavasti: ”se rypäletehtävä, koska siinä piti miettiä ihmisten tunteita”. Pojille kotitehtävistä jäi parhaiten mieleen tunnepäiväkirjan pitäminen, neljä poikaa nimesi tämän vastauksessaan. Yksi pojista kommentoi seuraavalla tavalla: ”Tunnepäiväkirja kirja koska sitä piti tehdä joka päivä”. Videotallenteista käy ilmi poikien innokkuus tunnepäiväkirjojensa esittelyyn. Tätä tukee myös erään pojan vastaus: ”kun piti tehdä se päiväkirjaa loppuje lopuksi oli tosi kivaa lukee sitä”.

7.5 Draaman ja tunneilyn dimensioiden yhteydet toisiinsa

TAULUKKO 8. Draaman ja tunneilyn dimensioiden yhteydet toisiinsa (N=23)

Spearman's rho		osaan paremmin tulkita tunteita kuvista ja musiikista	olin tunneilla innostunut	pelkään vähemmän epäonnistumista luokan nähden	luokkahenki on parantunut	opin draamatunneilla uutta	uskallan ilmaista itseäni rohkeammin	osaan paremmin havaita ja nimetä tunteita itsessäni	tunteideni ilmaisu on helpottunut
osaan paremmin tulkita tunteita kuvista ja musiikista	Correlation Coefficient	1,000	-,435*	-,085	-,065	,100	,173	,410*	,471*
	Sig. (1-tailed)		,019	,350	,383	,325	,215	,026	,012
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
olin tunneilla innostunut	Correlation Coefficient	-,435*	1,000	,456*	,257	,149	-,057	,074	,142
	Sig. (1-tailed)	,019		,014	,118	,248	,399	,368	,258
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
pelkään vähemmän epäonnistumista luokan nähden	Correlation Coefficient	-,085	,456*	1,000	,650**	,315	,291	,288	,191
	Sig. (1-tailed)	,350	,014		,000	,071	,089	,091	,191
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
luokkahenki on parantunut	Correlation Coefficient	-,065	,257	,650**	1,000	,088	,175	,167	,070
	Sig. (1-tailed)	,383	,118	,000		,344	,212	,223	,375
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
opin draamatunneilla uutta	Correlation Coefficient	,100	,149	,315	,088	1,000	,689**	,313	,296
	Sig. (1-tailed)	,325	,248	,071	,344		,000	,073	,085
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
uskallan ilmaista itseäni rohkeammin	Correlation Coefficient	,173	-,057	,291	,175	,689**	1,000	,373*	,349
	Sig. (1-tailed)	,215	,399	,089	,212	,000		,040	,052
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
osaan paremmin havaita ja nimetä tunteita itsessäni	Correlation Coefficient	,410*	,074	,288	,167	,313	,373*	1,000	,822**
	Sig. (1-tailed)	,026	,368	,091	,223	,073	,040		,000
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
tunteideni ilmaisu on helpottunut	Correlation Coefficient	,471*	,142	,191	,070	,296	,349	,822**	1,000
	Sig. (1-tailed)	,012	,258	,191	,375	,085	,052	,000	
	N	23	23	23	23	23	23	23	23

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Oppilaan kokemuksella osata paremmin havaita ja nimetä tunteita itsessään on positiivinen, voimakas ja tilastollisesti erittäin merkitsevä riippuvuus ($,822^{**}$, $p=,000$) väittämän ”tunteideni ilmaiseminen on helpottunut” kanssa. Luokan nähden vähemmän epäonnistu-

mista pelkäämisen kanssa positiivisesti, huomattavasti ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi korreloituu luokkahengen parantuminen ($,650^{**}$, $p=,000$) ja positiivisesti, kohtalaisesti ja tilastollisesti melkein merkitsevästi innostuneisuus tunneilla ($,456^*$, $p=,014$).

Taulukosta ilmenee positiivinen, huomattava ja tilastollisesti erittäin merkitsevä riippuvuus ($,689^{**}$, $p=,000$) draamatunneilla uuden oppimisen ja uskalluksen ilmaista itseään rohkeammin välillä. Mielenkiintoinen negatiivinen, kohtalainen ja tilastollisesti melkein merkitsevä riippuvuus ($-,435^*$, $p=,019$) esiintyy väittämien ”olin tunneilla innostunut” ja ”osaan paremmin tulkita tunteita kuvista ja musiikista” välillä. Tämä herättää kysymyksen vaikuttaako suuri innostuneisuus negatiivisesti oppilaan keskittymiseen ja oppimiseen.

7.6 Kotitehtäviin liittyvien dimensioiden väliset yhteydet toisiinsa

TAULUKKO 9. Kotitehtäviin liittyvien dimensioiden väliset yhteydet toisiinsa (N=23)

Spearman's rho			olen pohtinut draamatunneilla käsiteltyjä asioita vapaa-ajallani	tiedostan paremmin tunteiden vaikutuksen reagointiini	osaan paremmin tulkita muiden ihmisten tunteita
otin kotitehtävät tosissani	Correlation Coefficient	1,000	$,368^*$,272	,143
	Sig. (1-tailed)	.	,042	,104	,258
	N	23	23	23	23
olen pohtinut draamatunneilla käsiteltyjä asioita vapaa-ajallani	Correlation Coefficient	$,368^*$	1,000	,104	$,573^{**}$
	Sig. (1-tailed)	$,042$.	,318	,002
	N	23	23	23	23
tiedostan paremmin tunteiden vaikutuksen reagointiini	Correlation Coefficient	,272	,104	1,000	,170
	Sig. (1-tailed)	,104	,318	.	,219
	N	23	23	23	23
osaan paremmin tulkita muiden ihmisten tunteita	Correlation Coefficient	,143	$,573^{**}$,170	1,000
	Sig. (1-tailed)	,258	,002	,219	.
	N	23	23	23	23

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Draamatunneilla käsiteltyjen asioiden pohtimisella on havaittavissa positiivinen, kohtalainen ja tilastollisesti melkein merkitsevä riippuvuus ($,368^*$, $p=,042$) väittämän ”osaan paremmin tulkita muiden ihmisten tunteita” kanssa. Väittämä ”olen pohtinut draamatunneilla käsiteltyjä asioita vapaa-ajallani” korreloituu myös positiivisesti, kohtalaisesti ja tilastollisesti merkitsevästi väittämän ”otin kotitehtävän tosissani” ($,573^{**}$, $p=,002$) kanssa.

