



Walta Laura

Oppilaan tunnetaitojen ja itsetunnon tukeminen alakoulussa draamakasvatuksen avulla

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatustieteiden tutkimusohjelma
20.5.2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan tunnetaitojen ja itsetunnon tukeminen alakoulussa draamakasvatuksen avulla (Laura Walta)

Kandidaatintyö, 31 sivua

toukokuu 2020

Tässä kirjallisuuteen perustuvassa tutkielmassa perehdyn keinoihin, joilla opettaja voi tukea oppilaan tunnetaitojen ja itsetunnon kehitystä alakoulussa. Lisäksi tarkastelen draamakasvatuksen tarjoamia keinoja ja yhteyttä tunnetaitojen ja itsetunnon tukemiseen. Tarkastelen aihetta opettajan näkökulmasta ja alakoulun kontekstin lisäksi avaan olennaisimpia käsitteitä yleisellä tasolla. Tavoitteenani on myös tuoda draamakasvatusta ja sen tarjoamia mahdollisuuksia enemmän tietoisuuteen.

Opettajan merkitys oppilaan tunnetaitojen ja itsetunnon tukijana korostuu useissa tutkimuksissa ja opetustaitojen lisäksi hänen kasvatustaitojaan pidetään arvokkaina. Opettaja työskentelee luokassa omalla persoonallaan ja hänen toiminnallaan on suora yhteys oppilaisiin. Työ onkin pääasiassa tunnetyötä ja opettaja vaikuttaa oppilaisiinsa paljon myös tiedostamattaan, mikä lisää myös työn aiheuttamaa stressiä. Tunnetaitojen ja itsetunnon tukeminen nähdään aikaisempaa tärkeämpänä osana koulujen kasvatusta- ja koulutuskulttuuria, koska nykyään oppilailta vaaditaan enemmän niin koulussa kuin vapaa-ajalla.

Myös draamakasvatuksen roolia korostetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa aikaisempaa enemmän, mutta siitä huolimatta sen rooli on selkeästi muita taito- ja taideaineita vähäisempi. Koska elämme teknologistunutta aikakautta, draamakasvatuksella nähdään olevan tärkeä rooli oppilaan tunnetaitojen kehittäjänä. Draamalla kuten taiteella ylipäättäänkin on kyky koskettaa ihmisiä kokonaisvaltaisesti. Useiden tutkijoiden mukaan draama sallii sellaiset tunteet ja ilmaisut, jotka eivät välttämättä ole mahdollisia arkisessa elämässä. Se antaa myös mahdollisuuden itseilmaisun harjoitteluun ja draaman avulla voi oppia tuntemaan itsensä paremmin.

Tämän tutkielman myötä voin todeta, että opettajan toiminnalla on paljon vaikutusta oppilaidensa tunnetaitojen ja itsetunnon kehitykseen eikä koulujen roolia kyseisessä prosessissa voi ohittaa. Totean myös, että draamakasvatuksen hyödyntämisellä on paljon positiivisia vaikutuksia oppilaan tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen harjoitteluun. Draamatoiminnan ja taiteellisten ilmaisukeinojen avulla voidaan myös tukea oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi ja itsetuntonaan vahvoiksi ihmisiksi.

Avainsanat: tunnetaidot, tunteiden säätely, draamakasvatus, draama ja itsetunto.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen lähtökohdat.....	7
3	Tunnetaidot sekä itsetunto	8
3.1	Tunnetaidot ja tunteiden säätely	9
3.2	Itsetunto.....	11
4	Oppilaan tunnetaitojen ja itsetunnon tukeminen alakoulussa	14
4.1	Opettajan rooli tunnetaitojen tukemisessä	15
4.2	Opettajan rooli oppilaan itsetunnon tukemisessä.....	16
5	Mitä on draamakasvatus?.....	19
5.1	Draamakasvatus alakoulussa	21
5.2	Draamaopettaja	23
5.3	Draamakasvatuksen kohtaamat haasteet.....	25
6	Draamakasvatus oppilaan tunnetaitojen sekä itsetunnon tukijana.....	26
6.1	Draamakasvatus ja tunnetaidot	26
6.2	Draamakasvatus ja itsetunto	27
6.3	Draamakasvatus oppilaan kokonaisvaltaisena tukijana	29
7	Johtopäätökset ja pohdinta	32
	Lähteet.....	35

1 Johdanto

Tämän oppinnäytetyön tarkoituksena on tarkastella opettajan mahdollisuuksia tukea alakouluikäisen oppilaan tunnetaitoja sekä itsetuntoa. Olen valinnut tarkastelun kohteeksi myös draamakasvatuksen tarjoamat mahdollisuudet osana tunnekasvatusta sekä itsetunnon tukemista ja tulen avaamaan myös draamakasvatusta käsitteenä sekä draamaopettajan roolia. Kiinnostus draamakasvatusta kohtaan syntyi nuoruudessani, vaikka olen jo lapsuudessa nauttinut esiintymisestä ja heittäytymisestä uusiin tilanteisiin. Vaikka minulla on ollut koulussa esimerkiksi ilmaisutaidon valinnaisaine ja olen nauttinut erilaisten esitysten ja teosten katselusta, minulle ei ole kertynyt harrastuskokemusta draaman saralta. Aihe kuitenkin kiinnostaa minua ja itsetunnon sekä tunnekasvatuksen tukeminen tutkimuskohteena antaa paljon vaihtoehtoja myös kyseisen näkökulman tarjoamiin keinoihin.

Koen, että oppilailta vaaditaan nykyään entistä enemmän niin koulussa kuin vapaa-ajalla ja hyvän itsetunnon merkitys sekä omien tunteiden tunnistaminen ja säätely ovat tätä kautta korostuneet entisestään. Aihe on mielestäni tutkimisen arvoinen, sillä itsetunnon rakentaminen alkaa hyvin varhaisessa vaiheessa kehitystä ja sen tukemiseen käytetyt keinot sekä aika eivät varmasti mene hukkaan. Yhteiskuntamme elää jatkuvassa muutoksessa ja nämä muutokset vaativat paljon myös lapsilta. Muutosten keskellä eläminen ja erilaisten tilanteiden kohtaaminen vaativat lapsilta tunteiden säätelyn taitoja sekä koulussa että vapaa-ajallakin tapahtuvassa toiminnassa. Koen aiheeni tärkeäksi myös tulevan opettajuuteni näkökulmasta ja tavoitteenani onkin lisätä tietämystäni opettajan roolista osana oppilaiden tunnekasvatusta sekä itsetunnon tukemista. Tiedon lisääminen on tärkeää, sillä esimerkiksi Friedin (2011) mukaan opettajat yleensä ilmoittavat luokassa tapahtuvan oppilaiden sekä heidän omien tunteiden säätelynsä olevan opettajan työn eniten stressiä aiheuttava asia. Opettajien ja oppilaiden kyvystä säädellä voimakkaita tunteita on myös vain vähän tutkimusta (Fried, 2011, s. 3). Lisäksi itsetunnon kehittymisen tukemista pidetään suomalaisessa kasvatus- ja koulutuskulttuurissa tärkeänä, sillä se on kirjattu erilaisten opetussuunnitelmien perusteiden päätavoitteisiin sekä arvoihin (Toivakka & Maasola, 2011, 16).

Syy miksi halusin ottaa mukaan myös draamakasvatuksen näkökulman, on kokemukseni siitä, että draamakasvatus jää usein muiden taide- ja taitoaineiden varjoon, koska sillä ei ole oman

erillisen oppiaineen statusta. Peruskoulussa draama ei ole oma erillinen oppiaineensa ja uudesakin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) draama liitetään edelleen taide- ja taitoaineisiin. Opetussuunnitelmassa kuvaillaan, että draama antaa mahdollisuuksia erilaiseen oppimiseen ja opetukseen, kun sitä integroidaan muihin oppiaineisiin. Draama esimerkiksi vahvistaa oppiaineiden toiminnallista, kokemuksellista sekä elämyksellistä luonnetta (Opetushallitus, 2014, s. 104). Heikkinen (2017, s. 7–8) toivoo kuitenkin, että uuden opetussuunnitelman myötä draamasta voitaisiinkin puhua oppimisalueena tai ajattelun taitona, eikä ainoastaan opetusmetodina. Tombuk (2014, s. 375) puolestaan on sitä mieltä, että draama on yksi tehokkaimmista opetusmenetelmistä, sen antaessa lapselle mahdollisuuden sekä tehdä, että tuntee ja ajatella. Draamakasvatuksen tärkeyttä korostavat myös Toivanen, Komulainen ja Ruismäki (2011), joiden mukaan normaalisti kehittyvillä lapsilla on jokaisessa kulttuurissa tapana heittäytyä erilaisiin rooleihin pienestä pitäen. He esittävät lasten tekevän niin, sillä heidän aivonsa tarvitsevat mahdollisuuden kuvitella asioita ja lisäksi lapset nauttivat eri roolien ottamisesta (Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011, s. 61). Myös Farmerin (2011, s. 1) mukaan aktiivisuus draamankaltaiseen toimintaan on luonnollinen osa lapsuutta ja koulussa tapahtuva strukturoitu draama voi rohkaista oppilaita myös oppilaan aktiivisen toiminnan kautta.

Opettajalla on iso vaikutus oppilaisiinsa kaikin tavoin eikä koulun roolia osana tunnetaitojen tai itsetunnon tukemista voi ohittaa. Kokkosen (2017) mukaan, vaikka lasten tunnetaidot lähtökohtaisesti perustuvat lapsuudenkodin turvallisiin, herkkiin sekä johdonmukaisiin aikuissuhteisiin, on kouluilla opetusvastuunsa lisäksi myös kasvatusvastuu. Hän jatkaa, että mikäli tunnetaitoja ei opeteta oppilaille systemaattisesti, ne eivät myöskään sisäisty heille, joten tästä johdun niiden opetus myös koulussa on hyvä asia (Kokkonen, 2017, s. 105). Tietoisuus oppilaiden tunnetason tarpeista ja niistä huolehtiminen vähentää myös luokassa ilmenevää aggressiivisuutta lähes puolella (Talib, 2002, s. 58).

Itsetunnon vahvistaminen puolestaan kestää Toivakan ja Maasolan (2011) mukaan koko elämän. Se on pitkä sekä monimutkainen prosessi, joka vaatii pitkäjänteistä työtä. Prosessi vaatii myös välittämistä, hyväksyntää, huomion osoittamista sekä rakentavan ja kannustavan palautteen antamista. He muistuttavat myös siitä, että jokaisella ihmisellä on tarve tulla hyväksytyksi omana itsenään (Toivakka & Maasola, 2011, s. 17). Itsetunnon tukemisen tärkeyttä perustelee myös Keltinkangas-Järvinen (2017), kertoessaan että koulukasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi on määrätty oppilaan itsetunnon kehittäminen jopa asetuksessa asti. Hän kuitenkin jatkaa,

että konkreettisista mahdollisuuksista hoitaa tämä tehtävä on käyty erittäin vähän keskustelua (Keltinkangas-Järvinen, 2017, s. 133).

Tutkielmani sivuuttaa myös hieman tunnekasvatuksen ja draamakasvatuksen vaikutuksia oppimiseen, vaikka pääpaino ei kyseisessä aiheessa olekaan. Lisäksi tutkielmani lopussa tarkastellaan draamakasvatuksen hyötyjä yleisesti. Lahtinen ja Rantanen (2019) esittävät, että tunteet ovat ratkaisevassa asemassa oppimisen kannalta, joka on koulun tärkein tehtävä. Heidän mukaansa sellaista oppialuetta ei ole olemassa, jossa tunteilla ei olisi roolia. Heidän mukaansa tunteet voivat vaikuttaa oppimiseen sekä ehkäisevällä että edistävällä tavalla. Usein oppilaat pohtivat syvällisemmin asioita, jotka he kokevat mielekkäiksi tai jotka koskettavat heitä tunnetasolla. He esittävät myös, että tunteet vaikuttavat lisäksi kykyymme ratkaista ongelmia ja ohjata huomiota sekä keskittymiseen, muistiin, energisyyteen, ja päättelykykyyn (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 19–22).