7.7 Tulosten yhteenveto

Oppilaat olivat todella kiinnostuneita draamajaksosta. Oppitunneista pidettiin paljon ja oppilaat toivoivatkin lisää samankaltaisia tunteja. Erityisesti oppilaille jäi mieleen viimeinen oppitunti, näyttelemisen, heittäytyminen ja eri hahmot. Muutama oppilas olisi toivonut tunneille enemmän näyttelemistä ja esittämistä. Eräs oppilas arveli draaman helpottavan muiden aineiden opiskelua. Oppilaat olivat myös innostuneita draamasta uutena oppiaineena. Kuitenkin alle puolet oppilaista koki oppineensa jotakin uutta jakson aikana.

Yleisesti oppilaat kokivat näyttelemisen ja itseilmaisun helpottuneen jakson edetessä. Lisäksi mainittiin tunteiden ilmaisun helpottuminen, jota pojat kokivat tyttöjä enemmän. Yli puolet oppilaista koki jakson jälkeen osaavansa paremmin tulkita muiden ihmisten tunteita ja tiedostavansa nyt paremmin tunteiden vaikutuksen reagointiin ongelmatilanteissa. Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että tunneaiheita oli sopivasti draamatunneilla.

Lähes kaikki pojat kokivat tärkeäksi kertoa fiiliksistään muille tuntien alussa. Tytöistä vain viidesosa piti tätä tärkeänä. Suurin osa tehdyistä harjoitteista oli oppilaiden mielestä helppoja, kuitenkin joidenkin mielestä esiintyminen tai tunnepäiväkirjan pitäminen tuntui hankalalta. Poikien uskallus ilmaista itseään rohkeammin oli hieman korkeampaa kuin tyttöjen. Lisäksi yli puolet oppilaista koki pelkäävänsä vähemmän epäonnistumista luokan nähden. Oppilaat ottivat kotitehtävät tosissaan, vaikka yli puolet myönsi, ettei ollut pohtinut draamatuntien asioita vapaa-ajallaan.

8 POHDINTA

Pohdintaosassa olemme pyrkineet arvioimaan tutkimusprosessin onnistumista tutkimuskypsytyksiin ja valitsemiimme menetelmiin nähden. Tarkastelemme tutkimustuloksia kevyesti teoriataustaan peilaten, sillä Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95–96) kirjoittavat aineistolähtöisen analysoinnin olevan sidoksissa metodologiaan eikä niinkään teoriaan. Lopuksi esittelemme tämän tutkielman kautta nousseita jatkotutkimusehdotuksia.

8.1 Tutkimusprosessin ja tulosten tarkastelua

Koemme aiheemme mielenkiintoiseksi ja hyvin kouluun soveltuvaksi. Draaman avulla voidaan käsitellä vaikeitakin aiheita, kuten koulukiusaamista tai muita yhteiskunnallisia lapsia koskettavia ongelmia. Draaman maailmassa pystytään irrottautumaan turvallisesti todellisuudesta ja se helpottaa oppilaiden eläytymistä ja tukee asian ymmärtämistä. Mielestämme tunneälytaitojen merkitys on yhä tärkeämpää ja opettajankin tulisi kiinnittää niihin enemmän huomiota alati kovia arvoja vaativassa maailmassa. Kuitenkin näiden taitojen opettaminen on haastavaa ja on vaikea hahmottaa milloin taidot ovat integroituneet oppilaan persoonallisuuteen ja toimintatapoihin. Näemme draaman opetusmetodina, mutta myös mahdollisuutena tukea ja arvioida oppimista.

Tiesimme valitsemamme luokan olevan jo valmiiksi hyvin ryhmäytynyt ja oppilaiden tulevan hienosti toimeen keskenään. Luokassa oli jo tapana tehdä paljon erilaisia ryhmätöitä, ja siellä käytettiin vaihtelevasti erilaisia toimintatapoja. Tämä varmasti helpotti oppilaiden draaman maailmaan heittäytymistä ja uusien toimintatapojen omaksumista. Luokan opetta-

ja oli kertonut oppilaille draamajaksosta etukäteen, ja meidän saapuessa pitämään opetuskokeilua, oppilaat olivat jo aiheesta innostuneita, eivätkä tarvinneet erityistä motivointia.

Suunnittelimme oppitunnit käyttäen hyödyksi Mayerin ja Saloveyn tunneälyn nelikenttämallia, Bar-Onin tunneälyteoriaa sekä McPhailin (ks. 3.4) neliportaista mallia tunneälyn kehittymisestä. Valmiista tunneälyn opetuspaketeista, kuten EI for pre-teens ages 11-12 ja EI for teens ages 13-18, sovelsimme kotitehtäviksi sopivia harjoituksia ja muokkasimme niitä jaksoomme soveltuviksi. Hyödynsimme myös draaman kirjallisuutta (kuten Sinivuori & Sinivuori 2007) poimien niistä oppitunteihimme sopivia harjoituksia, työtapoja ja välineistöä. Suurimman osan harjoitteista suunnittelimme itse, mikä veikin paljon aikaa.

Oppituntien suunnittelu ja toteutus noudattivat toiminta- ja design-tutkimukselle tyypillistä spiraalimallia. Jokainen oppitunti suunniteltiin edellisestä oppitunnista saatujen kokemusten ja palautteen pohjalta, ja koimme tämän hyväksi tavaksi toimia koko tutkielmamme kannalta. Kokonaisuudessaan oppitunnit olivat mielestämme onnistuneita, mikä näkyy myös tutkimustuloksissa. Oppitunnit sisälsivät runsaasti ja monipuolisesti erilaisia harjoituksia, tosin ensimmäisen oppitunnin olisi ollut hyvä olla draamallisempi ja vuorostaan viimeisen oppitunnin sisällöissä olisi voinut olla enemmän tunneälyharjoituksia.

Kyselylomakkeen olisi voinut tehdä jättäen vastausvaihtoehdon ”en osaa sanoa” kokonaan pois tai sijoittaen sen asteikon ulkopuolelle, jolloin oppilaat eivät olisi yhtä helposti valinneet sitä. Uskomme, että osa oppilaista jotka vastasivat ”eos”, mielsivät sen vaihtoehtojen ”vähän samaa mieltä” ja ”vähän eri mieltä” välimuodoksi. Kyselylomakkeiden analysointi tuntui aluksi hankalalta. Luokittelimme aineistoa ensin monella eri tavalla kunnes löysimme tutkielman kannalta toimivimman keinon.

Korrelaatioiden tulkintaan tässä tutkielmassa tulee suhtautua varovasti suuntaa antavana otannan ollessa alle 50. Halusimme kuitenkin nähdä, oliko oppilaiden vastausten välillä yhteyksiä. Kaiken kaikkiaan tämän ollessa tapaustutkimus vain eräästä kuudennesta luokasta, saatuja tuloksia ei voi yleistää perusjoukkoon. Mielestämme tulokset kuitenkin antavat näyttöä siitä, miten perusjoukko saattaisi ottaa vastaan draaman ja sen avulla tehtävät harjoitukset tunneälyn kehittämiseksi.

Onnistuimme mielestämme noudattamaan hyvin design- ja toimintatutkimuksen periaatteita. Kehitimme kouluille soveltuvan uuden opetuspaketin draaman ja tunneälyn yhdistämisestä. Paketti on tämmöisenään siirrettävissä kahdeksan oppitunnin jaksoksi peruskouluun. Sitä voi myös halutessaan laajentaa pidemmäksi kokonaisuudeksi. Opetuskokeilumme antaa viitteitä siitä millä tavoin draama oppiaineena toimii ja mitä sen avulla voi lasten kanssa tehdä. Opetuskokeilu antoi vastauksia myös siihen miten luokanopettaja voi opettaa draaman avulla lapsille tämän päivän tärkeitä taitoja. Opetuskokeilun eteneminen noudatti Kurt Lewinin toimintatutkimuksen spiraalimallia, vaikkakaan tavoitteenamme ei sinänsä ollut muuttaa tai parantaa vallitsevaa ryhmän (tässä tapauksessa luokan) tilaa. Opetusjakson lyhyiden takia koimme ettei ollut tarkoituksenmukaista ottaa luokan oppilaita mukaan toiminnan suunnitteluun. Jakson ollessa pidempikestoisen, mielestämme toimintatutkimukselle kuuluva kohderyhmän tarpeiden huomiointi olisi suositeltavaa, ja tulisimme tekemään niin myös itse.

Olemme iloisia siitä kuinka yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki pitivät draamatunneista. Kuitenkin vaikka moni oppilas piti oppitunneista, he eivät osanneet kovin hyvin eritellä oppimaansa uutta. Tämä voi johtua oppilaiden kykenemättömyydestä arvioida itseään ja oppimaansa. Draaman ja tunneälyn tavoitteet ovat hyvin abstrakteja ja niissä kehittymistä on vaikea huomata itse, varsinkin jos itsearviointitaidot eivät ole vielä täysin kehittyneet. Siksi on mahdollista, että vastauksissa ei näy uuden oppimisen kokemista.

Pohdimme, pitivätkö oppilaat draamatunneista ja toivoivatko he niitä lisää vain koska kivat tunnit kivoiksi ja ”*niillä ei tarvinnut tehdä mitään*”. Toisaalta draamajaksolla opitut taidot ovat hyvin erilaisia mihin oppilaat ovat tottuneet ja ristiriidassa perinteisen koulussa opitun tiedollisen aineksen kanssa. Pidempi jakso mahdollistaisi syvemmän paneutumisen oppilaiden metakognitiiviseen ajatteluun, jonka seurauksena oppilaissa voisi herätä enemmän ajatuksia ja pohdintaa.

Videomateriaalin perusteella voi päätellä poikien yleisesti pitävän enemmän näyttölemisestä ja he lähtivät siihen myös innokkaammin mukaan. Tyttöjen kehittyessä aikaisemmin, saattavat he jo tässä iässä häpeillä itseään ja heittäytymistään, joka saattoi näkyä poikiin verrattuna lievänä passiivisuutena oppitunneilla. Emme halunneet pakottaa ketään esiinty-

mään, ja voihan olla että sivusta seurannut oppilas on silti pohtinut käsiteltyjä asioita mielessään yhtä paljon kuin aktiivisesti osallistunut oppilas.

Positiivista oli huomata oppilaiden ajattelleen, että draamasta olisi hyötyä muiden aineiden opiskeluun, eivätkä draamaa sisältäneet koulupäivät tuntuisi niin pitkiltä. Mielenkiintoista oli, että oppilaat ajattelivat koulussa olevan liian vähän näyttelemistä ja itseilmaisua. Voisikin olla, että tämän päivän oppilaat saattavat kaivata kouluun uutta kanavaa, jonka avulla ilmaista itseään ja ajatuksiaan. Me koemme draaman myös hyväksi keinoksi käsitellä ja pohtia mielenkiintoisella tavalla arkipäivän ongelmiin erilaisia ratkaisuja turvallisessa ilmapiirissä. Opetuskokeilun onnistuminen näkyy myös siinä, että yli puolet oppilaista koki nyt pelkäävänsä vähemmän epäonnistumista luokan nähden. Mielestämme tämä on rohkaiseva tulos näin lyhyessä ajassa, vaikka uskommekin pidemmän jakson takaavan syvällisemmän oppimisen ja tiedon sisäistämisen.

Olimme yllättyneitä, että opetuskokeilun jälkeen lähes jokainen poika koki tunteidensa ilmaisun helpottuneen ja yhtä poikaa lukuun ottamatta jokaiselle oli tärkeää saada kertoa tuntemuksistaan tuntien alussa. Vastoin tyttöjen mielipidettä, pojat pitivät myös tunnepäiväkirjan pitämistä mieleenpainuvimpana kotitehtävänä. Perinteinen miehen malli tukee ajatusta, jonka mukaan pojat eivät saa näyttää tunteitaan. Saattaahan olla, että pojat kokevat perinteisen mallin epämukavana ja heille olisi tärkeää päästä kertomaan tunteistaan, ja jo lyhyen harjoittelun jälkeen siitä tulee heille luontevampaa. Stereotypisesti tytöille tunteiden käsittely on helpompaa ja he tekenevät sitä poikia enemmän. Draama voisikin olla opettajalle väylä saada myös pojat avautumaan ja tuomaan tuntojaan esille. Kaiken kaikkiaan oppilaat kokivat tunneälytaitojen harjoittelun draamakasvatuksen avulla positiivisena, innostavana ja hyödyllisenä toimintana.