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Toteutan kandidaatintutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Valitsin kyseisen menetelmän, koska Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa metodiset säännöt eivät rajaa aineiston valintaa, aineistot voivat olla laajoja ja menetelmä on kaikin puolin melko vapaa. Hän jatkaa, että kirjallisuuskatsaus on myös hyvä tapa harjoitella tutkimuksen tekemistä ja valmistautua tuleviin laajempiin ja yksityiskohtaisempiin tutkimuksiin. (Salminen, 2011, s. 6–7). Tutkielmani eteneminen noudattaa perinteistä laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessia, jossa Alasuutarin (1999, s. 252) mukaan ongelmanasettelua seuraa aineiston keruu, tämän analysointi ja raportointi. Kirjallisuuskatsauksen avulla pyritään arvioimaan olemassa olevaa teoriaa ja tunnistamaan mahdollisia siihen liittyviä ongelmia (Salminen, 2011, s. 3). Tavoitteenani on teoriakirjallisuuden pohjalta jäsentää ilmiötä, joka on tutkimukseni kohteena (Alasuutari, 1999, s. 279).

Tutkielmani lähtökohtina toimivat käsitteet tunteiden säätely, itsetunto, tunnetaidot, draama ja draamakasvatus. Tulen avaamaan käsitteitä sekä yleisesti että liitettynä alakoulun kontekstiin. Lisäksi olen rajannut tutkielmani ainoastaan opettajan näkökulmaan, sillä aihe minua kiinnostaa nimenomaan siitä näkökulmasta, kuinka me opettajina voisimme omalla toiminnallamme tukea oppilaitamme ja heidän kehitystään. Teoreettisena viitekehyksenäni on siis opettajatutkimus. Tutkielmani rakentuu kahden tutkimuskysymyksen ympärille, joihin tulen seuraavaksi vastaamaan. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini etsien yhtäläisyyksiä ilmiöiden välille ja yhdistelemällä lähdemateriaalini tietoa kriittisesti. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten opettaja voi tukea oppilaan tunnetaitoja sekä itsetuntoa alakoulussa?
2. Miten draamakasvatuksen avulla voidaan tukea oppilaan itsetuntoa sekä tunnetaitoja?

Lähdemateriaalinani toimii pääasiassa suomalaisten tutkijoiden kirjallisuus. Draamakasvatusta tulen tarkastelemaan pääosin Hannu Heikkisen ja Tapio Toivasen tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta, sillä he ovat toimineet maassamme draamakasvatuksen aseman eteenpäin viejinä. Itsetunnon käsitettä puolestaan pohdin hyödyntäen Liisa Keltinkangas-Järvisen ja Sirkku Ahon teoksia ja tunnetaitoja tarkastelevat monipuolisesti Marja Kokkosen sekä Anuliisa Lahtisen ja Jarkko Rantasen kirjallisuus.

3 Tunnetaidot sekä itsetunto

Tunteella tarkoitetaan henkilökohtaista reaktiota elämän eri ilmiöihin (Dunderfelt, 2006, s. 71). Kokkonen (2017) esittää, että tunteet rikastuttavat elämäämme tekemällä siitä mielenkiintoisen ja merkityksellisen sekä opettamalla meille jotain uutta itsestämme. Hän kirjoittaa, että nykykäsityksen mukaan tunteilla on muitakin myönteisiä vaikutuksia ihmisten elämään, sillä lähtökohtaisesti ne ovat tarpeellisia niihin tapahtumiin, jotka ovat elossa säilymisen sekä elämän mielekkyyden kautta meille tärkeitä (Kokkonen, 2017, s. 11).

Dunderfeltin (2006) mukaan tunteisiin liittyviä käsitteitä on erilaisia ja esimerkiksi käsitteet tunne, emootio ja mieliala saattavat usein mennä sekaisin. Tulee kuitenkin muistaa, että tunne ja emootio ovat kaksi eri asiaa, vaikka ne liittyvätkin toisiinsa (Dunderfelt, 2006, s. 81). Tunne elää aina nykyhetkessä, mutta emootio liittyy menneisyyteen, sillä emootiolla tarkoitetaan tunnetta, johon yhdistyy menneisyydessä opittuja malleja eli skriptejä siitä, kuinka kyseisen tunteen kanssa tulisi toimia (Dunderfelt, 2006, s. 67). Mielialoista tunteiden ajatellaan taas eroavan siksi, että ne kestävät lyhyemmän aikaa, ovat voimakkaampia, paljastuvat toisille ihmisille pääasiassa kasvonilmeiden kautta ja saavat alkunsa jollakin hetkellä tietyn laukaisevan tekijän eli tunteiden syyn takia (Kokkonen, 2017, s. 16).

Fried (2011) esittää, että tunteet sekä tunnereaktiot voivat palvella ihmisiä hyvin, mutta on aikoja, jolloin tunteellisista reaktioista saattaa olla enemmän haittaa kuin hyötyä. Kyseinen havainto tukee tunnesäätelyn tärkeyttä, koska esimerkiksi kouluympäristössä on olemassa tietyt säännöt sosiaalista käyttäytymistä koskien (Fried, 2011, s. 3). Tunteilla onkin kokonaisvaltainen vaikutus ihmisen elämään ja tätä kautta myös itsetunnon rakentumiseen. Kuten tunteet, myös itsetunto kytkeytyy elämässämme lähes kaikkeen ja tätä kautta se on keskeinen voima, joka ohjaa toimintaamme (Toivakka & Maasola, 2011, s. 15). Itsetunnon ollessa yksilön sisällä oleva tunne, se ei tällöin ole selitettävissä tapahtumilla ja ominaisuuksilla, joita ulkopuoliset ihmiset hänessä näkevät (Keltinkangas-Järvinen, 2017, s. 8). Se on myös tärkeä ihmisen toiminnan ja hyvinvoinnin selittäjä. Lisäksi itsetunto tällä hetkellä eräänlaisessa erityisasemassa, koska hyvästä itsetunnosta on tehty menestyvän ihmisen tuntomerkki ja itsetunnon puutetta käytetään selittämään melkein kaikkiä elämän negatiivisia ilmiöitä (Keltinkangas-järvinen, 2017, s. 4).

3.1 Tunnetaidot ja tunteiden säätely

Tunnetaidoilla tarkoitetaan kaikkia niitä taitoja, joita ihminen käyttää yrittäessään vaikuttaa siihen, miltä hänestä itsestään tai toisesta ihmisestä tuntuu (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 27). Niillä voidaan tarkoittaa jo sitä tietoa, että hyvä mieliala mitä luultavammin parantaa suoritusta haastavassa tilanteessa (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 22). Lahtinen ja Rantanen (2019) esittävät tunnetaitojen siis olevan tunteiden säätelyn keinoja, jotka koostuvat tiedoista ja taidoista. Heidän mukaansa tiedolla tässä yhteydessä tarkoitetaan sitä tietoa, miltä ihmisestä itsestään tai toisesta tuntuu. Tieto siitä, miten tunteet voivat vaikuttaa toimintaan ja kuinka toisaalta toiminnassa voidaan ottaa tunteet huomioon. Usein jo pelkkä tietoisuus tunteesta sekä sen vaikutuksista toimintaan tai ajatteluun auttaa tunteiden säätelyssä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 58). Yksinkertaisena määritelmänä tunteiden säätelylle voidaan pitää kykyä hallita tunteiden kokemista sekä ilmaisua (Fried, 2011, s. 3).

Dunderfelt (2006) esittää, että jokainen tunne ilmenee usein kolmella eri tavalla. Nämä kolme tapaa ovat kehollisesti, eli kemiallisen aivotoiminnan kautta, kokemuksellisesti eli sisäisen elämyksen muodossa sekä näkyvimmin sosiaalisena toimintana, jolloin tunteet näyttäytyvät käyttäytymisen, ilmeiden ja sanojen avulla (Dunderfelt, 2006, s. 65–67). Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan kykyä tunnistaa, käsitellä ja ilmaista tunteita on käsitelty pitkään käsitteen *tunneäly* avulla. Heidän mukaansa käsitettä on tutkittu ja kehitetty aina 1960-luvulta lähtien, mutta vasta vuonna 1995 ilmestynyt Daniel Golemanin teos *Emotional intelligence* toi sen suuren yleisön tietoisuuteen. He jatkavat, että tunneälyn ajatellaan tyypillisesti koostuvan erilaisista osa-alueista kuten kyvystä tunnistaa omia ja muiden tunteita. Tätä kykyä voi hyödyntää esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä tavoitteellisessa työskentelyssä. Henkilö, joka on yrittänyt vaikuttaa joko omaan tai toisen tunnetilaan, on tällöin käyttänyt tunnetaitojaan (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 24–25).

Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan ihmisellä on useita eri tunnetiloja, joita hän käyttää päivittäin. Kun tunnetaitoja aletaan opiskelemaan, yksi ensimmäisistä havainnoista on se, että tunnetaitoja käytetään jo valmiiksi. Niitä voi kuitenkin opiskella lisää, koska ihmiset ja tilanteet ovat erilaisia ja niihin tarvitaan aina erilaisia tunnetaitoja (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 26). Dunderfeltin (2006) mukaan tunteiden ja tunnetilojen tunnistaminen on hyödyllistä, sillä mikäli tunnetta ei hyväksytä, se torjutaan. Torjutuksi tullessaan tunne yleensä vain vahvistuu, eli esi-

merkiksi pettymyksen hetkellä, mikäli ihminen ei tunnista pettymystään, kyseinen tunne voimistuu hänessä. Mikäli torjuminen jatkuu, joutuu tunnetta pian torjumaan kovemmilla syytöksillä tai selityksillä. Hänen mukaansa negatiivinen tunne tuplaantuu esimerkiksi tilanteissa, joissa ihminen syyttää muita huonosta olostaan tai selittää aina asioita älyllisesti. Loppujen lopuksi tunteiden kanssa tulee paremmin toimeen hyväksymällä ne, vaikka sillä hetkellä se ei hyvältä tuntuisikaan (Dunderfelt, 2006, s. 80–81). Dunderfeltin (2006, s. 68) mukaan negatiivisten tunteiden kanssa huolestutaan usein liikaa, koska niihin juututaan sen sijaan että todella mietittäisiin, mitä kyseiset tunteet meille yrittävät viestiä.

Tunnetaitojen tärkeimpänä lähtökohtana on niiden kanssa pärjääminen ja esimerkiksi surun hetkellä innostunutta onkin hyvin vaikea esittää (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 58). Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan tunnetaitoinen ihminen osaa tunnistaa eri tilanteissa esiintyviä tunteita ja sovittaa niitä toimintaansa kyseisten tunteiden mukaisesti. Tunnetaitoisuus ilmenee monin eri tavoin, mutta olennaista on kuitenkin tiedostaa, että kaikkien tilanteiden taustalta löytyy aina erilaisia tunteita, jolloin ne tulisi myös ottaa huomioon tilannetta käsiteltäessä tai sen edessä. He jatkavat, kuinka tunnetaitojen avulla säädellään koettuja tunteita ja niiden voimakkuutta ja ilmaisua. Mikäli ihmisellä on hyvät tunnetaidot, hän tiedostaa ja ymmärtää tunteet sekä toimii ottaen ne huomioon (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 27).

Kokkosen (2017) mukaan tunteen omakohtainen sekä mielensisäinen kokemuksen osa-alue vastaa lähinnä arkista tunnekokemustamme. Hänen mukaansa se saattaa olla hyvin välitön ja tiedostamaton, mikä aiheuttaa sen kuvailun haastavuuden, vaikka toisaalta tunnekokemus voi olla myös hyvin välitön, tiedostamaton ja vaikeasti kuvailtava kokemus. Mitä tietoisempia omakohtaisesta tunnekokemuksesta ollaan, sen tarkemmin sitä pystytään arvioimaan, vertailemaan, säätelemään sekä luokittelemaan (Kokkonen, 2017, s. 16). Tulee muistaa, että tunteissa on aina kyse omasta itsestämme ja itse kokemastamme tunne-elämyksestä, joka toisinaan viipyy vain hetken ja joskus pyörii mielessämme päivästä toiseen (Dunderfelt, 2006, s. 67). Kokkosen (2017) mukaan tunne-elämä on tasapainoista silloin, kun tunteet viriävät tilanteeseen nähden sopivan voimakkaina sekä tarkoituksenmukaisesti. Kaiken ollessa kunnossa, ympäristöstä on helppo ottaa vastaan monenlaista tunnepitoista tietoa ja kokea monenlaisia tunteita niin, että ihminen ymmärtää itse olevansa vastuussa niiden kokemisesta (Kokkonen, 2017, s. 19).