Johtopäätöksenä voitaneen todeta draaman olevan oppilaiden mielestä tervetullut oppiaine peruskouluun. Myös me mieltäisimme tämän hyvänä uudistuksena, sillä draama kehittää lasten itseilmaisua, rohkeutta esiintyä ja vaikeiden aiheiden käsittelyn eläytymällä, jolloin asian sisäistäminen helpottuu. Draaman avulla myös muiden oppiaineiden opiskelua on mahdollista elävöittää ja tuoda lähemmäs oppilaan kokemusmaailmaa. Draama on myös oiva menetelmä harjoitella elämässä menestymisen kannalta tärkeitä tunneälytaitoja.

Koemme tutkielman teoriaan paneutumisen sekä itse opetuskokeilun olleen tiedollisesti ja taidollisesti antoisaa tulevaa ammattiamme ajatellen. Aiheen ollessa haastava ja monimuotoinen, koemme saaneemme toisiltamme tukea ja rohkeutta astua ulos mukavuusalueelta ja kokeilla uusia ratkaisuja ja menetelmiä, joihin emme ehkä yksin olisi uskaltaneet tarttua.

8.2 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkielman perusteella mieleemme nousee useita jatkotutkimusehdotuksia. Kiinnostavaa olisi tehdä aiheesta kokeellista tutkimusta, jossa testattaisiin virallisella testillä (esimerkiksi MSCEIT ja EQ-i) oppilaiden tunneäly ennen ja jälkeen opetusjakson. Draaman ja tunneälyn yhdistävän opetuskokeilun voisi suunnata myös erityisoppilaille. Erityisoppilaat saattaisivat hyötyä draaman työtavoista niiden toiminnallisuuden ja vaihtelevuuden vuoksi. Olisi mielenkiintoista saada tietää, miten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat ja kuinka he hyötyvät draaman ja tunneälyn sisältöjen käsittelystä. Seuraavat tutkimukset voisivat myös käsitellä luokanopettajien kokemuksia draaman ohjaamisesta ja oppilaiden tunneälyn kehittämisestä, sillä käsittääksemme opettajien näkökulmia näiden kahden yhdistämisestä ei ole tutkittu. Hedelmällistä olisi myös saada tietoon opettajien havaintoja opetuksen vaikutuksesta oppilaisiin.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus.
- Barab, S. 2006. Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist. Teoksessa Sawyer, R.K. (toim.) The Cambridge Handbook of The Learning Sciences. New York: Cambridge University Press, 153–171.
- Bar-On, R. 2010. <http://www.reuvenbaron.org> [Luettu 5.4.2010]
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C. J., Katulak, N. A. & Fale, E. 2007. Creating an emotionally intelligent school district: a skill-based approach. Teoksessa Bar-On, R., Maree, J. G. & Elias, M. J (toim.) Educating people to be emotionally intelligent. Johannesburg: Heinemann Publishers, 123–137.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R.P. 2006. Emotional intelligence: What does the research really indicate? Educational Psychologist. 41(4), 239–245.
- Design-based research collective 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher. 32(1), 5–8.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Goldenberg, I., Matheson, K. & Mantler, J. 2006. The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self-report methodologies. Journal of personality assessment. 86(1), 33–45.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. 5. painos. Helsinki: Otava.
- Grewal, D. & Salovey, P. 2005. Feeling smart: The science of emotional intelligence. American scientist. 93, 330–339.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, P. Tutkimuskurssi 1. Oulun Yliopisto: [Diaesitys].
http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:2AP9XkJ8EcJ:www.kajaaninkampus.oulu.fi/file.php%3F374+osallistava+paradigma&hl=fi&gl=fi&pid=bl&srcid=AD-GEEShMS0hzOgLTixHFgLe8LDbpkq98gj0IBF8vNdNFIMrj_k0ppMdY5Q7ynGiYQ9HFdmKM7sgVQMs07wAF70SohIGlwugG9YmAdtk1WYrUjdoQIqBhw4gBfcZ0BIIGAV9-UR5Oe6&sig=AHIEtbTMxbuYVAw9IpVREhKQs6XcrESIRA [Luettu 28.2.2011]

- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisyys. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House & Lievestuore: ER-paino.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisyys – Draamakasvatusta opettajille. 2.painos. Vantaa: Dark.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimusta! Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Heikkinen, H.L.T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark.
- Heikkinen, H.L.T., 2007. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltonen, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus.
- Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisunleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-4858-8.pdf> [Luettu 20.4.2011]
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. 2007. Emotional intelligence and education: a critical review. *Educational Psychology*. 27(2), 235–254.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. Siinä tutkija, missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark.
- Isokorpi, P. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Juva: PS-kustannus.
- Korhonen, P. 2001. Opettaja ja taiteilija – Allan Owens ja prosessidraama. Teoksessa Korhonen, P. & Østern, A-L. 2001. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Gummerus.

- Koskiahho, B. 1990. Ohi, läpi ja reunojen yli. Tutkimuksenteon peruskysymyksiä. Helsinki: Painokaari Oy.
- Kuula, A. 2006. Toimintatutkimus. Luku 5.4. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> [Luettu 2.3.2011]
- Lehtinen, E., Kuusinen, J & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa: Norman, K. D. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. United Kingdom: Sage Publications.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. 1997. Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D.R. 2004. Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological inquiry*. 15 (3), 197–215.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Minnesota National Guard. 2003a. Emotional intelligence for pre- teens ages 11–12.
<http://www.minnesotanationalguard.org/families/assets/Emotional%20Intelligence%20ages%2011-12.pdf> [Luettu 25.9.2011]
- Minnesota National Guard. 2003b. Emotional intelligence for teens ages 13–18.
<http://www.minnesotanationalguard.org/families/assets/Emotional%20Intelligence%20ages%2013-18.pdf> [Luettu 25.9.2011]
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Keuruu: Tammi.
- Nuutinen, P. 2010. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 ja 2 [luennot]. Itä-Suomen yliopisto. Savonlinna/SKOKK. [Luettu 28.2.2011]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi> [Luettu 30.9.2011]
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: Cosmoprint Oy.