Kokkonen (2017) esittää, kuinka tunteiden säätelyn tärkein tavoite on lievittää koettuja tunteita niin, että ihminen pystyy kokemaan mielihyvää tai että elimistössä vallitsee jälleen tarpeellinen

tasapaino, joka on tärkeä hyvinvoinnin kannalta. Käytännössä tämä tarkoittaa hänen mukaansa kuormittavien tunteiden hillitsemistä (Kokkonen, 2017, s. 20). Tunteiden säätely on opittavissa, sillä riippumatta lähtökohdista jokainen joka on kiinnostunut tunteiden säätelystä pystyy oppimaan sitä sekä parantamaan jo olemassa olevia taitojaan (Kokkonen, 2017, s. 49). Vaikka valitseva tunne olisikin voimakkuudeltaan sekä kestoltaan sopiva tai siedettävä, on tunteiden tietoinen säätely tarpeellista silloin, kun niitä säätelemällä halutaan saada tunteista itselle jotain hyötyä (Kokkonen, 2017, s. 21). Vaikka tunteiden säätely on tarpeellista ja tavoittelemisen arvoista, kyseessä ei ole ylitse muiden nouseva asia. Aiheesta kirjoittaa Dunderfelt (2006), jonka mukaan loppujen lopuksi tunteet yleensä tulevat ja menevät, eivätkä ihmiset välttämättä kiinnitä niihin paljoakaan huomiota, sillä elämässä on paljon muitakin asioita kuin itsensä tunteminen. Tästä huolimatta, on hänen mukaansa hyvä itsetuntemus kuitenkin osa elämässä menestymistä, joten olisi hyvä oppia tunnistamaan tunnemaailman eri liikkeitä ja tarvittaessa suuntaamaan tunteet itselle mielekkäällä tavalla (Dunderfelt, 2006, 69).

3.2 Itsetunto

Itsetunto on tekijä, joka määrää ihmisen elämää ja kehitystä (Aho, 1996, s. 90). Toivakan ja Maasolan (2011) mukaan tutkimuksissa itsetunnon määritelmään liitetään usein muun muassa tyytyväisyys itsen, omanarvontunto sekä itsevarmuus, mutta toisaalta myös itserakkaus, narsismi ja ylpeys. Puhutaan niin sanotuista heikosta ja hyvästä itsetunnosta (Toivakka & Maasola, 2011, s. 15). Itsetunto ei kuitenkaan ole mustavalkoinen asia, jonka voisi aina jakaa joko hyvään tai heikkoon, vaan se saattaa kokea muutoksia molempiin suuntiin elämän eri vaiheissa.

Aho (1996) viittaa teoksessaan Michele Borbaan (Borba & Borba, 1982), jonka mukaan itsetunto koostuu viidestä ulottuvuudesta. Nämä ulottuvuudet ovat turvallisuus, liittyminen ja yhteenkuuluvuus, itsensä tiedostaminen, tehtävätietoisuus sekä pätevyyden tunne. Hänen mukaansa jokainen näistä ulottuvuuksista on kehitettävissä ja että ihmisellä on vahva itsetunto vasta kun kaikki viisi ulottuvuutta ovat kunnossa. Aho kirjoittaa, että kasvattajan näkökulmasta itsetunnon vahvistamisen lähtökohta on, että kasvattaja tunnistaa kaikki viisi ulottuvuutta. Borba jakaa itsetunnon lisäksi fyysiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen alueeseen, muttei kuitenkaan emotionaaliseen, vaikka hän korostaakin tunteiden kehittämistä ja ilmaisua (Aho, 1996, s. 56–58).

Itsetuntoon liitetään usein määritelmät hyvästä ja huonosta itsetunnosta, mutta eri tutkijat saattavat käyttää synonyymeina myöskin sanoja terve, vahva ja heikko. Käytän seuraavaksi eri tutkijoiden käyttämiä määritelmiä heidän omien kuvailujensa mukaisesti. Keltinkangas-Järvisen (2017) mukaan osa hyvää itsetuntoa on, että ihminen kykenee näkemään oman elämänsä ainutkertaisuuden sekä itsensä tärkeyden ilman, että hän tarvitsee erityisiä onnistumisia osoittamaan tätä. Itsetunnoltaan vahva ihminen osaa lisäksi arvostaa muita ihmisiä, sillä hän näkee toisten osaamisen antaen tälle tunnustusta. Toisten arvostamisen lisäksi tällainen ihminen osaa myös nähdä oman arvonsa, mutta hänelle ei synny harhaa siitä, että hän olisi ainoa joka osaa tai jota tulee arvostaa (Keltinkangas-Järvinen, 2017, s. 8). Keltinkangas-Järvinen (2017, s. 22) jatkaa, että vahva itsetunto toimii hyvänä pohjana empatialle sekä sosiaalisille taidoille, mutta se ei vielä johda hyvään sosiaaliseen sopeutumiseen.

Aho (1996, s. 10) ja Keltinkangas-Järvinen (2017, s. 7) esittävät, että henkilö jolla on hyvä itsetunto tuntee hyvin itsensä ja osaa tiedostaa sekä hyväksyä heikkoutensa, mutta tästä huolimatta hänen minäkäsityksensä on positiivinen. Ahon (1996, s. 10) mukaan tällainen ihminen on usein myös optimistinen sekä tulevaisuuteen suuntautunut. Keltinkangas-Järvinen (2017) jatkaa, kuinka hyvä itsetunto kestää pettymyksiä sekä epäonnistumisia ilman että ne vaurioittavat samalla itsetuntoa. Hänen mukaansa hyvä itsetunto myös helpottaa omien virheidensä myöntämistä (Keltinkangas-Järvinen, 2017, s. 10).

Toivakka ja Maasola (2011) puolestaan kirjoittavat hyvän itsetunnon tarkoittavan sitä, että tuntee olevansa hyvä sekä hyväksytty ja keskeistä on oma kokemus itsestä. Lisäksi hyvällä itsetunnolla tarkoitetaan sekä oman elämänsä että itsensä arvokkaana, ainutlaatuisena sekä hyvänä pitämistä. Heidän mukaansa myös kyky arvostaa muita on osa tervettä itsetuntoa. Siihen liitetään myös ajatuksia siitä, että ihminen voi itsenäisesti tehdä ratkaisuja, jotka liittyvät hänen omaan elämäänsä, hän on riippumaton muiden mielipiteistä ja sietää vastoinkäymisiä ja pettymyksiä, joita elämässä tulee eteen (Toivakka & Maasola, 2011, s. 15). Tulee kuitenkin muistaa, että hyvällä itsetunnolla ei tarkoiteta jatkuvaa itsensä ihailua, vaan totuudenmukaisen minäkuvan ylläpitämistä (Keltinkangas-Järvinen, 2017, s. 53). Itsetunnon ollessa liian vahva, voi siitä seurata välinpitämättömyyttä ja ylimielisyyttä muita kohtaan sekä se, ettei itsetunnon vahvistuminen etene moraalikehityksen kanssa samanaikaisesti (Aho, 1996, s. 55).

Heikko itsetunto puolestaan ilmenee Ahon (1996) mukaan arkuutena ja pelokkuutena. Hän esittää, että tällöin ihminen käyttäytyy epävarmasti, ei ota elämässään riskejä sekä pelkää sosiaalisia tilanteita (Aho, 1996, s. 21). Sosiaalisten tilanteiden pelkoa selittää myös Keltinkangas-Järvinen (2017, s. 22), jonka mukaan kyseiset tilanteet saattavat vain kasvattaa omaa huonommuuden tunnetta. Aho (1996) jatkaa, kuinka heikon itsetunnon omaava ei halua olla huomion kohteena ja tästä johtuen hän jäljittelee mielellään muiden käyttäytymistä. Hänen mukaansa kepposet ja kujeilut eivät myöskään ole ominaisia tällaiselle henkilölle ja mukautumalla ympäristöönsä, itsetunnon heikko ihminen uskoo saavuttavansa ryhmän hyväksynnän. Heikko itsetunto voi Ahon mukaan näkyä myös siten, että henkilö saattaa peittää mahdollisen pelkonsa sekä heikkoutensa rehentelevään ja häiritsevään käyttäytymiseen. Hän jatkaa, että usein luokan kiusaajalla tai häiriköllä saattaa olla heikko itsetunto, mikä selittää hänen käyttäytymistään (Aho, 1996, s. 21–22). Keltinkangas-Järvinen (2017) selittää myös kyseistä käyttäytymistä itsetunnon puutteella. Hänen mukaansa se saa ihmisessä aikaan tunteen, että jokaisessa kanssaihmisessä joka menestyy, piilee jokin vaara ja tämän vuoksi toista ihmistä tulee kritisoida (Keltinkangas-Järvinen, 2017, s. 9).

Aho (1996) lisää, että ihminen, jolla on heikko itsetunto ei myöskään mielellään ilmaise mielipiteitään, vaan saa tietonsa tarkastelemalla, jolloin hänellä muodostuu riippuvuussuhde ympäristönsä vihjeisiin sekä palautteeseen. Näin ollen hän on altis ulkoiselle palautteelle, mikä aiheuttaa jatkuvan sisäisen ristiriidan, kun henkilö toisaalta haluaisi saada positiivista palautetta, mutta toisaalta hän pystyy omaksumaan ja hyväksymään vain sen tiedon, joka on sopuosoitussa hänen oman käsityksensä kanssa (Aho, 1996, s. 21–23).

4 Oppilaan tunnetaitojen ja itsetunnon tukeminen alakoulussa

Realistisen minäkäsityksen kehittäminen on yksi peruskoulumme keskeisistä tavoitteista (Aho, 1996, s. 90). Myös tämän hetkisen opetussuunnitelman (2014) mukaan opetuksen tulee sisältää tunnetaitojen harjoittelua tukevia osa-alueita. Lisäksi oppilaan itsetuntemusta pyritään tuemaan luomalla edellytyksiä onnistumisen kokemuksille ja vahvistamalla myönteistä sosiaalisen oppimisen ilmapiiriä (Opetushallitus, 2014, s. 72). 5–12 vuoden ikävaiheessa lasten suhteet opettajiin, ohjaajiin ja tovereihin ovat tärkeitä ja opettajasta saattaa tulla vanhempia suurempi auktoriteetti, sillä kyseisessä ikävaiheessa lapsi kuluttaa enemmän aikaa tovereiden ja opettajan kuin vanhempiansa kanssa (Aho, 1996, s. 29).

Talibin (2002) mukaan opettajan toiminnalla on suora yhteys oppilaiden käytökseen ja opettajan työ onkin pitkälti tunnetyötä. Opettajan on voitettava oppilaan luottamus sekä kunnioitus olemalla myös itse avoin ja rehellinen. Lisäksi hän kykenee kannustamaan oppilastaan eteenpäin sekä sosiaalisesti että tiedollisesti hyödyntäen omaa asennoitumistaan (Talib, 2002, s. 57). Opettajan omat tunnetaidot ovat tärkeitä, sillä ne esimerkiksi parantavat opettajan antaman palautteen laatua sekä hänen tehokkuuttaan ehkäistä ja tarkkailla oppilaiden häiritsevää käytöstä (Kokkonen, 2017, s. 111). Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan hänen taitava tunneilmaisunsa myös tehostaa oppimista, koska tunteiden herätessä myös muistaminen tehostuu. Näin ollen oppilaan ja opettajan tunteilla sekä luokan yleisellä ilmapiirillä on ratkaisevia vaikutuksia oppimistuloksiinkin (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 21). Tunteilla voi olla vaikutusta myös erilaisiin kognitiivisiin säätely- sekä ajattelustrategioihin (Fried, 2011, s. 19), mikä selittääkin niiden yhteyttä oppimiseen.