- Owens, A. & Barber, K. 2002. Draamasuunnistus – Prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Jyväskylä: Gummerus.
- Pecaski McLennan, D. M. 2008. The Benefits of using sociodrama in the elementary classroom: Promoting caring relationships among educators and students. *Early childhood education journal*. 2008 (35), 451–456.
- Petrides, K. V. 2010. Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*. 2010 (3). 136–139.
- Piekkari, U. 1995. Draamavalmiuksien kehittäminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) 1995. *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylä: ER-paino.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Qualter, P., Gardner, K.J. & Whiteley, H.E. 2007. Emotional intelligence: review of research and educational implications. *Pastoral care*. March. 11–20.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 11.
http://www.teak.fi/general/Uploads_files/Acta%20Scenica/koin_traagisia_tragedioita_AS11.pdf [Luettu 20.4.2011]
- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7–12 vuotta. Keuruu: Otava.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus> [Luettu 25.2011]
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus.
- Salmivaara, I. 1996. Pedagogista draamaa vai teatteria? Teoksessa Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. 1996. *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: ER-paino.
- Schutte, N., Malouff, J. & Bobik, C. 2001. Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of social psychology*. 141(4), 523–536.
- Sinivuori, P. & Sinivuori, T. 2007. *Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja*. Jyväskylä: Atena.
- Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Tampereen yliopisto: *Acta Universitatis Tamperensis* 866. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5336-0.pdf> [Luettu 20.4.2011]

- Thi Lam, L. & Kirby, S. L. 2002. Is Emotional Intelligence an Advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The journal of social psychology*. 142(1), 133–143.
- Tikkanen, T. 2007. Hallittua heittäytymistä. *Opettaja*. 2007 (34), 2–5.
- Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”: peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 9. http://www.teak.fi/general/Uploads_files/Acta%20Scenica/ma_en_ois_kylla_ikina_uskonu_ittestani_sellasta_AS9.pdf [Luettu 12.10.2011]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus.
- Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Vammala: Tammi.

LIITTEET

LIITE 1: TUTKIMUSLUPA

Itä-Suomen yliopisto
Savonlinnan normaalikoulu

15.11.2011

Iida Pekkala, Anu Leino

TUTKIMUSLUPA

Myönnän tutkimusluvan Iida Pekkalle ja Anu Leinolle pro gradu -
tutkielmaan.

Tutkimuksen tavoitteena on saada selville tietoa muun muassa siitä, voiko
draamakasvatus kehittää lasten mielestä heidän tunnetilojaan, kokivatko
jakson tarpeelliseksi / hyödylliseksi ja olisiko heidän mielestään tärkeää lisätä
kouluun vastaavia toimintaa. Kysely suoritetaan koko luokalle
kyselylomakkeella, lomake palautetaan nimettömänä.

Tutkimuksesta toimitetaan kopio normaalikoulun rehtorille.
Normaalikoululle tulevan tutkimuksen kopion voi monistaa normaalikoulun
monistamossa

Johtava rehtori



Mikko Ripatti

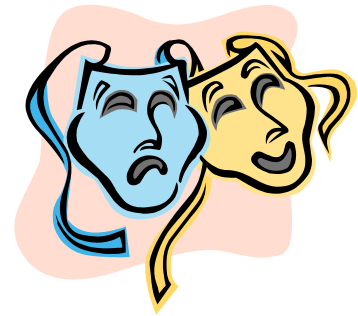
LIITE 2: TIEDOTTEET VANHEMMILLE

Hyvät vanhemmat,

Opiskelemme viimeistä vuotta luokanopettajiksi Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Olemme käynnistäneet lapsenne luokalla opetuskokeilun liittyen pro gradu – tutkielmaamme, jossa käsittelemme draamakasvatuksen yhdistämistä tunnetaitoihin. Tulomme pitämään 6a-luokassa loppusyksyn aikana yhteensä 8 draamaoppituntia, jotka painottavat perusopetuksen opetussuunnitelmassakin mainittuja tunnetaitoja. Jakson jälkeen teetämme oppilaille kyselyn, jonka tarkoituksena on saada selville lasten kokemuksia ja ajatuksia opetuskokeilustamme.

Jos teillä herää kysyttävää tutkimuksestamme, ottakaa meihin rohkeasti yhteyttä! Meidät tavoittaa parhaiten sähköpostitse: anlein@student.uef.fi, ipekkala@student.uef.fi