Opettajan tunnetaidot ja persoonallisuus heijastuvat myös oppilaan itsetunnon tukemiseen. Ahon (1996) mukaan aikuisen, eli tässä tapauksessa opettajan rooli on erittäin tärkeä lapsen rakentaessa itsetuntoaan. Itsetunnon vahvistamisen tavoitteluun ei kuitenkaan ole olemassa tiettyjä ohjeita, vaan kasvattajan tulee ottaa huomioon niin oma kuin lapsenkin persoonallisuus ja pohdittava toimintatapaansa aina tilannekohtaisesti. Hänen mukaansa, mikäli aikuinen omaa vahvan itsetunnon, heijastuu se herkästi lapseenkin. Vahvan itsetunnon merkkejä ovat esimerkiksi kyky hyväksyä erilaisuus ja sietää epävarmuutta sekä luovien ja joustavien kasvatusratkaisuiden käyttäminen. Aho jatkaa, että tällainen aikuinen on myös kärsivällinen, hän jaksaa kuunnella lapsia ja hän sietää enemmän heidän ongelma- ja konfliktitilanteitaan (Aho, 1996, s. 48–50).

4.1 Opettajan rooli tunnetaitojen tukemisessa

Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on tunnetaitojen opiskelu (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 23). Fried (2011) kertoo artikkelissaan, kuinka tutkijat ovat huomanneet, että tunteilla on arvokas paikka luokkahuoneessa. Tunteiden säätely antaa yksilölle mahdollisuuden hallita käyttäytymistään ja se antaa oppilaille sekä opettajille mahdollisuuden välttää negatiivisia ja lisätä positiivisia tunteita (Fried, 2011, s. 3). Tunteiden säätelyä onkin mahdollista opettaa, sillä sen lisäksi että aikuisen on mahdollista kotona kehittää lapsensa tunteiden säätelyn taitoa, voivat myös koulussa työskentelevät aikuiset opettaa tunteiden säätelyä osana kasvatustyötä, joka kuuluu heidän ammattiinsa (Kokkonen, 2017, s. 49).

Kokkonen (2017) mukaan opettajat tulevat opettaneeksi tunteiden säätelyä muulloinkin, kuin siihen tarkoitukseen varatuilla oppitunneilla. Opettajan kertoessa avoimesti itsestään sekä tunteista, jotka saattavat vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä, näyttää hän omalla esimerkillään, kuinka luontevasti tunteista voi keskustella ja kuinka ihmisten tekojen ja tunteiden välillä on aina seuraussuhteita (Kokkonen, 2017, s. 111). Fried (2011) kirjoittaa, kuinka tunteiden säätelyn kehittäminen on tärkeää oppilaiden lisäksi opettajille. Hänen mukaansa myös opettajat kohtaavat tilanteita, jolloin he saattavat tuntea esimerkiksi turhautuneisuutta tai surua, joten heidänkin on löydettävä sopivat keinot säädellä tunteitaan luokkahuoneessa (Fried, 2011, s. 3). Kokkonen (2017) onkin sitä mieltä, että opettajan kyvyt säädellä omia tunteitaan helpottavat säätelyn opettamista oppilaille. Hänen mukaansa luokkahuone ja koko koulun ilmapiiri, joka on muodostunut tunteiden säätelyn avulla turvalliseksi ja avoimeksi, on ehto mille tahansa oppimiselle (Kokkonen, 2017, s. 111).

Kouluilla on mahdollisuus niin oppituntien aikana kuin opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa tukea, vahvistaa ja tarpeen vaatiessa myös korvata paremmilla taidoilla esimerkiksi kotioissa opittuja tunteiden säätelyn taitoja (Kokkonen, 2017, s. 105). Friedin (2011) mukaan oppilaiden kokiessa, että opettaja on turvallinen sekä kannustava, myös heidänkin kykynsä säädellä omia tunteitaan kasvaa. Opettajat tiedostavatkin omien tunteidensa säätelyn tärkeyden, mutta ajattelevat silti usein, että saattaa olla parasta pitää omat tunteensa piilossa oppilailta. Fried kirjoittaa, kuinka Suttonin (2004) tutkimuksen mukaan opettajat uskoivat, että loppujen lopuksi heidän kykynsä säädellä tunteitaan oli yhteydessä myös heidän työskentelynsä tehokkuudelle. Fried jatkaa vielä, kuinka luokkahuone voi toimia oppilaille joko tunteiden kehityksen edistäjänä tai päinvastoin turhauttavana tekijänä. Koulujen tärkeä tehtävä on antaa oppilaille paikka ilmaista

tunteitaan. Mikäli ilmapiiri on rakennettu mahdollistamaan erilaisia ilmaisuja, edistää se oppilaiden tunteiden säätelyn terveellistä kehitystä (Fried, 2011, s. 4–6).

4.2 Opettajan rooli oppilaan itsetunnon tukemisessa

Keltinkangas-Järvisen (2017) mukaan kouluilla on hyvät mahdollisuudet tukea lapsen itsetuntoa sekä lisätä hänen uskoaan omiin kykyihin ja korjata mahdollisesti varhaislapsuudessa syntyneitä vaurioita. Koulu voi siis toimia lapsen itsetunnon kehityksen varsinaisena tukena kodin ohella (Keltinkangas-Järvinen, 2017, s. 129). Käytännössä koulun antama tuki on pitkälti opettajan vastuulla ja seuraavaksi tarkastelen tarkemmin opettajan roolia oppilaan itsetunnon tukijana.

Ahon (1996) mukaan kasvattajan tärkeimpänä työvälineenä toimii hänen oma persoonansa. Jotta kasvattaja kykenisi vahvistamaan lapsen itsetuntoa, tulee hänen olla aidosti kiinnostunut lapsesta. Lisäksi Aho kertoo, kuinka kasvattajan tulee kokea itsetunto tärkeäksi osaksi ihmisen elämää, uskoa ihmisen kykyyn muuttua sekä pystyä refleктоimaan toimintaansa ja muuttaa omaa käyttäytymistään. Hän kertoo myös, kuinka oppilaalla saattaa olla usein sellainen käsitys, ettei opettaja hyväksyisi häntä, mikäli opettajan täytyy useamman kerran puuttua oppilaan ei-toivottuun käytökseen. Tästä johtuen oppilaalle tulisikin tehdä selväksi, että mahdollinen turminen ei liity hänen persoonaansa vaan tiettyyn käyttäytymismalliin (Aho, 1996, s. 48). Keltinkangas-Järvinen (2017) esittää, kuinka koulun toiminta rakentuu opettamisen lisäksi myös oppilaan arvioinnin ympärille. Tutkimuksissa onkin todettu, että kouluun mennessään lapsi alkaa arvioimaan omaa käyttäytymistään uudella tavalla sekä kriittisesti. Tämän seurauksena tyytyväisyys omiin aikaansaannoksiin vähitellen katoaa. Konkreettisella palautteella, jonka lapsi saa osaamisestaan on suuri merkitys (Keltinkangas-Järvinen, 2017, s. 128).

Ahon (1996) mukaan, mitä nuoremasta oppilaasta on kyse, sitä vaikeampaa hänen on erottaa itsensä omasta käyttäytymisestään. Hän jatkaa, että vaikkei kaikkea oppilaan käyttäytymistä välttämättä hyväksyttäisi, se ei tarkoita etteikö hänen persoonaansa hyväksyttäisi (Aho, 1996, s. 48–49). Opettajan tärkeä tehtävä onkin ylläpitää luokassa hyväksymisen kulttuuria. Viljamaan (2008) mukaan hyväksymistä oppii vai hyväksyty ihminen ja sen opettelu on käytännön toimintaa. Hyväksymisen kulttuurissa lapsi oppii olemaan oma itsensä ja hän tuntee hyväksyntää omana itsenään eikä ainoastaan suoritusten kautta. Lisäksi hän hyväksyy myös muut puut-

teineen (Viljamaa, 2008, s. 66). Kasvattajan on myös helpompi puuttua lasten sosiaalisiin suhteisiin, mikäli ryhmän keskinäinen hierarkia ei ole vielä muodostunut luokassa (Aho, 1996, s. 51). Aikuisella on siis vaikutusvaltaa ehkäistä mahdollisia vaurioita oppilaan itsetunnossa.

Toivakan ja Maasolan (2011) mukaan koulun vaikutus myös itsetunnon kehittymiselle on suuri ja erityisen tärkeitä ovat oppilaan ensimmäiset kouluvuodet. Niiden aikana oppilas muodostaa käsityksiä itsestään sekä siitä millainen hän on ja millaisia kykyjä hänellä on. Edellä mainitut käsitykset voivat jatkua hyvinkin pitkään (Toivakka & Maasola, 2011, s. 16). Aho (1996) kirjoittaa teoksessaan, kuinka ihmisen itsetunto kehittyy noin 5–12 vuoden iässä, jonka ikäisenä lapsi on kehityspsykologisesti siinä vaiheessa, että hänen havainto- ja arviointikykynsä kehittyvät. Tällöin hän kykenee arvioimaan itseään, mikä edesauttaa myös sitä, että hänestä tulee itsensä suhteen realistisempi. Ahon mukaan kyseisessä ikävaiheessa lapsen elämänpiiri myös laajenee kodin ulkopuolelle, jolloin hänelle tulee enemmän vertailun kohteita toimiessaan muiden lasten kanssa. Vertailemalla itseään muihin sekä testaamalla omaa pätevyyttään, lapsi rakentaa identiteettiään (Aho, 1996, s. 28–29).

Aho (1996) kertoo, kuinka tutkimustulosten mukaan lapset ovat itsetunniltaan melko vahvoja tullessaan kouluun, mutta ensimmäisten kouluvuosien aikana heidän itsetuntonsa heikkenee erittäin voimakkaasti. Heikkenemistä tapahtuu 11–12-vuotiaaksi saakka, minkä jälkeen se pysyy melko vakiona. Ahon mukaan pojat saavuttavat itsetunnon aallonpohjan noin 11 vuoden iässä, mutta tytöt vasta vuotta myöhemmin. Lisäksi oppilaiden yleisminäkuva heikkenee eniten neljäntenä kouluvuonna ja heidän antamansa negatiiviset arvioit itsestään kasvavat aina 12 ikävuoteen saakka (Aho, 1996, s. 30). Tulkitsen tutkimustulokset niin, että itsetunnon tukemisen aloittaminen olisi erittäin tärkeää heti ensimmäisistä kouluvuosista alkaen, jolloin oppilailla olisi siihen hyvät lähtökohdat. Lisäksi opettajan roolin tärkeys luokkahuoneen ilmapiirin ylläpitämisessä korostuu. Viljamaan (2008) mukaan, kun aikuinen kannustaa lasta vaikeinakin hetkinä, lapsi huomaa että epäonnistuminen on vain väliaikaista. Näin aikuinen voi saada lapsen itseluottamuksen palautumaan ja saa tämän yrittämään uudelleen (Viljamaa, 2008, s. 61).

Ahon (1996) mukaan kasvatustilanteissa olisi tärkeää myös se, ettei opettaja esiintyisi kaikkietävänä aikuisena, vaan hän olisi lapselle enemmänkin tukija sekä auttaja. Hänen mukaansa opettajan rooli on keskeinen, sillä hän toimii luokassa muutoksen välineenä (Aho, 1996, s. 49).

Opettajan rooli on antaa oppilaalle käyttäytymismalleja, esittää vaatimuksia, luoda turvallisuutta, antaa tehtäviä sekä palautetta oppilaan käyttäytymisestä (Aho, 1996, s. 90). Erityisesti palautteen annon osuus korostuu, sillä kouluaikanaan oppilas saa jatkuvasti palautetta käyttäytymisestään, mistä johtuen oppilas myös vähitellen muokkaa ajatustaan siitä, millainen hän on (Aho, 1996, s. 29). Keltinkangas-Järvisen (2017) mukaan kodin lisäksi myös koulukin rakentaa siis lapsen itsetuntoa. Koulussa lapsi ei ainoastaan opi asioita, vaan hänelle muodostuu samalla käsitys siitä millainen hän on, mitä hän kykenee oppimaan ja kuinka helposti (Keltinkangas-Järvinen, 2017, s. 86). Oheiset esimerkit koulun vaikutuksista oppilaan psyykkiseen kehitykseen korostavat opettajan toteuttaman kasvatustyön tärkeyttä.

5 Mitä on draamakasvatus?

Heikkisen (2005) mukaan draamalla tarkoitetaan työtä, joka sisältää varsinaisten näytelmätekstien lisäksi niiden esittämisen. Suomessa kyseinen käsite on kuitenkin vakiintunut tarkoittamaan näytelmäkirjallisuutta (Heikkinen, 2005, s. 23–24). Kuitenkin, koska eri tutkijat käyttävät draaman käsitettä synonyymina draamakasvatukselle, käytän niitä myös tässä tutkielmassa rinnakkain. Toivasen (2009) mukaan draamakasvatus on yleiskäsite, jota käytetään lasten ja nuorten draama- ja teatteriopetuksesta. Käsite sisältää kaikki erilaiset draaman sekä teatterin opetusmuodot ja niiden osa-alueet (Toivanen, 2009, s. 76). Se on käsitteenä selkeä, sillä se kattaa hyvin kaiken sen draaman sekä teatterin joita koulussa hyödynnetään, sillä osallistava, esittävä ja soveltava draama sekä teatteritaiteen perusopetus sopivat kaikki draamakasvatuksen viitekehukseen (Heikkinen, 2005, s. 25).

Heikkisen (2017) mukaan draamakasvatuksella tarkoitetaan ilmiötä, josta on vuosien varrella tehty useita tulkintoja. Toiset niistä ovat säilyneet pitempään ja osa on jäänyt kehityksen alle (Heikkinen, 2017, s. 9). Ennen draamakasvatusta on puhuttu ilmaisukasvatuksesta tai draamapedagogiikasta (Heikkinen, 2004, s. 13). Käsitteestä huolimatta tulee kuitenkin muistaa, että draamakasvatuksessa on kyse nimenomaa draamakasvatuksesta, eikä draamasta, teatterista tai kasvatuksesta erikseen (Heikkinen, 2004, s. 24). Lisäksi kuten johdannossa mainitsin, Tombuk (2014, s. 375) kertoo kuinka draamakasvatus on myös eräs tehokkaimmista opetusmenetelmistä. Opetusmenetelmän asemasta huolimatta ei tulisi unohtaa, että draama on myös oma itsenäinen oppiaineensa (Woolland, 1993, s. 7).

Tombukin (2014) mukaan draamalla on ominaisuuksia, jotka antavat yksilölle mahdollisuuden nauttia sekä kehittää esteettistä puoltaan. Lisäksi draamakasvatus antaa mahdollisuuden liikkeelle, kielelle, ajattelulle, tunteille sekä viestinnälle (Tombuk, 2014, s. 375). Heikkinen (2004) esittää draamakasvatuksen olevan elämänmittainen prosessi, joka tapahtuu useissa eri konteksteissa sekä kohtaamisissa eri ihmisten kanssa ja näin ymmärrettynä se on maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien kautta. Draamakasvatus ei ole opettamista perinteisessä mielessä, vaan siinä on kyse eri näkökulmien ja vaihtoehtoisten mahdollisuuksien luomisesta (Heikkinen, 2004, s. 30).

Heikkinen (2017) jatkaa myöhemmin ilmestyneessä teoksessaan, että draamakasvatus on asioiden tutkimista, yhdistelyä sekä oivaltamista ja siinä liikutaan niin emotionaalisen, kuin kognitiivisen ja sosiaalisen kokemisen alueilla. Siihen liittyvissä tutkimuksissa usein todetaan, että draamassa luodaan ja tutkitaan erilaisia merkityksiä. Hän jatkaa, että draamakasvatus on tarinoiden kertomista monella eri tavalla, esimerkiksi sanallisesti, kehollisesti ja visuaalisesti, mutta oleellista on, että sen sisällöt kietoutuvat toisiinsa kuten taide ja kasvatuskin (Heikkinen, 2017, s. 11). Draaman kautta oppilaat oppivat esimerkiksi ajattelemaan luovasti, he kehittyvät kognitiivisesti ja emotionaalisesti sekä kehittävät empatiakykyään ja yhteistyötaitojaan (Tombuk, 2014, s. 375). Samalla oppijalle on mahdollista käsitellä suhdettaan toisiin ihmisiin sekä ympäröivään maailmaan (Toivanen, 2009, s. 76).

Heikkisen (2002) mukaan draama voi tapahtua missä tahansa ajassa, sillä voidaan sopia kenen näkökulmaa seurataan, kun toimitaan yhdessä fiktiivisessä todellisuudessa. Kulloinkin valitut säännöt ja työtavat sekä genre ja tavoitteet vaikuttavat aina siihen, millaista draamatyöskentely on (Heikkinen, 2002, s. 42). Heikkinen (2017) jatkaa, että draaman keskeinen asia onkin toiminta, jossa tutkiminen tapahtuu niin, että fiktion mennään joustavasti, siellä toimitaan ja vastaavasti tullaan pois. Kaava ja rakenne ovat aina eläviä, sillä opettaja luo kehykset, joiden sisällä luodaan draaman maailmoja ja toimitaan yhdessä ryhmän kanssa (Heikkinen, 2017, s. 12). Draama toimiikin aina luovana prosessina oppilaiden lisäksi myös opettajille (Coffman, 2015, s. 11; Toivanen ym., 2011, s. 61).

Draamakasvatus jaetaan eri genreihin, jotka voivat avata niin sanottuja mahdollisuuksien tiloja kasvatukseen sekä taiteen väliin (Heikkinen, 2017, s. 12). Genre-teorioiden tarkoituksena on auttaa löytämään erilaisia merkityksiä ja toisaalta genre luo odotuksia ja antaa neuvoja, kuinka siihen tulee suhtautua (Heikkinen, 2004, s. 31). Vaikka käytössä olevia genrejä on myös kouluoloissa useita, Coffman (2015) muistuttaa, että draamaharjoituksia ei tule sekoittaa teatterin kanssa. Draamakasvatuksessa pääpaino ei ole käsikirjoituksessa, vuorosanoissa sekä katsojassa olevassa yleisössä, vaan sen tarkoituksena on enemmänkin prosessoida kuin tuottaa jokin esitys (Coffman, 2015, s. 7). Lisäksi tärkeää on pitää hauskaa (Toivanen, 2009, s. 77 ; Tombuk, 2014, s. 375).

5.1 Draamakasvatus alakoulussa

Taiteen perusopetus alkoi Suomessa jo 1990-luvun alussa pienimuotoisesti, mutta se organisoi-
tui tärkeällä tavalla vuoden 2002 opetussuunnitelmien kautta (Hoini, 2010, s. 23). Uusimman
perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan draaman tarkoitus on vahvistaa tietyn op-
piaineen toiminnallista, kokemuksellista ja elämyksellistä luonnetta (Opetushallitus, 2014, s.
104). Draaman parissa työskentelevät opettajat ovatkin huomanneet, kuinka draaman käyttämi-
nen pedagogisena työkaluna helpottaa usein oppilaiden ymmärrystä jostain valitusta aiheesta
(Heyward, 2010, s. 199). Koska draaman työtavat noudattavat kokemuksellisen oppimisen pe-
riaatteita, voidaan pedagogista draamaa pitää kokemuksellisen oppimisen menetelmien integ-
raationa (Toivakka & Maasola, 2011, s. 44). Lisäksi peruskoulun draamakasvatuksen tulisi olla
leikillisen vakavaa toimintaa, jossa opetuksen muoto pysyy leikillisenä, vaikka tarkoitus onkin
vakava (Toivanen, 2009, s. 77). Perusopetuksessa draamakasvatusta ei ole määrätty kenenkään
vastuulle, vaan käytännössä vastuu sen toteutumisesta on siitä kiinnostuneilla opettajilla (Heik-
kinen, 2001, s. 76).

Toivasen (2007) mukaan draama sekä teatteritoiminta ovat osa taidekasvatustehtävää, joka kou-
luilla on. Toiminnan avulla oppilaan tulisi saada erilaisia kokemuksia, tietoja ja taitoja draaman
ilmaisukeinoista sekä työskentelytavoista (Toivanen, 2007, s. 10). Draamatunneilla ja -hetkillä
luodaan, tehdään, katsotaan ja kirjoitetaan yhdessä ryhmän kanssa (Heikkinen, 2005, s. 26) eli
sen toteutustavat ovat hyvin monipuolisia. Lisäksi draaman avulla voidaan valmistaa pieniä
kohtauksia valitusta aiheesta, tehdä kokonaisia näytelmiä, käsitellä menneisyyden merkittäviä
tai vastaavasti tulevaisuuden haaveita (Toivakka & Maasola, 2011, s. 45). Heikkinen (2002)
esittää yleisen mielipiteen olevan, että koulussa harjoiteltavan draaman tulisi olla hauskaa ja
tästä johtuen ei siihen useinkaan suhtauduta vakavasti. Draamaa ei nähdä mahdollisuutena op-
pia, vaan enemmänkin välipaloina varsinaisen opetuksen välissä, mitä draaman ei tulisi kuiten-
kaan olla (Heikkinen, 2002, s. 42). Yleissivistävässä kasvatuksessa draamakasvatuksen tarkoi-
tuksena on luoda kouluun fiktiivisiä oppimisympäristöjä ja tämä vaatii opettajien sekä oppilai-
den yhteistyötä (Heikkinen, 2002, s. 73).

Heikkinen (2005) kirjoittaa, kuinka draaman tekemiseen vaikuttavat eri asiat. Esimerkiksi op-
pilaiden elämä koulun ulkopuolella sekä käyttäytyminen luokassa yhdessä luokkakavereiden
kanssa. Hän jatkaa, kuinka aikaisemmat kokemukset vaikuttavat myös, eli millaisia draamoja
on tehty ja toisaalta millaisia tullaan tekemään (Heikkinen, 2005, s. 26). Mikäli ryhmä on melko

kokematon draaman suhteen, on tärkeää valita helppoja aiheita, jotka ovat tuttuja oppilaiden omasta elämästä (Woolland, 1993, s. 101). Toivasen (2007) mukaan draamatyöskentely kannattaa aloittaa lyhyillä tuokioilla, joiden aikana tutustutaan kerrallaan yhteen toimintatapaan, jota harjoitellaan ja tutkitaan. Lyhyiden tuokioiden aikana työskentelyn intensiteetti on helppompi säilyttää kuin kokonaisen oppitunnin kestävässä sessiossa, sillä varsinkin alkuvaiheessa oppilaille saattaa tulla väsymystä sekä keskittymisen herpaantumista. Lyhyiden tuokioiden aikana myös opettaja ja ryhmä pääsevät tutustumaan toisiinsa samalla kun he tutustuvat uusiin työtapoihin (Toivanen, 2007, s. 15).

Heikkinen (2005) esittää, kuinka draamassa jokainen toimii omana itsenään ja kaikki ovat kehollisia, ajattelevia ja tuntevia yksilöitä. Kun draaman tekijä menee todella fiktion, jossa hän kohtaa myös toisia, ei tätä voida toteuttaa akateemisen ajattelun tai kriittisen toiminnan kautta (Heikkinen, 2005, s. 26). Toivanen (2007) täydentää, että toiminta draamatunneilla on parhaimmillaan, kun kaikki tietävät yhteisen tavoitteen ja pyrkivät siihen. Tunneilla tulisi olla aikaa myös keskusteluille ja kysymyksille niin ennen, toiminnan aikana kuin sen jälkeenkin. Tätä kutsutaan oppimisen ohjaamiseksi. Oppilaiden tietäessä yhteisen tavoitteen, myös työskentely syvenee (Toivanen, 2007, s. 15).

Esimerkki draamatunnin etenemisestä

Toivanen (2007) kertoo kirjassaan draaman oppitunnin rakenteesta. Alussa olisi hyvä pitää lämmittelyvaihe, jossa joko siirrytään toiseen työskentelytilaan tai muokataan luokka valmiiksi draamatuntia varten. Tämän jälkeen kerrotaan tunnin tavoite ja varsinkin pienemmille oppilaille olisi hyvä jättää aikaa energian purkamiseen. Toivasen mukaan lämmittelyvaiheen tarkoituksena on virittäytyä työskentelemään ja esimerkiksi mukaansa tempaava leikki toimii selkeänä aloituksena toiminnalle.

Lämmittelyn jälkeen vuorossa on keskittymisharjoitus, jonka välineenä käytetään jotain leikkiä tai harjoitusta, joka edellyttää keskittymistä. Seuraavaksi siirrytään työskentelyvaiheeseen, jota ei yleensä kannata ahtauttaa liian täyteen harjoituksia, kaksi tai kolme tapaa tai harjoitusta riittävät yhdelle tunnille. Toivanen kirjoittaa, kuinka harjoituksia on olemassa useita, joita muokataan ja kehitetään aina kullekin ryhmälle sopivaksi. Hänen mukaansa tulee kuitenkin muistaa, että draamarajoitukset eivät ole kertakäyttöisiä, vaan olisi hyvä, että niitä toistettaisiin tuntien

aikana mahdollisimman paljon. Toisto tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kehittää omia taitojaan kerta kerralta ja työskentelyn tulisi aina muodostaa kokonaisuuden, jossa harjoitellaan samaa asiaa.