Syysterveisin, Anu Leino ja Iida Pekkala



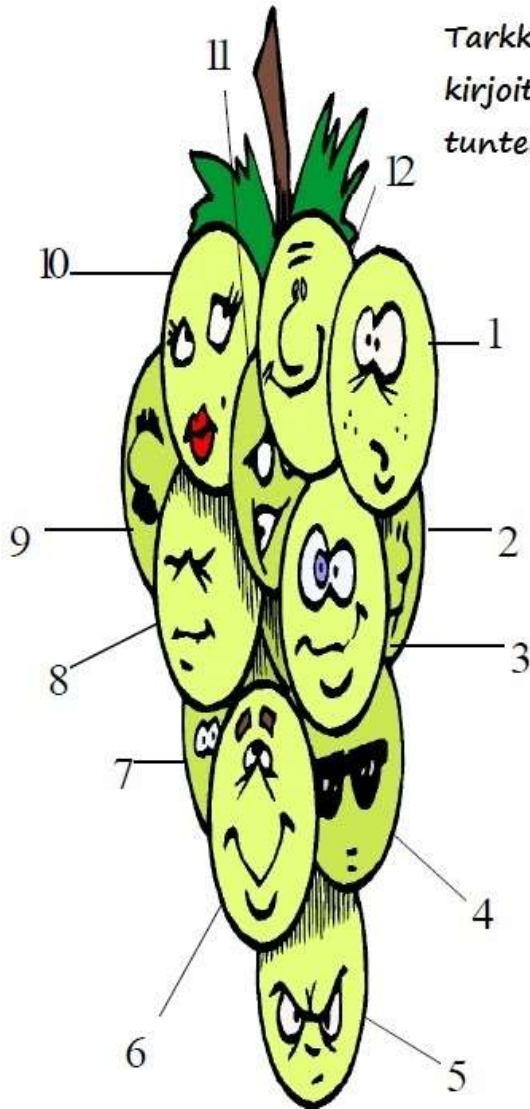
LIITE 3: 1. OPPITUNTI

- jakson esittely 10min
 - o lämmittely draamaan, draamasopimus
- päivän fiilikset: tunnevärihaput noin 3kpl jokaiselle 10min
- tunneruudut (ilo, suru, viha, rakkaus, kateus, hämmennys, syyllisyys, kyllästymisen, ylimielisyys, pelko) 10min
 - o taustamusiikki
 - <http://www.youtube.com/watch?v=nGdFHJXciAQ&feature=related>
- tunteet eri ärsykkeistä. tunnenaamat, esiripusta arvoihin liite 22 (pareittain piirissä lattialla → piiri kiertää, keskustelu) 20min
 - o musiikit: hevi, klassinen, pop, jazz, tango, rentouttava
 - <http://www.youtube.com/watch?v=Wws7mnMewPw>
 - <http://www.youtube.com/watch?v=rUuusqy50yk&feature=related>
 - <http://www.youtube.com/watch?v=6DPin5R30j4> 0:30 – 1:30
 - <http://www.youtube.com/watch?v=UOsFNBfr-v8&feature=related>
 - <http://www.youtube.com/watch?v=5E4mBoGX6Dw>
 - <http://www.youtube.com/watch?v=aeYTBvanFmE>
 -
 - o kuvat: sotakuva, maisema, lapsi, abstrakti..
 - http://acepilots.com/ww2/pearl_harbor.jpg
 - <http://www.sprintwallpaper.com/wallpaper/Landscape-5684/>
 - http://3.bp.blogspot.com/_RBWp1IAT0ZI/TERVGWELJVI/AAAAAAA-AAA-AAAtg/CUO7IDhHl3Y/s1600/summer+field+wall+inkbluesky.png
 - <http://www.blingcheese.com/image/code/10/pablo+picasso.htm>
 - http://4.bp.blogspot.com/_JCIEFgsqLig/TOyDxO0_axI/AAAAAAA-AA5s/5c2xpyZbvmE/s1600/Abstract-Art+wallpapers-14.jpeg
- esitykset tunnetilan vallassa (4*6 oppilaan ryhmät, 4 tarinaa) 40min
 - o annetulla tunnetilalla lukeminen
 - o itse päätetyt tunnetilat joka lukijalle
 - o esitykset annetulla tunnetilalla
- joo- leikki

Kotitehtävä: Miltä rypäleistä tuntuu? (Minnesota National Guard 2003a)

Miltä rypäleistä tuntuu?

Mitä tunteita näet rypäleilla? Kirjoita viivoille.
Tarkkaile viikon aikana tapaamiasi ihmisiä ja kirjoita viivan viereen kenellä havaitsit samoja tunteita.



1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

LIITE 4: 2. OPPITUNTI

- fiilisjana + draamasopimus (5min)
- läksyn läpikäynti keskustelemalla, jonka jälkeen:
- pienet sketsit 4 hengen ryhmissä (yht. 20 min)
 - o jokainen valitsee rypäletehtävästä yhden tunteen
 - o ryhmän jäsenet selittävät tilanteen jossa ko tunteen näki
 - o ryhmä valmistaa pienet sketsit joissa on jokaisen tunnetila mukana
 - o sketsien näytteleminen luokalle, tunnetila paljastetaan ensin
- Prosessidraamatarina (Kosto, Esiripusta arvoihin, s. 172) (55min)
- Draaman purku, loppuleikki (ikiliikkuja) jos aikaa (10min), luokan järjestely

- Kotitehtävä: Pulmallista! (Minnesota National Guard 2003a)

Prosessidraamatarina: Kosto

Helmin kaveri tuli kylään koulun jälkeen. He kuuntelivat musiikkia ja juttelivat päivän tapahtumista. Kotona oli myös Helmin pikkuveli Eero, joka kirjoitti tietokoneella ainekirjoitustaan puhtaaksi luokkalehteään varten. Välillä Eero kävi tyttöjen luona ja yritti jutella heidän kanssaan, mutta tytöt vain nauroivat ja kiusasivat Eeroa.

”Rooli fläpillä” (10min.)

- hahmojen luonti (rekvisiitta, luonteenpiirteet, ominaisuudet): Helmi, Eero

Eero lähtikin ulos leikkimään kavereidensa kanssa, kun oli saanut kirjoituksensa tehtyä. Helmi ja hänen kaverinsa näkivät Eeron huoneessa hänen kirjoittamansa tarinan printattuna pöydällä ja rupesivat lukemaan sitä ääneen. Tekstissä oli paljon kirjoitusvirheitä, eikä juonikaan ollut kummoinen. Kirjoitus herätti tytöissä vahingoniloa, ja he nauroivat joitain virheitä katketakseen.

”Kuuma tuoli” (5min.)

- Helmi+kaveri (oppilaat kyselevät)

Eero pistäytyi kotona hakemassa jonkun unohtuneen tavaran huoneestaan ja tapasi siskonsa ja tämän kaverin nauramassa hänen ainekirjoitukselleen. Eero yritti napata kirjoituksensa takaisin, mutta Helmi ei antanut. Tytöt kiusasivat Eero kirjoitusvirheistä ja joistain tarinan kohdista, jotka olivat heidän mielestään lapsellisia tai muuten vain huonoja.

”Diakuvat ” (15min.)

- viiden hengen ryhmät, joissa Helmi, Eero, kaveri, kertoja, diaprojektori
- ringissä kaikki ryhmät harjoittelevat 2 min, jonka jälkeen diashow alkaa

Eero poistui lopulta itkien huoneesta. Jonkin ajan kuluttua Helmin huoneen ovi lämähti kiinni ja pian sen perään ulko-ovi. Helmi riensi omaan huoneeseensa, jossa hän kauhukseen näki saksilla silvotun parhaan puseronsa lattialla.

”Helmin huone+haastattelut” (8min.)

- tunteet mukaan= esim. sängyltä: Miten Helmi nukkuu ensi yönä?, työpöydältä: pysyykö Helmi keskittymään läksyihin/kokeeseen lukemiseen illalla?, minkälaisia tunteita näet Helmillä tänä iltana?)

Helmi syöksyi kohti ulko-ovea jossa häntä vastaan tuli äiti. Äiti ihmettelee, miksi Helmi näyttää vihaiselta. Helmi kertoo Eeron tuhonneen hänen lempipaitansa. Äiti ja Helmi menevät Helmin huoneeseen selvittämään asiaa. Tällä välin Eero on juossut suutuksissaan takapihalla olevaan majaan. Äiti huutaa Eeroa tulemaan sisään selvittämään riitatilannetta.

”Eeron omantunnonkuja” (7min.)

- teko oli oikea, teko oli väärä -linjat, pareittain jokainen kulkee kujan

”Äidin viesti isälle lapsien riidasta” (10min.)

- kuinka se selvitettiin, miten tästä eteenpäin. (neljän hengen ryhmät), viestit janalle, oppilaat kiertävät vaihtoehdot ja jäävät seisomaan parhaan ympärille.

Loppukeskustelu ringissä+draaman purku



Pulmallista!



Alla näet kolme ongelmaa, joita saatat kohdata usein. Kirjoita viivoille mielestäsi "oikeat ja väärät" tavat reagoida tilanteisiin ja ratkaista niitä.

1. Kuulet luokkakaverisi pilkkaavan sinua selän takana siitä, miten pelasit liikuntatunnilla jalkapalloa.

O: _____

V: _____

2. Sisaresi rikkoo uuden kännykkäsi.

O: _____

V: _____

3. Äitisi pyytää sinua tiskaamaan, vaikka olit juuri lähdössä ulos.

O: _____

V: _____

LIITE 5: 3. OPPITUNTI

- tunnin aloitus, draamasopimus (5min)
- fiilishuutokauppa ryhmissä 4 oppilaan ryhmät (5min)
- kotiläksyn käsittely (rypäleet) (5min)
 - o keskustelu, pantomiimi pareittain
- toisen kotiläksyn käsittely (pulumallista!) (15min)
 - o ryhmissä omien vastausten kertominen muille (6 oppilaan ryhmät)
 - o ryhmä valmistelee yhden ongelmatilanteen johon keksivät yhden oikean ja väärän tavan reagoida ja esittävät ne luokalle
- prosessidraama (50min)
- loppuleikki (Hyvä sinä, hyvä minä!)
- Kotitehtävä: Tunnepäiväkirja (Minnesota National Guard 2003b)
- varaleikki: palmu – gorilla – norsu

Prosessidraamatarina: Ruun tunteikas päivä

Oli kaunis kesäinen iltapäivä, kun Ruu lähti koiransa Tepon kanssa metsään pienelle kävelylle. Aurinko pilkotteli puiden välistä, linnut visersivät lempivirttään ja koko suuri metsä huokui kesän lämpöä. Teppo hyppeli iloisesti ja nuuski kaikkea mahdollista mitä polun varrelta löytyi. Myös Ruu oli innoissaan kauniista kukista, ja löytäessään muutaman metsämansikan heitti hän ne suuhunsa.

- Ruun rekvisiitta
- Pareittain ystävänpäiväkirjan sivun täyttäminen (10min)

Teppo piti metsässä kulkemisesta todella paljon koska se rakasti erilaisia ääniä joita metsä sille tarjosi. Välillä se pysähtyi ihmettelemään lintuja puun latvassa ja jähmettyi seurailemaan niiden pesänrakentelua. Yhtäkkiä se huomasi oravan juoksevan pitkin puun runkoa. Sen teki kovasti mieli kavuta puun latvaan oravan seuraksi. Tepon jalat sutivat malttamatomasti maata kun se yritti vetäytyä irti Ruun otteesta. Tepon onneksi orava hyppäsikin maahan ja lähti poukkoilemaan syvemmälle metsään. Teppo ei enää kyennyt hillitsemään itseään ja säntäsi vauhdilla oravan perään. Ruu jäi yllättyneenä seisomaan polulle tyhjä hihna kädessään.

- Tepon kuuma tuoli (haukkuva Teppo ja tulkki) (7min)

Ruu kuuli korvissaan loittonevat koiran haukahdukset, ja säikähtäneenä lähti juoksemaan Tepon perään. Ruu huhuili Teppoa ja toivoi tämän palaavan takaisin – turhaan. Ruu huomasi seisovansa keskellä hämärtyvää metsää, aivan yksin. Ruun sydän hakkasi niin lujaa, ettei hän kuullut enää edes lintujen laulua.

- Mitä eri tunteita Ruu on ehtinyt tuntea tähän asti tarinaa?
- Miten Ruun tunteet ovat muuttuneet?
- Tunteiden intensiivisyys – harjoitus (10min)
 - o oppilaat luettelevat tunteita, joita Ruu on tuntenut, me kirjoitamme ylös
 - o oppilaat rivissä, me luottelemme tunteita+näytämme käsillä tunteiden voimakkuuden

Ruu tärisei peloissaan, eivätkä kyyneleetkään olleet kaukana. Hänen ajatuksensa poukkoilivat: Missä rakas koirani on? Missä minä olen? Kuinka näin saattoi käydä niin hyvin alkaneen päivän jälkeen? Ruu tunsi itsensä yksinäiseksi ja eksyneeksi. Kohta olisi jo säkki-pimeää eikä Ruu löytäisi Teppoa - saati kotiin. Kuinka selviän tästä, mitä minä nyt teen?

- Kolmen ryhmässä Ruuhun eläytyminen (Ruu + ajatukset)
- Miten Ruu saisi tsemppattua itsensä ja käännettyä ajatuksensa positiivisiksi ja pääsisi kotiin Tepon kanssa? (8min)
- Loppuratkaisu uutisen muodossa, samoissa ryhmässä, esitykset (15min)

Tunnepäiväkirjani



Merkitse päiväkirjaasi viiden päivän ajalta tunteita joita olet tuntenut. Kirjoita tarkemmin yhdestä päivän tunteesta (ympyröi se), mitä silloin tapahtui ja miten reagoit tai toimit tilanteessa.