Toivanen jatkaa, kuinka draamatunti olisi hyvä lopettaa aina yhteisesti ja tähän tulisi varata pieni hetki tunnin lopusta. Tämä aika käytetään yhteiseen keskusteluun sekä havainnointiin siitä mitä on opittu, sillä jälkityö ja purkaminen ovat tärkeä osa opetusta. Opettaja voi esimerkiksi esittää kysymyksiä tai väittämiä, joihin oppilaat voivat ottaa kantaa omien mielipiteidensä mukaisesti. Jälkityötä ei kuitenkaan ole välttämätöntä tehdä heti opetustilanteen päätyttyä, sillä useinkaan lapset ja nuoret eivät osaa pukea sanoiksi kokemuksiaan ja tunteuksiaan heti toiminnan jälkeen. Kokemuksiin voi palata vaikka seuraavan työskentelykerran alussakin (Toivanen, 2007, s. 15–16).

5.2 Draamaopettaja

Heikkisen (2005) mukaan draama on herkkä taiteenlaji sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi ja tämän takia draamaopettajan vastuu kouluissa on suuri. Draamaopettajuuden ammattitaitoa on se, että hän osaa yhdistää kasvatuksen sekä kulttuurin (Heikkinen, 2005, s. 33). Heikkinen (2017) kirjoittaa teoksessaan, että draamaopettajan tehtävä on auttaa rakentamaan draaman maailmoja, joissa oppilaat pystyvät sen hetkisillä tiedoilla ja taidoillaan toimimaan mahdollisimman luontevasti sekä vapaasti. Hän jatkaa, että valittu genre ja draaman maailman rajat kuitenkin ohjaavat toimintaa, joten se ei ole täysin vapaata. Toiminnan täytyy myös olla leikkisää ja siinä tulee olla vapaus tutkia, katsoa, kokeilla ja luoda, jotta sen esteettisyys ja kasvatuksellisuus säilyisivät (Heikkinen, 2017, s. 12).

Heikkinen (2017) esittää, että draamakasvatuksen kontekstissa puhutaan usein taiteilija-opettajasta, jonka tehtävät vaihtelevat aina genren mukaan. Opettaja voi toimia esimerkiksi dramaturgi-ohjaajana tai opastavana kanssaoppijana. Hän jatkaa, että tietenkään tieto ja taito draamakasvatuksen sisällöistä ei riitä hyvälle opettajalle, vaan hänellä tulee olla myös pedagogisia taitoja, joihin kuuluvat esimerkiksi vuorovaikutustaidot, kyky sietää muutoksia, joustavuus, organisointikyky, luovat ratkaisut sekä erilaisten pedagogisten menetelmien hallinta (Heikkinen, 2017, s. 13–14). Edellä mainitut ovat toki kaiken kasvatuksen ja opettamisen kannalta tärkeitä piirteitä opettajalle.

Draamaopettajan tulee luottaa itseensä, ryhmänhallintakykyynsä sekä opettajantaitoihinsa ja mitoitaa tehtävät omien taitojensa mukaisesti (Luostarinen, 1995, s. 251). Toivasen (2007) mukaan tärkeä opettajan ominaisuus on myös innostus, joka näkyy hänen toiminnassaan sekä asenteissaan. Kun opettaja toimii omalla innostuksellaan, luo hän samalla ryhmään positiivista ilmapiiriä. Hänen mukaansa, kun opettajakin toimii roolissa ja ohjeistaa harjoituksia itse toimimalla, välittää hän oppilaille omaa uskallustaan, innostustaan ja myönteistä asennetta työskentelyä kohtaan konkreettisesti mielessä (Toivanen, 2007, s. 24). Lisäksi opettajan tulee olla avoin ja utelias oppilaiden ajatuksia kohtaan, jotta hän voi ohjata (Coffman, 2015, s. 15). Coffmanin (2015) mukaan opettajan heittäytyminen erilaisiin rooleihin on enemmän kuin suotavaa erityisesti pienten oppilaiden kanssa. Opettajan heittäytyminen saattaa olla oppilaista hauskaa ja innostavaa, mutta toisinaan myös hieman pelottavaa (Coffman, 2015, s. 79).

Opettajan rooli on oppilaiden auttamisen lisäksi myös suunnitella toiminta niin, että se tuo koko luokan yhteen alusta saakka (Coffman, 2015, s. 79). Toivakan ja Maasolan (2011) mukaan draaman käyttäminen vaatii opettajalta sekä läsnäoloa että auttamista ja herkkyyttä kannustaa sekä ohjata oppilaita tuomaan omia näkemyksiään esiin. Heidän mukaansa opettajan aikaisempi draamakokemus on avuksi, sillä silloin hän tietää miltä tuntuu osallistua draaman tekemiseen. Tällöin opettajan on helpompaa myös ymmärtää oppilaidensa kokemuksia ja tuntemuksia. Toivakka ja Maasola (2011) ovat kuitenkin sitä mieltä, että kokemattomuus ei estä aloittamasta tai kokeilemasta draaman käyttöä, mutta alussa kannattaa kuitenkin edetä pienin askelin (Toivakka & Maasola, 2011, s. 45).

Draamassa oppilas on aktiivinen toimija ja opettaja on ohjaavassa roolissa (Tombuk, 2014, s. 375). Tästä huolimatta opettajankaan ei tule ohjata sisältöä liikaa, vaikka ideat lähtevätkin pitkälti hänestä (Coffman, 2015, s. 14). Tulee muistaa, että luokanopettaja ei välttämättä ole draamakasvatuksen ammattilainen ja hänen onkin oltava hieman varuillaan teetettävien harjoitusten kanssa. Draamakasvatus ja yhdessä tekeminen ovat vastuullista toimintaa, sillä erilaiset harjoitukset saattavat toimia kannustavana tekijänä henkilökohtaistenkin asioiden jakamiselle. Opettajan tulee muistaa ja ymmärtää, että harjoitusten tavoitteena ei ole terapiatason työskentely (Hoini, 2010, s. 27).

5.3 Draamakasvatuksen kohtaamat haasteet

Heikkinen ja Toivanen avaavat teoksissaan draamakasvatuksen kohtaamia haasteita niin opetuksen järjestämisen kuin sen asemankin suhteen. Heikkisen (2017) mukaan draamakasvatuksen ei ajatella olevan vakavasti otettava laaja-alainen ja kasvatuksellinen ilmiö, vaan se ymmärretään opetusmenetelmäksi sekä kokoelmaksi temppuja ja mahdollisuudeksi keventää opiskelua. Draama mielletään usein myös pelkästään näytelmien tekemiseksi. Heikkinen toivookin, että ehkä 10 vuoden päästä voitaisiin puhua draamasta oppimisalueena tai ajattelun taitona niin, ettei sitä ainoastaan välineellistettäisi opetusmetodiksi. Tämä vaatisi sen, että osattaisiin hyödyntää uuteen opetussuunnitelmaan sisäänkirjoitettua draamaa (Heikkinen, 2017, s. 7–8). Oppimisalustana draaman käytön haastavuus ilmenee myös siinä, että draamassa oppiminen on vain osittain tietoista ja sen voi purkaa vasta myöhemmin (Heikkinen, 2001, s. 102).

Draamakasvatuksella on haasteensa myös siksi, että opettajankoulutuksessa sen rooli on muita taideaineita pienempi, johtuen erillisen oppiainestatuksen puutteesta. Jo aikaisemmassa opetussuunnitelmassa nähtiin jatkuvaa taistelua luovan taiteen koulutuksen sekä jäsennellyn opetuksen välillä (Toivanen ym., 2011, s. 61). Haasteet jatkuvat myös uudessa opetussuunnitelmassa ja Heikkinen (2017) kirjoittaaakin, kuinka taide- ja taitoaineiden opetusta on supistettu sekä tuntimääriä pienennetty, sillä pienryhmäopetus on kallista. Supistukset vaikuttavat myös draamakasvatukseen, sillä se on osa taide- ja taitoaineita, eikä erillinen oppiaineensa. Myöskään perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa draamakasvatusta ei nähdä erillisenä oppiaineenä, vaikka draama ja sen rooli on kirjattu siihen selkeämmin kuin edelliseen opetussuunnitelmaan (Heikkinen, 2017, s. 7).

Kun draamalla ei ole varattuna omia tuntimääriään, kouluilla on Toivasen ja hänen kollegoidensa (2011) mukaan mahdollisuus tarjota melko rajallinen määrä aikaa oppilaiden omalle roolileikille. Heidän mukaansa, koska oppilaat viettävät niin suuren osan valveillaoloajastaan koulussa, olisi tärkeää antaa heille mahdollisuus spontaaniin ja mielikuvitukselliseen toimintaan sekä yhdessä että yksin (Toivanen ym., 2011, s. 62). Tuntimäärät vaikuttavat Toivasen (2009) mukaan myös siihen, että koulussa näyttelemisen ja draaman valmiuksien harjoitteluun ei ole riittävästi aikaa. Hän jatkaa, että vaikka draamakasvatustyömuotona olisi ihanteellinen, luo ajanpuute sille useita ongelmia (Toivanen, 2009, s. 79).

6 Draamakasvatus oppilaan tunnetaitojen sekä itsetunnon tukijana

Draama on kokonaisvaltainen tapa oppia ja se kehittää oppijan koko persoonallisuutta (Toivakka & Maasola, 2011, s. 45). Luostarisen (1995) mukaan kaikilla on luultavasti muistikuvia erilaisista koulun ilmaisutilanteista. Ne muistetaan vielä aikuisenakin, sillä niihin on liittynyt voimakkaita tunne-elämyksiä kuten pelkoa, iloa ja jännittyneisyyttä. Nämä tunteet ja kokemukset ovat kehittäneet yksilön minäkuvaa (Luostarinen, 1995, s. 239). Toivanen (2007) esittää, että kun draamaa tehdään, opitaan aina jotain omasta itsestä. Osa oppilaan itseluottamuksen ja itsetuntemuksen myönteistä kehittymistä on juurikin ilmaisuvälmiuksien ja -taitojen kehittyminen. Tämä heijastuu positiivisesti myös oppilaan minäkäsitykseen (Toivanen, 2007, s. 10). Draaman sekä teatteritoiminnan avulla voidaan tukea koulunsa aloittavan oppilaan itseluottamuksen lisäksi myönteisen minäkäsityksen, keskittymiskyvyn sekä mielikuvituksen kehittymistä (Toivanen, 2007, s. 28). Lisäksi draama mahdollistaa osallistujilleen erilaisten tunteiden kokemisen draamatyöskentelyn tavoitteesta riippumatta (Häkämies, 2005, s. 146).

6.1 Draamakasvatus ja tunnetaidot

Tunteisiin on mahdollista vaikuttaa tiedollisin menetelmin ajatusten sekä mielikuvien avulla (Kokkonen, 2017, 56). Draaman avulla oppilaita ohjataan harjoittelemaan omien tunteidensa tunnistamista ja ilmaisemista ja näin ollen he kehittävät tunnetaitojaan (Opetushallitus, 2014, s. 100). Elämme teknologistunutta aikakautta ja siitä johtuen draamalla nähdään olevan tärkeä paikka tunnetaitojen kehittäjänä sen koskettaessa ihmisiä kokonaisvaltaisesti (Häkämies, 2005, s. 147). Draama sallii tunteet ja ilmaisut, jotka eivät välttämättä ole mahdollisia arkisessa elämässä (Häkämies, 2005, s. 152 ; Toivakka & Maasola, 2011, s. 44). Myös Heikkisen (2004) mukaan draama antaa mahdollisuuden kokeilla sekä kokea niin sanotusti kiellettyjäkin tunteita ja tuntemuksia, jotka arkipäivässä eivät ole mahdollisia. Hänen mukaansa draama antaa mahdollisuuden näille kokemuksille tietyssä rajatussa kontekstissa. Heikkinen jatkaa, että keskustelemalla näistä kokemuksista, opitaan omasta kulttuurista ja yhteiskunnasta sekä ennen kaikkea omasta itsestä (Heikkinen, 2004, s. 23). Draaman nähdäänkin toimivan etenkin sellaisilla tunnealueilla, joilla puhuttu kieli ei välttämättä riitä avaamaan yhteyttä itseen tai ympäröivään maailmaan, mikä selittää voimaannuttavien tuntemusten kokemista draaman kautta (Häkämies, 2005, s. 153).

Häkämiehen (2005) mukaan tunteilla ja draamalla on siis yhteys. Sen keskeisimpinä tekijöinä ovat hänen mukaansa osallisuuden kokemukset, yhteisölliset ja yksilölliset kokemukset, sosio-kulttuurinen ymmärtäminen ja merkitysten tutkiminen. Draamallisen työskentelyn sisällöllä ei ole suurta merkitystä, vaan periaatteena on, että mitä enemmän osallistumista osallistujilta edellytetään, sitä enemmän osallistujilla tulee olla taitoja ja tietoja kuinka toimia draamassa. Häkämies jatkaa, kuinka draama toimii parhaiten luovassa tilassa, joka on kontrollin ja kaaoksen välimaastossa ja jossa fiktio ja todellisuus ovat vastavuoroisessa suhteessa (Häkämies, 2005, s. 148). Häkämies (2005, s. 146) myös esittää, että fiktionkin kautta heränneet tunnekokemukset saattavat vahvistaa oppilaan syviä uskomuksia.

Taide nähdään suorana tienä tunteisiin ja niiden kautta yksilölliseen ja yhteisölliseen itseymmärrykseen (Häkämies, 2005, s. 147). Lahtinen ja Rantanen (2019) esittävät, että luokkahuoneen tunneilmaisulla on melkein yhtä paljon merkittäviä vaikutuksia kuin oppilaan lahjakkuus-tekijöilläkin. Oppilasta kannustava, hänen kykyihinsä luottava sekä välittävä luokkailmapiiri on oppimisen kannalta todella oleellinen. He jatkavat, kuinka luokkahuone, missä on mahdollista kokea paljon tunteita, synnyttää myös paljon muistoja, sillä erilaiset tunteet vaikuttavat muistamiseen eri tavoin (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 21). Lahtinen ja Rantanen (2019) jatkavat, että hyvää vuorovaikutusta ja läsnäolevaa ilmapiiriä voidaan ylläpitää jokapäiväisellä tukemisella. Tällainen toiminta sallii myös huonot päivät, jotka kuuluvat niin kaikkien arkeen, kuin opetustyöhönkin (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 122).

6.2 Draamakasvatus ja itsetunto

Opetushallituksen (2014), mukaan draamatoiminta sekä taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi sekä itsetunnoltaan terveiksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat pysyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti sekä toimimaan hyvässä vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 30). Heikkinen (2005) kuvailee, kuinka itsestä voidaan oppia monin eri keinoin. Esimerkiksi draamassa toteutuneen riskinoton ja kokeilun seurauksena sekä suunnitelmien ja ideoiden esittämisen avulla itsestään voi löytää ja havaita uusia puolia. Myös roolisopimuksilla luoduissa maailmoissa työskentely erilaisissa ryhmissä ja ilman opettajan ohjausta kehittää ongelmanratkaisu- sekä työskentelytaitoja (Heikkinen, 2005, s. 39).

Osa draamassa heräämistä tunteista nousee kollektiivisen yhteyden kokemuksesta ja sen aiheuttamasta tunteesta ryhmässä (Häkämies, 2005, s. 156). Toivasen (2007) mukaan, koska draamatunneilla pareja sekä ryhmiä vaihdellaan jatkuvasti, opitaan työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Ryhmässä työskennellessä myös itsetuntemus kehittyy. Toivanen jatkaa, kuinka lapsi oppii huomaamaan sekä omia että ryhmänsä jäsenten vahvuuksia ja rajoituksia sekä samalla tiedostaa myös omia heikkouksiaan, mutta toisaalta myös paljon positiivista osaamistaan. Oppiessaan hyväksymään omat epäonnistumisensa, eivät nämä epäonnistumiset vie pois lapsen yrittämisen halua (Toivanen, 2007, s. 21). Edellä mainitut itsensä hyväksyminen sekä omien heikkouksiensa sekä vahvuuksiensa tunnistaminen ovat olennaisessa osassa itsetunnon kehitysprosessia.

Heikkinen (2005) esittää, kuinka draamakasvatuksen avulla käsitellään asioita, jotka liittyvät osallistujien henkilökohtaisen kehittymisen lisäksi siihen kuinka toimitaan yhdessä yhteisen päämäärän eteen. Draamassa siis opitaan niin omasta itsestä kuin sosiaalisista taidoista (Heikkinen, 2005, s. 39). Oppilaan osallistuessa draamaprosesseihin, kehittää hän samalla omaa haluaan ja valmiuksiaan käyttää draamaa omien ideoidensa sekä ajatustensa ilmaisumuotona (Toivanen, 2007, s. 10). Draama rohkaiseekin oppilaita itseilmaisuun, lisää toisten huomioon ottamista, itsetietoisuutta ja rohkaisee tekemään yhteistyötä (Woolland, 1993, s. 8).

Draama on mainio väline myös ihmisten erilaisuuden ymmärtämiseen, sillä sen avulla voidaan tutkia todellisen elämän asioita eri näkökulmista toiminnallisuuden kautta (Toivakka & Maasola, 2011, s. 44). Heikkisenkin (2005) mukaan draamakasvatuksessa avautuu juurikin mahdollisuus tutkia itselle outoja maailmoja ja kokeilla sekä kokea täysin erilaisia rooleja tai ratkaisumalleja, joihin olisi aiemmin tottunut. Heikkinen kirjoittaa, kuinka erityisesti harjoitukset, joissa jotain tilannetta tarkastellaan sisäpuolelta jossain roolissa ja roolin ulkopuolelta omina itsenämme, ovat hyvin opettavaisia (Heikkinen, 2005, s. 39). Viittasin aikaisemmin Ahoon (1996, s. 56–58), joka kertoi itsetunnon koostuvan turvallisuudesta, liittymisestä ja yhteenkuuluvuudesta, itsensä tiedostamisesta sekä pätevyyden tunteesta. Koen, että draaman avulla on mahdollista kokea näistä kaikki, mikä selittää positiivista vaikutusta draamakasvatuksen ja itsetunnon tukemisen välillä.

Draamatyöskentelyn on havaittu kehittävän myös lasten ja nuorten pitkäjänteisyyttä, keskittymiskykyä, itseluottamusta sekä itsetuntemusta (Toivanen, 2009, s. 80–81). Hoinin (2010) mu-

kaan draaman mahdollistaessa oman mukavuusalueen rajoilla liikkumisen, on oppilaalla mahdollisuus laajentaa tällöin omaa itsetuntemustaan. Omaan mukavuusalueeseen tutustumista sekä esteiden ylittämistä saattaa tukea esimerkiksi draamaharjoitusten vuorovaikutuksellisuus, kehollisuus sekä luottamuksen ulottuvuudet (Hoini, 2010, s. 24). Vaikka draamakasvatuksen tarjoamilla harjoituksilla ja mahdollisuuksilla oppilas voi oppia esiintymisestä, itsensä ilmaisusta ja itsensä ylittämisestä, tulee Keltinkangas-Järvisen (2017, s. 52) mukaan muistaa, että hyvällä itsetunnolla ei tarkoiteta samaa asiaa kuin itsevarmalla esiintymisellä.

6.3 Draamakasvatus oppilaan kokonaisvaltaisena tukijana

Draama antaa oppilaalle mahdollisuuden tutkia, keskustella sekä työstää vaikeitakin asioita sekä lisäksi ilmaista heidän tunteitaan turvallisessa ympäristössä (Farmer, 2011, s. 1). Opetushallituksen (2014) mukaan draamatoiminnalla voidaan edistää oppilaiden kasvua itsetunnon vahvoiksi sekä itsensä hyvin tunteviksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat voivat myös ilmaista itseään monipuolisesti sekä toimia rakentavassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 30). Tombuk (2014) kertoo artikkelissaan, kuinka draamatoiminta koulussa lisää oppilaiden luovuutta, mielikuvitusta sekä itsenäistä ajattelua. Lisäksi se edistää oppilaiden itsetuntoa, kommunikaatiotaitoja, vastuuntuntoa ja sosiaalisia taitoja. Hänen mukaansa draamaa tulisi olla jo esiopetuksessa, sillä se tukee lapsen kehitystä kaikin mahdollisin tavoin (Tombuk, 2014, s. 376). Myös Toivanen (2009) jatkaa draamakasvatuksen hyödyistä kertoessaan, kuinka sen käyttö lisää oppilaiden ymmärrystä sekä hyväksymistä toisiaan kohtaan. Hän jatkaa, kuinka pienetkin oppilaat kykenevät draaman kautta korkeatasoisiin pohdintoihin esimerkiksi eettisyydestä (Toivanen, 2009, s. 81).

Draaman hyödyntäminen saattaa myös toimia oppilaille voimakkaana motivaattorina oppimisen suhteen (Woolland, 1993, s. 103). Farmerin (2011, s. 1) mukaan draaman toimintatavat ovat ideaaleja monimonimuotoisen oppimisen mahdollistamiseksi ja se on arvokas työkalu opettajille monella muullakin tapaa. Toivasen (2009) esittääkin, kuinka draama tuo oppilaiden piilossa olevat potentiaalit esiin ja draamatyöskentely voi saada sellaisetkin oppilaat toimimaan, joilla muutoin on vaikeuksia keskittyä aikuisen johtamaan toimintaan. Hyödyntäessään draaman työtapoja luokassa, opettaja syventää oppilastuntemustaan (Toivanen, 2009, s. 81).

Draamatoiminta myös kehittää oppilaiden tapaa hahmottaa sekä itseään että ympäröivää maailmaa (Farmer, 2011, s. 7 ; Toivanen, 2007, s. 10). Useiden tieteenalojen tutkijat ovat huomanneet, että esimerkiksi erilaisten roolipelien käyttö osana opetusta, on parantanut oppilaiden ymmärrystä opetettavan asian suhteen (Heyward, 2010, s. 197). Farmer (2011, s. 7) jatkaa kuinka erilaisiin rooleihin heittäytyminen sekä improvisaatio sallivat oppilaille uusia tapoja tarkastella käyttäytymistään sekä sen vaikutuksia muihin, mikä puolestaan rohkaisee ihmisen avaintaitoihin kuten toisen kunnioittamiseen niin erilaisuuksineen kuin samankaltaisuuksineen. Lisäksi kyseinen toiminta rohkaisee oppilaita kunnioittamaan toisten työtä ja työskentelyä (Farmer, 2011, s. 11).

Toivasen (2007) mukaan draamatyöskentely tapahtuu usein ryhmässä ja muusta koulutyöstä poikkeavat työskentelytavat rikkovat luokissa syntyneitä oppilasrooleja ja näin ollen kehittävät ryhmädynamiikkaa. Tällainen työskentely tukee erilaisten sosiaalisten vuorovaikutusmallien kehittymistä sekä sosiaalisuutta ja yhteenkuuluvuutta (Toivanen, 2007, s. 10). Luostarisen (1995, s. 250) artikkelikin esittää, että ryhmän dynamiikan muuttuessa sosiaalinen hyöty tulee usein draamatoiminnan ylimääräisenä etuna.

Mitä enemmän draamaharjoitukset tulevat oppilaille tutuksi, sitä paremmin oppilaan tiedot draaman ja teatterin työtavoista sekä muodoista Toivasen (2007) mukaan karttuvat. Toivanen jatkaa, kuinka tällöin oppilaan oppiminen näkyy valmiutena analysoida, tulkita sekä arvioida niin omaa kuin toistenkin ilmaisua sekä toimintaa. Kun oppilaan ilmaisuvalmiudet niin keholisesti kuin kielellisesti kehittyvät ja monipuolistuvat, oppilaat kykenevät Toivasen mukaan keskittyneempään, vuorovaikutuksellisempaan, persoonallisempaan sekä vivahteikkaampaan draamatyöskentelyyn (Toivanen, 2007, s. 10). Heikkisen (2004, s. 120) mukaan draamakokemuksen edetessä myös improvisointi kyky helpottuu.

Itse näen draamakasvatuksen merkityksen koulussa myös niin, että se saattaa kannustaa oppilaita tutustumaan taiteeseen ja kulttuuriin myös vapaa-ajalla, sekä mahdollisesti viedä uusien harrastusten pariin. Kokkosen (2017) mukaan toiminnalliset tunteiden säätelykeinot liittyvät yleensä kulttuuriharrastuksiin ja osallistumisella näyttääkin olevan myönteinen vaikutus myös yleisesti hyvinvointiin. Hän jatkaa, kuinka kulttuurin tuotteet vaikuttavat tunne-elämään, koska ne herättävät myönteisiä tunteita ja auttavat palautumaan stressistä. Kulttuuri aiheuttaa hienovaraisia muutoksia kehossa, sillä sydämen syke hidastuu ja hengityksen rytmi rauhoittuu. Tämä

kohottaa mielialaa ja vireystilaa, mikä puolestaan aktivoi tunteiden säätelyyn osallistuvia aivo-
alueita. (Kokkonen, 2017, s. 62–64). Kokkosen (2017) mukaan kulttuurielämyksistä kuten te-
atterista, musiikista, elokuvista ja taidenäyttelyistä kannattaa nauttia mieluummin yhdessä kuin
yksin, sillä silloin myönteiset tunteet vahvistuvat. Yhdessä toimiminen vahvistaa myös ihmisen
sosiaalista pääomaa, eli vuorovaikutuksessa syntyviä sosiaalisia siteitä (Kokkonen, 2017, s. 70).

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielmani tavoitteena oli tarkastella opettajan keinoja ja hänen vaikutustaan oppilaan tunnetaitojen sekä itsetunnon kehityksen tukijana alakoulussa. Lisäksi tarkastelin aihetta draamakäsityksen näkökulmasta. Olin yllättynyt, kuinka hyviä teoksia löysin asettamani keskeisten käsitteiden sekä niiden ympärille liittyvien ilmiöiden määrittelyyn. Erityisesti suomalaisten tutkijoiden monipuolinen kirjallisuus antoi minulle paljon uutta tietoa aiheeseen liittyen. Erityisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastaaminen monipuolisesti oli mahdollista kirjallisuuteen pohjautuen, vaikka toki haasteitakin oli.

Vaikka itsetunnon kehitys tapahtuu pääosin kotioloissa, oli koulun ja erityisesti opettajan merkitys sille todella suuri. Ahon (1996, s. 30) mukaan lapset olivat itsetunnon melko vahvoja tullessaan kouluun, mutta heidän itsetunnonsa tapahtui voimakasta heikkenemistä ensimmäisten kouluvuosien aikana. Eräs heikkenemisen syistä oli koulun rooli oppilaan arvioijana. Opettajan antaman palautteen merkitys korostui itsetunnon kehityksen tukemisessa. Esimerkiksi erityisesti pienille oppilaille olisi tärkeää tehdä selväksi ero heidän käyttäytymiseen sekä heihin itseensä liittyvän palautteen suhteen. Opettajan antamien palautteiden pohjalta oppilas alkaa rakentamaan realistisempaa minäkuvaa itsestään, mistä johtuen opettajalla on suuri vastuu osana kyseistä prosessia.

Opettaja tekee työtä persoonallaan ja oppilaiden itsetunnon vahvistamiselle ei ole olemassa mitään tiettyjä ohjeita, vaan jokaisen kasvattajan tulee pohtia toimintatapojaan tilannekohtaisesti. Koska itsetunto ei ole mitattavissa oleva asia ja se saattaa kokea muutoksia läpi elämän, on sen tarkastelu toisten tutkimusten perusteella haastavaa. Lisäksi itsetuntoon ja sen kehitykseen vaikuttaa todella moni asia ja jokaisen oppilaan itsetunto on jo lähtökohtaisesti erilainen heidän aloittaessaan peruskoulun. Koen kuitenkin, että keinot, joita tarkastelen tutkielmassani toimivat positiivisina vaikuttajina oppilaiden itsetunnon kehitykselle, oli lähtötilanne mikä tahansa.

Opettajan merkitys korostui myös oppilaiden tunnetaitojen tukijana. Erityisesti esille nousivat hänen kykynsä tunnistaa ja säädellä omia tunteitaan. Opettajalla on mahdollisuus luoda luokkaansa ilmapiiri, jossa kaikki tunteet ovat sallittuja ja omalla esimerkillään hän luultavasti rohkaisee myös oppilaitaan ilmaisemaan tunteitaan. Kokkonen (2017, s. 111) esittikin, että opettajan kyvyt säädellä omia tunteitaan helpottivat myös tunteiden säätelyn opettamista. Osa tunnetaitojen opettamisen hienoutta mutta toisaalta haastavuutta on siinä, että se on osittain tietoista

ja osittain tiedostamatonta. Onkin jopa hieman pelottavaa ajatella, kuinka suuri ja kokonaisvaltainen vaikutus opettajalla on oppilaisiinsa myös opettamisen kontekstista poistuttaessa.

Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli draamakasvatuksen potentiaalia oppilaiden tunnetaitojen sekä itsetunnon kehityksen tukijana. Draamakasvatuksen ympärille kytkeytyvä teoria oli minulle entuudestaan melko tuntematonta, joten lähdemateriaaliin perehtyminen oli mielenkiintoista ja opin paljon uutta. Draamakasvatus on käsitteenä melko laaja ja sen määritelmätkin vaihtelivat tutkijoiden mukaan. Osa tutkijoista korosti sen roolia opetusmetodina ja oppimisympäristönä, kun taas osa määritteli draamakasvatuksen kokonaisvaltaiseksi taideaineeksi tai oppimisen tilaksi. Heikkinen erityisesti korosti, ettei draamaa tulisi nähdä ainoastaan opetusmenetelmänä ja hauskoina välipaloina integroituna varsinaiseen opetukseen. Hän oli myös sitä mieltä, että draama tulisi nähdä leikkiläisen vakavana toimintana, jossa draamakasvatuksen tarkoitus säilyy suunnitelmallisena ja vakavana, vaikka itse toiminta onkin leikkistä.

Uudessa opetussuunnitelmassa draaman osuus on suurempi kuin ennen, vaikka samalla sen merkitystä voisi korostaa vieläkin enemmän. Opetushallituksen (2014) mukaan draamatoiminta sekä taiteelliset ilmaisukeinot voivat edistää oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi sekä itsetuntonaan terveiksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti sekä toimimaan hyvässä vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 30). Draamakasvatuksesta eri muotoineen ja sisältöineen oli saatavilla paljon tutkimustietoa, mutta en onnistunut löytämään yhtäkään samanlaista tutkimusta, joka olisi vastannut suoraan tutkimuskysymykseeni. Keräämäni lähdemateriaali antoi kuitenkin lyhyitä viittauksia draamakasvatuksen positiivisista vaikutuksista oppilaan itsetunnon sekä tunnetaitojen kehitykselle, joiden perusteella kokosin vastaukseni. Voinkin todeta, että draamakasvatuksen hyödyntämisellä ja oppilaan tunnetaitojen sekä itsetunnon tukemisen välillä on positiivinen yhteys.

Eri tutkijat korostivat erityisesti draaman mahdollisuuksia harjoitella omien sekä toisten tunteiden tunnistamista, joka on olennainen osa tunnetaitoja. Lisäksi tunteiden ilmaisemisen harjoittelu ja käyttäminen tilanteissa, jotka eivät olisi arjessa mahdollisia, nähtiin olevan tärkeässä asemassa. Myös Opetushallitus (2014, s. 100) korosti oppilaiden tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen harjoittelua ja tätä kautta tunnetaitojen kehittämistä draaman avulla. Toki draamakasvatuksella on lukuisia muita positiivisia vaikutuksia, joita kokosin edelliseen lukuun.

Koen, että erityisesti toiseen tutkimuskysymykseeni perinpohjainen vastaaminen vaatisi esimerkiksi pitkittäistutkimusta. Tällöin voitaisiin seurata esimerkiksi kahden eri luokan oppilaiden tunnetaitojen tai itsetunnon kehitystä, kun toisessa luokassa hyödynnettäisiin draamakasvatusta koko alakoulun ajan. Kokonaisuudessaan koen tunnetaitojen ja itsetunnon tukemisen aina ajankohtaiseksi aiheeksi, oli kyse minkä ikäisistä ihmisistä tahansa. Aihe vaatisi kuitenkin pitkäjänteistä ja tarkkaa tutkimustyötä, johon itse tuskin tulen koskaan ryhtymään. Sen sijaan olen suunnitellut jatkavani tunnetaitojen tutkimista pro gradu -tutkielmassani, ottaen mukaan erityispedagogiikan näkökulmaa.

Kun pohdin tutkielmani luotettavuutta, tulen lopputulokseen, että käyttämäni lähdemateriaali on ollut luotettavaa. Vaikka osa lähteistä on 2000-luvun alkupuolelta tai jopa 1990-luvulta, koen että saamani tieto oli pitkälti aikaa kestävää ja näin ollen relevanttia hyödyntää tutkielmassani. Lisäksi löysin yhtäläisyyksiä uudempien ja vanhempien lähteideni välillä, mikä lisäsi luottamustani. Toki vuosia sitten tehdyt tutkimukset horjuttavat joidenkin tietojen paikkansa pitävyyttä, mutta perustelen kyseisten materiaalien käyttämistä myös tutkijoiden tunnettavuudella, ammattitaitolla ja luotettavuudella. Kuten aikaisemmin jo mainitsin, draamakasvatuksen ja tunnetaitojen sekä itsetunnon välisestä yhteydestä oli haastava löytää tutkimusta, sillä sitä oli tutkittu oletettua vähemmän. Toki tähän on saattanut vaikuttaa myös käyttämäni hakusanat, joten onkin mahdollista, että tutkimusta on olemassa enemmänkin, mutta se on vaikeasti löydettävissä.

Lähteet

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p. ed.). Tampere: Vastapaino.
- Coffman, E. (2015). *Dramatic play in the early years*. Markham: Pembroke Publishers.
- Dunderfelt, T. (2006). *Voimavarana itsetuntemus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Farmer, D., & Hurtado, D. (2011). *Learning through drama in the primary years*. Norwich: Drama Resource.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3) 111. Viitattu: 27.4.2020. Saatavilla: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1543&context=ajte>
- Heikkinen, H. (2001). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis – draama, teatteri ja kasvatus*. 75105. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina : draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisuus : draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus : opetusta, taidetta, tutkimista!*. Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien : kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Helsinki: T:mi Raija Airaksinen / Draamatyö.
- Heyward, P. (2010). Emotional engagement through drama: Strategies to assist learning through role-play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 197-203: Viitattu: 6.5.2020. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ930153.pdf>
- Hoini, P. (2010). *Teatteri-ilmaisu nuorten itsetuntemuksen vahvistajana*. Viitattu 15.4.2020. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2010/4/teatteri.pdf>

- Häkämies, A. (2005). Tunteet – portti arvomaailmaamme draamatyöskentelyssä. Teoksessa M.R. Ventola & M. Relund (toim.). *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. 146158. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.
- Kansanen, P., Kansanen, P., & Uusikylä, K. (2002). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita : opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet : opi tunteiden säätelyn taito* (3., uudistettu painos ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahtinen, A., & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä : opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luostarinen, L. (1995). Minäkuva muovautuu draamailmaisun maailmassa. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 24*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4.p.)*. Viitattu: 4.4.2020. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa. Vaasan yliopisto. Viitattu: 2.5.2020. Saatavilla: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Talib, M-T. (2002). Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Toivakka, S., Maasola, M., & Junnila, M. (2011). *Itsetunto kohdalleen! : harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Toivanen, T. (2007). *Lentoon! : draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

- Toivanen, T. (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet – itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa. Teoksessa Opetushallitus (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä. Moniste 2/2009*. Viitattu 6.5.2020. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/49220_taide_ja_taito.pdf
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>
- Tombak, A. (2014). Importance of Drama in Pre-school Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, 372-378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.497>
- Viljamaa, J. (2008). *Anna lapsen onnistua*. Helsinki: Gummerus.
- Woolland, B. (1993). *The teaching of drama in the primary school*. London: Longman.