PÄIVÄ	TUNTEMIANI	TUNTEITA	TAPAHTUMA	MITEN TOIMIN
1				
2				
3				
4				
5				

LIITE 6: 4. OPPITUNTI

- draamasopimus, fiilishedelmäsalaatti (7min)
- läksyn läpikäynti, lyhyesti kyselemällä ja keskustelulla (3min)
- loppujen uutislähetysten esittäminen (10min)
- draama: Lentokentällä (70min)
- roolivaatteiden poisvienti, luokan siistiminen
- tunnin lopetus: hyvä sinä hyvä minä

Foorumiteatteri: Lentokentällä

Välimusiikki:

http://www.youtube.com/watch?v=2aWmestqu00&feature=results_main&playnext=1&list=PL1D214D40122623E6

Taustakuva: <http://www.toinenlinja.fi/fi/00443>

- passien/matkalippujen jako, hahmon luonti roolivaatteilla, oman ryhmän etsintä roolia liioitellen
 - o bisneshenkilöt 4kpl
 - o rock-bändi 4kpl
 - o tavallinen perhe 4kpl
 - o maahanmuuttaja äiti ja lapsi 2kpl
 - o lentokenttäpummit 3kpl
 - o intialainen pariskunta 2kpl
 - o eläkeläispariskunta 2kpl
 - o lentokentän henkilökunta (lentoemäntä, kapteeni, myyjä, passintarkastaja)
- paikan paljastaminen lentokenttäkuulutuksen avulla → lennot myöhässä (10min)
- kahvilaan meno, jokainen ostaa kahvin myyjältä
- kahvila: tutkija haluaa tietoa lentokentän asiakkaista, matkustajat esittäytyvät
 - o ylireagointi lentokenttäkuulutukseen
 - pulla tuoksuu hyvälle
 - poliisikoiran jätös ym..
- kahvila sulkeutuu, välimusiikki jonka aikana matkustajat saavat jutella toisilleen (15min)
- musiikkiesitys: Sunlise Pavenue ja pummit järjestävät musiikkiesityksen, jolla he keräävät rahaa tuhlareiden lentolippuun
 - o muut matkustajat etsivät samaan aikaan matkatavaransa kadottaneille yhden esineen lentokentältä ja keksivät sille käyttötarkoituksen (5min)
- esitys on päättynyt, välimusiikki
- kuulutus varastetusta esineestä, matkustajat toimivat poliisin apulaisena ratkaistessaan rikosta, kaikki ovat epäiltyjä
- ryhmät kirjoittavat paperille selvityksen
 - o kuka/ ketkä varasti?
 - o mitä varastettiin?
 - o miksi?

- miten tilanne ratkaistaan oikein?
- ryhmät kertovat rikoksen kulun ja mainitut henkilöt improvisoivat (15min)
- rikos on selvitetty, välimusiikki
- ryhmäkuvat lentokoneeseen nousijoista, luokka sanoo jokaiselle ryhmälle kolme tunnetilaposeerausta (10min)
- noustaan koneeseen passintarkastuksen läpi, passiin lyödään leima
- yhden tuolin alla on lappu jossa lukee ”kärsit lentopelosta, menet paniikkiin ja juokset koneen takaosaan”
 - jokainen käy rauhoittamassa paniikissa olijaa
 - pelokas matkustaja kertoo mitkä hänestä olivat parhaita neuvoja ja miksi
- kapteeni kuuluttaa matkustajat tervetulleeksi lennolle, jokainen saa toivoa lentoemännältä jotakin mitä toivoo matkalla näkevänsä tai kokevansa
- kapteeni kuuluttaa tervetulleeksi maahan, matkustajat taputtavat ja kiittävät (15min)

LIITE 7: KYSELYLOMAKE

Sukupuoli (ympyröi) tyttö poika

**Arvioi toimintaasi ja ajatuksiasi draamajakson aikana ja sen jälkeen asteikolla 1-5.
Ympyröi vastauksesi.**

- 1 =täysin eri mieltä
- 2 =vähän eri mieltä
- 3 =en osaa sanoa
- 4 =vähän samaa mieltä
- 5 =täysin samaa mieltä

1. Pidin draamatunneista.**1** **2** **3** **4** **5**
2. Olin tunneilla innostunut.**1** **2** **3** **4** **5**
3. a) En oppinut draamatunneilla mitään uutta.**1** **2** **3** **4** **5**

b) Perustele vastauksesi:

4. Draamatunnit sisälsivät liikaa tunneaiheita.**1** **2** **3** **4** **5**
5. a) Toivoisin lisää tämänkaltaisia tunteja.**1** **2** **3** **4** **5**

b) Perustele vastauksesi:

6. Olen pohtinut draamatunneilla käsiteltyjä asioita vapaa-ajallani. ...**1** **2** **3** **4** **5**
7. Otin kotitehtävät tosissani.**1** **2** **3** **4** **5**

8. Mikä kotitehtävistä jäi parhaiten mieleeni? Miksi?

- 1 =täysin eri mieltä
2 =vähän eri mieltä
3 =en osaa sanoa
4 =vähän samaa mieltä
5 =täysin samaa mieltä.

Draamajakson jälkeen:

9. Luokkahenki on parantunut.1 2 3 4 5
10. Uskallan ilmaista itseäni rohkeammin.1 2 3 4 5
11. Pelkään vähemmän epäonnistumista luokan nähden.1 2 3 4 5
12. Tunteiden ilmaiseminen on helpottunut.1 2 3 4 5
13. Osaan paremmin havaita ja nimetä tunteita itsessäni.1 2 3 4 5
14. Osaan paremmin tulkita muiden ihmisten tunteita.1 2 3 4 5
15. Osaan paremmin tulkita tunteita kuvista ja musiikista.1 2 3 4 5
16. Minusta oli tärkeää, että sain kertoa tunnin alussa
eri fiilistehtävien kautta tunteistani muille.1 2 3 4 5
17. Tiedostan nyt paremmin tunteiden vaikutuksen
reagointiini (oikea ja väärä tapa) ongelmatilanteissa.1 2 3 4 5

18. Mitkä asiat jäivät erityisesti mieleeni oppitunneilta?

19. Mikä oppitunneista oli mieluisin? Miksi?

20. Mitä olisin halunnut tehdä tunneilla toisin?

21. Draamaa suunnitellaan mahdolliseksi uudeksi oppiaineeksi kouluun äidinkielen, matematiikan ym. rinnalle. Mitä mieltä olen asiasta? Perustele vastauksesi.

22. Nyt sinulla on vapaa sana. Mitä haluat vielä kertoa kokemuksistasi? Voit kirjoittaa mitkä asiat koit helpoiksi draamatyöskentelyssä? Entä koitko jotakin vaikeaksi?

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseemme!