

Draaman mahdollisuudet ympäristökasvatuksessa

– opettajien ja asiantuntijoiden näkemyksiä

Pro gradu -tutkielma

Aleksandra Heikkinen ja Jatta Niskanen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kestävyys- ja luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Syksy 2020

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**Työn nimi:** Draaman mahdollisuudet ympäristökasvatuksessa**Tekijät:** Aleksandra Heikkinen ja Jatta Niskanen**Koulutusohjelma:** Kestävyys- ja luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus**Työn laji:** Pro gradu –työ x Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö**Sivumäärä:** 86 + 5**Vuosi:** 2020**Tiivistelmä:**

Tulevaisuudessa tarvitsemme lisää kestäväään tulevaisuuteen suuntaavaa oppimista, joka syventää ymmärrystä ja käsitystä ihmisten ja luonnon välisestä riippuvuudesta. Ympäristökasvatusta tarvitaan nyt enemmän kuin koskaan ja lapset ja nuoret ovat sen tärkein kohderyhmä, koska tulevaisuutta koskevat päätökset ovat heidän käsissään. Tämän kvalitatiivisen, fenomenografiaa hyödyntävän tutkimuksen tavoitteena on tutkia opettajien ja asiantuntijoiden käsityksiä draaman mahdollisuuksista ympäristökasvatuksessa. Tutkimuksen myötä pyrimme lisäämään tietoisuutta draaman ja ympäristökasvatuksen yhteistoteutuksen mahdollisuuksista.

Tarkastelemme draaman käsitteistöä erityisesti Tapio Toivasen, Hannu Heikkisen ja kansainvälisten tutkijoiden näkemysten pohjalta. Toivasen mukaan draama on yksinkertaisuudessaan lasten ja nuorten teatteriovetusta. Tähän samaan näkemykseen nojaavat myös Neelands ja Goode. Sen sijaan Heikkisen mukaan draama on muutakin kuin teatteria. Sen tarkoituksena on luoda ja tutkia eri merkityksiä kokemusten ja yhteistoiminnan kautta. Myös Bolton korostaa kokemuksellisuuden ja kollektiivisuuden näkökulmaa. Ympäristökasvatuksen käsitettä tarkastelemme esimerkiksi Palmerin näkemyksen kautta. Hänen mukaansa ympäristökasvatuksen tavoitteena on muodostaa henkilökohtaisia merkityksiä ja kasvattaa yksilöistä ympäristötietoisia. Yksi merkittävimmistä käsitteistä tutkielmamme kannalta on Heli Konivuoren ja Jaana Hiltusen vihreän draaman käsite, jolla tarkoitetaan luovaa ympäristökasvatuksen menetelmää. Tutkijoiden näkemysten ja teoreettisten tulkintojemme pohjalta muodostimme Muutoksen kädet -mallin havainnollistamaan sitä, mihin draamalla voidaan ympäristökasvatuksessa parhaimmillaan pyrkiä.

Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella syyskuussa 2020. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti aineistolähtöisesti, mutta teoriaohjaavasti. Tulosten mukaan draamalla on lukuisia mahdollisuuksia ympäristökasvatuksen toteuttamiselle. Ympäristökasvatuksen näkökulmasta draamalla voidaan pyrkiä kasvattamaan ympäristötietoisia ja –vastuullisia yksilöitä. Draama antaa tilaa oppijoiden omalle ajattelulle, mahdollistaa syvemmän ymmärryksen kehittymisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen, ollen parhaimmillaan väylä uudistavaan oppimiseen.

Avainsanat: draama, draamakasvatus, draaman maailmat, roolit, ympäristökasvatus, vihreä draama, psyykinen kasvu, oppiminen, ympäristötietoisuus, ympäristövastuullisuus

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys

1. Johdanto.....	4
2. Draama ja draamakasvatus	7
2.1 Draaman maailmat	10
2.2 Draaman oppimiskäsitykset	13
3. Vihreä draama.....	16
4. Ympäristökasvatus.....	19
4.1 Luontosuhteen käsitteen merkitys osana ympäristökasvatusta	21
4.2 Ympäristökasvatuksen haasteet	22
4.3 Draama osana ympäristökasvatusta	23
4.4 Oppimisympäristöt draamassa ja ympäristökasvatuksessa.....	24
5. Muutoksen kädet -malli	27
6. Tutkimusongelmat	32
7. Tutkimuksen metodologia ja menetelmät.....	34
7.1. Aineistonkeruumenetelmä	35
7.2. Laadullinen sisällönanalyysi.....	36
8. Tulokset	42
8.1 Psykkinen kasvu.....	42
8.2 Draama	44
8.3 Oppiminen.....	47
8.4 Ympäristötietoisuuteen ja -vastuullisuuteen kasvaminen draaman avulla	49
8.5. Psykkisen kasvun, draaman ja oppimisen yhteydet Muutoksen kädet -malliin. 51	
9. Pohdinta	54
9.1 Draaman keinot, toimivuus ja mahdollisuudet ympäristökasvatuksessa.....	58
9.2 Muutoksen kädet -malli opettajan pedagogisena työvälineenä	60
10. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	64
11. Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys.....	69
12. Jatkotutkimusaiheet	72
LÄHTEET	75
LIITTEET	87

1. Johdanto

Miltä kuulostaisi viettää päivä draaman maailmoissa ja olla hetki jokin muu kuin oma itsesi unohtamatta kuitenkaan itseäsi? Oletko koskaan miettinyt, miltä ympäröivä maailma näyttää 2030 –luvulla? Oletko ajatellut, että draama on aina vain esiintymistä ja näytelmien tekemistä? Hyppää kanssamme katsomaan, mitä kaikkea voimme ympäristökasvatuksessa saada aikaan draaman avulla!

Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on tutkia draaman mahdollisuuksia ympäristökasvatuksessa ja sitä kautta lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä draaman ja ympäristökasvatuksen hyödyntämisestä kaikilla koulutusasteilla. Tämän lisäksi haluamme tutkielmallamme lisätä etenkin draamakasvatuksen arvoa suomalaisessa opetus- ja koulukulttuurissa, koska meillä Suomessa on kuluvan vuosikymmenen aikana mahdollisuus saada draaman merkitys toiminnan ja tutkimisen kautta vahvemaksi kuin koskaan aiemmin. Draamakasvatus ylipäättään tulisi ymmärtää vallitsevassa kasvatuskentässä mahdollisuutena ja käsittää se laajemmin niin oppimisympäristönä kuin oppimisen alueenakin eikä pelkästään opetusmetodinä. (Heikkinen 2017, 11.)

Ympäristökasvatus ilmiönä on laaja ja ajankohtainen. Kiihtyvän ilmastonmuutoskeskustelun myötä ympäristökasvatuksen merkitystä koulumaailmassa painotetaan enemmän kuin koskaan. Elämme tällä hetkellä maailmassa, jossa ympäristöasioista ollaan tietoisempia kuin aiempina vuosikymmeninä. Yhteiskuntamme on jo kehittänyt valtavasti erilaisia ratkaisuja ilmastonmuutoksen hidastamiseen (esimerkkinä tästä YK:n kansainväliset sopimukset) ja muutoinkin ilmastonmuutoksen vastaista työtä tehdään jatkuvasti ympäri maailman pienin ja suurin teoin. Vaikka tarkoitusperämme pyrkisikin hyvään, se ei ainoastaan riitä. Muutos parempaan tapahtuu vasta silloin, kun teemme asioille jotain, emmekä vain keskustele ja päättää asioista.

Nykyajan lapset ovat hyvinkin tietoisia ympäristöstään ja osalla lapsista luontosuhde on hyvinkin positiivinen ja syvä. Toisaalta meillä on myös suuri joukko luonnosta kokonaan

vieraantuneita lapsia ja nuoria, ja kun luontosuhde on etäännytynyt tai suhdetta luontoon ei ole, hämärtyy myös merkitys maapallon tulevaisuuden säilyttämisestä merkittävästi (Wahlström & Juusola 2017, 13.) Ympäristökasvatuksen opetuksen tärkeyttä perustellaan sillä, että lapset viettävät yhä enemmän aikaa puhelimillaan, pelaten tietokoneilla ja tableteilla sen sijaan, että nauttisivat raittiista ilmasta ja luonnon tarjoamista elämyksistä (Haktanır, Güler & Kahrıman 2016, 142). Havaintojemme mukaan nykyajan lapset ja nuoret tuntuvat olevan kuitenkin tietoisia ja jopa huolissaan ilmastonmuutoksen vaikutuksista ja ovat kiinnostuneita tekemään asioita sen ehkäisemiseksi. Ilmastonmuutoksesta kiinnostuneita lapsia ja nuoria huolettavat maailman tulevaisuus ja yhteiskunnan kovat arvot. Lapset ovat luontaisesti kiinnostuneita omasta lähiympäristöstään ja tutkivat sitä mielellään.

Draama- ja ympäristökasvatus ovat molemmat aihekokonaisuuksia, jotka eivät ole saavuttaneet omaa rooliaan opetussuunnitelmassa oppiaineena. Tämä asetelma asettaa draama- ja ympäristökasvatuksen epätasa-arvoon suhteessa muihin oppiaineisiin. Se ei kuitenkaan poissulje näiden aihekokonaisuuksien hyödyntämistä ja integroimista osana muita oppiaineita, mutta tällöin vastuu niiden toteuttamisesta saattaa jäädä vain aiheesta kiinnostuneiden opettajien opetuksen varaan. Suurin osa tämän hetken kentällä työskentelevistä opettajista ovat myös saaneet koulutuksensa eri vuosikymmenillä. Tämä voi aiheuttaa haasteita ympäristökasvatuksen toteutuksen ja käsitteen ymmärryksen kanssa. On hyvä huomioida myös opettajan työn jatkuvasti lisääntyvät yhteiskunnan aiheuttamat paineet, kasvava työmäärä, lisääntyvä vastuu ja erilaiset oppijat. Muuttuvan ilmaston aikakaudella opettajat tarvitsevat yhä enemmän tietoa eri ympäristökasvatukseen liittyvistä opetusmenetelmistä ja lasten ja nuorten ympäristösuhteen tukemisesta.

Yksi haaste, johon koulumaailman tulisi vastata on lasten ja nuorten huoli. Lapset ja nuoret odottavat, että he saavat apua kodilta ja kouluilta ympäristötietoisuuden lisäämiseen ja omien eettisten valintojen tekemiseen. Nuorten ja lasten ilmaisema huoli ja etäänntyneet suhteet luontoon asettavat siis haasteita myös kouluille, joiden pitäisi opetuksessaan lisätä ympäristöä ja kestävästä kehitystä koskevia tietoja ja taitoja ja niiden kautta vähitellen luoda edellytyksiä oppilaiden maailman ja tulevaisuuden tietoisuudelle,

vastuulliselle asenteelle ja toiminnalle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 30.) Ympäristökasvatuksen aiheiden ja ilmiöiden käsittelemiseen kouluissa tarvitaan siis yhä enenevässä määrin erilaisia keinoja, jotta lasten ja nuorten suhdetta luontoon voidaan tukea ja heidän tietoisuuttaan lisätä.

Valitsimme aiheeksemme draaman ja ympäristökasvatuksen, sillä olemme kiinnostuneita draaman hyödyntämisestä omassa opetuksessamme ja koemme, että sen avulla lasten ja nuorten ympäristöherkkyyttä eli kykyä ymmärtää omien tekojen vaikutuksia suhteessa ympäristöön voidaan parantaa ja myönteistä asennetta ympäristöön vahvistaa. Lisäksi haluamme tällä tutkimuksella edistää ihmisten tietoisuutta draama- ja ympäristökasvatuksesta ja näin ollen korostaa niiden tärkeyttä suomalaisessa opetusjärjestelmässä.

2. Draama ja draamakasvatus

Tässä tutkimuksessa painotamme draaman käsitettä suhteessa ympäristökasvatukseen, emmekä keskity niinkään kuvaamaan koko draamakasvatuksen kirjoa ja kenttää. Draamakasvatuksen käsitteen avaaminen ei ole kovin yksiselitteistä, sillä vuosien saatossa sen merkityksistä on oltu montaa mieltä. Draamakasvatuksen ja draaman termit ovat vaihdelleet ja niiden hahmottaminen on ollut vaikeaa, koska ulkomaisessa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa käytetyt termit ovat olleet monitulkintaisia. Tästä syystä Suomessa draaman käsitteistö on ollut vielä 1990 –luvulla epämääräinen. Tämä on osaltaan myös hidastanut draamakasvatuksen kehitystä Suomessa omaksi oppiaineekseen tai tieteenalaksi. (Heikkinen 2002, 12.)

Tapio Toivanen on yksi tunnetuimmista suomalaisista draamakasvatuksen käsitteen parissa työskennelleistä asiantuntijoista. Hän kuvaa, että draamakasvatuksen käsite yksinkertaisuudessaan tarkoittaa lasten ja nuorten teatteriopetusta. Käsite sisältää kaikki erilaiset draaman ja teatterin opetusmuodot ja niihin liittyvät käsitteet. Sen sijaan teatterin ja draaman opetuksessa on erilainen painotus. Draamassa painotetaan toimimista eli prosessia. (Toivanen 2005, 76.) Teatterissa taas painotetaan valmiita esityksiä ja näkyväksi tekemistä. Heikkinen (2005, 25, 27) sen sijaan korostaa näkemyksessään enemmän draamaa kuin teatteria. Hänen mukaansa draaman tarkoituksena on luoda ja tutkia eri merkityksiä sekä antaa osansa yleissivistävään kasvatukseen, ei kouluttaa teatterin ammattilaisia, vaikka teatteri on kuitenkin osa draamakasvatusta. Draamaa on määritelty myös teatterin käsitteen kautta, esimerkkinä tästä ovat englantilaiset draaman asiantuntijat ja kirjailijat Neelands ja Goode. Heidän määritelmänsä taustalla oleva ajatus pohjautuu useimpien draaman asiantuntijoiden näkemyksiin mutta on johdettu teatterin käsitteistä. Heidän mukaansa teatteria ja draamaa syntyy, kun yksilö käyttäytyy kuvitteellisessa roolissa, toisessa todellisuudessa ja eri ajassa. (Neelands & Goode 2000, 1.)

Draamakasvatus koostuu eri genreistä. Näitä genrejä ovat osallistava draama, esittävä draama ja soveltava draama. Jokaisella draaman genrellä on erilaisia työtapoja ja toteutusmuotoja. Osallistavan draaman toteutusmuotona voi olla esimerkiksi prosessidraama ja draamaharjoitukset. Soveltavassa draamassa työtapoina käytetään esimerkiksi digitaalista draamaa tai forum -teatteria, kun taas esittävässä draamassa muotoja voivat olla esimerkiksi devised theatre tai tekstin pohjalta tehty näytelmä. (Heikkinen 2017, 81.) Yleisesti ottaen draamakasvatus on toimintaa, jossa ihmiset toimivat spesifissä tilassa, ajassa ja sääntöjen mukaisesti (Heikkinen 2005, 45). Kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa draama kattaa sosiaalisesti esittävän ja osallistavan teatterin muotoja, kun niitä toteutetaan eri oppimisympäristöissä (Toivanen 2012, 192).

Toimintana draamakasvatus sisältää aina tietyt peruselementit, eli tarinan, roolit ja toiminnan jossain maailmassa, tietyssä ajassa ja paikassa, joka ei ole sama kuin sosiaalinen todellisuus, jossa elämme (Toivanen 2012, 193; Heikkinen 2005, 45). Toiminnassa yhdistyvät niin kulttuurinen kuin taiteellinen näkökulma ja siihen on uskallettava heittäytyä (Heikkinen 2005, 26). Heikkinen (2004, 97–98) kuvaa, että draama on irtautumista tavallisesta elämästä, ja sen tarkoitus on transformoida osallistujia ja aikaa ja paikkaa siten, että fiktiivisellä toiminnalla olisi merkitys osallistujille. Draamaohjaajan on tärkeää tiedostaa oppijoiden vallitsevat käsitykset, jotta niihin osataan reagoida oikealla tavalla ketään henkilökohtaisesti loukkaamatta. Opiteut asiat nimittäin liittyvät usein oppijoiden henkilökohtaiseen kehittymiseen. (Heikkinen 2005, 38–39.) Dorothy Heathcote sen sijaan käsittää draamaohjaajan roolin toisin. Hän itse ei ohjaa draamaa, hän saa sitä aikaan. Toisin kuin useimmat draamakasvatuksen opettajat, hän antaa oppilaille luvan tehdä päätöksiä siitä, miten draama etenee. Hän päättää asioista vain silloin, jos ne uhkaavat mennä liian dramaattisiksi. (Wagner 1976, 20.)

Draamakasvatuksen tavoitteena on luoda merkityksiä esteettisen kahdentumisen kautta ja samaan aikaan auttaa oppijaa ymmärtämään itseään ja ympäröivää maailmaa, jossa hän elää (Toivanen 2012, 193). Heikkinen (2005, 27–28) täydentää Toivasen näkemystä ja toteaa, ettei draamaa voida toteuttaa ilman merkityksiä. Merkitykset syntyvät draamatyöskentelyn peruselementeistä; tekemisestä, esittämisestä ja vastaanottamisesta.

Draama mahdollistaa luovan toiminnan ja ajattelun sekä sitä kautta pyrkii kehittämään oppijoiden syvempää ymmärrystä. Pitkällä aikavälillä draaman tarkoituksena on auttaa oppijoita ymmärtämään itseään, toisia ihmisiä ja maailmaa, jossa he elävät.

Draama opettaa ja draamasta opitaan. Oppiminen itsestä, sisällöistä ja draamasta tapahtuu draamakasvatusta toteuttamalla eli kokemusten kautta. On hyvä muistaa, ettei pelkkä kokemus kuitenkaan riitä, vaan sitä on jollain tavalla myös analysoitava ja reflektoitava. (Heikkinen 2005, 27–28, 38–39.) Reflektiolla tarkoitetaan toimintaa, jossa oppija tutkii kokemuksiaan ja tietojaan uuden ymmärtämisen tason saavuttamiseksi. Kokemusten yhteistoiminnallinen läpikäynti mahdollistaa uusien näkökulmien ja toimintatapojen muodostumisen. Vuorovaikutus tuo esiin myös oppijan ajattelun ja uskomukset, jolloin niistä on mahdollista esittää perusteluja ja kyseenalaistuksia ja antaa palautetta. (Heikkinen 2004, 128.) Gavin Bolton (1985, 154) puoltaa tätä draaman kokemuksellista ja kollektiivista näkökulmaa. Hänen mukaansa draama ei painota sitä, kuinka yksilöt eroavat toisistaan vaan sitä, mitä yksilöt keskenään jakavat ja millä tavoin he ovat samankaltaisia. Draama ei ole pelkästään itseilmaisua vaan se on ryhmäsymbolismin muoto, joka etsii universaaleja, ei yksittäisiä totuuksia.

Draamaa ei tällä hetkellä mielletä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan omaksi oppiaineekseen, kuten vastaavasti taas muut taideaineet eli käsityö, musiikki ja kuvataide mielletään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsite draama on tästä huolimatta mainittu yli 70 kertaa. Draamaa hyödynnetään opetusmetodinä osana muita oppiaineita ja sitä suositellaan hyödynnettäväksi integroiden esimerkiksi monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Draamatoiminta yhdessä muiden taideaineiden kanssa edistää oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Draama kasvattaa oppilaista itsevarmoja, luovia ja itsensä tuntevia. Draaman avulla oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja yhteisöjen kanssa. (Opetushallitus 2014, 30.) Opetusministeriö (2010, 168) mieltää draaman tärkeäksi osaksi monipuolista taidekasvatusta ja sen erityisiksi vahvuuksiksi nostaa oppilaan itsetuntemuksen, itsetunnon ja henkisen kasvun tukemisen sekä oppilaan luovuuden, rohkeuden ja ilmaisun kehittymisen.

2.1 Draaman maailmat

Tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen kannalta yksi merkittävistä käsitteistä on draaman maailmat. Kyseisen käsitteen ymmärtäminen luo merkityksen tutkimuksemme aiheelle draaman mahdollisuudet ympäristökasvatuksessa. Kun ymmärtää, mitä draaman maailmoilla tarkoitetaan, ymmärtää myös sen, miten ja millaista oppimista ympäristökasvatuksen teemojen osalta oppilaiden ja opettajan keskuudessa voi tapahtua.

Kun katsomme tai teemme draamaa, siirrymme vallitsevasta todellisuudesta fiktiiviseen maailmaan, jossa toimimme rooleissa. Nämä roolit taas toimivat fiktiivisessä, kuvitteellisessa maailmassa ikään kuin todellisina niin kauan kun siinä mukana olevat ihmiset tähän fiktiivisen maailman todellisuuteen uskovat. (Heikkinen 2004, 85.) Roolissa toiminen ikään kuin mahdollistaa toimimisen eri ihmisenä. Se ei kuitenkaan poista sitä identiteettiä ja ajattelua, joka oppijalla todellisuudessa on. Roolin ajaksi voi unohtaa oman todellisen minänsä ja heittäytyä täysin roolihahmon vietäväksi. Roolihahmossa toimiminen voi parhaassa tapauksessa myös saada yksilön kukoistamaan siten, miten hän ei ehkä arkisessa todellisuudessa kukoistaisi. Owensin ja Barberin (2002, 16) mukaan roolin ottaminen vaatii osallistujalta aina tietynlaisen suhtautumistavan ja asenteen omaksumista. Tämä asenne voi poiketa paljonkin rooliin asetetun henkilön omista todellisen elämän asenteista. Kuvitteelliseen tilanteeseen astumisen tulisi olla osallistujille helppoa, kunhan rooli, tilanne, toiminnan päämäärä ja jännite ovat selkeitä. Myöskin ilmapiirin on oltava turvallinen, ja osallistujien välillä täytyy olla solmittuna draamasopimus.

Draamasopimuksella tarkoitetaan sääntösopimusta, joka luodaan ryhmän kesken ennen fiktiiviseen maailmaan astumista. Se voi olla lyhytaikainen, jolloin päätarkoitus on antaa osallistujille omistusoikeus suhteessa draamaan. Sopimus voi kuitenkin olla myös pitkäaikainen, jolloin sovitaan, kuinka pitkällä aikavälillä työskennellään yhdessä ja miten työskentelyä voisi kehittää. Ryhmän ja ohjaajan kanssa yhdessä laadittu draamasopimus mahdollistaa sen, että mikäli ryhmä kokee, ettei draamatyöskentely toimi, jokaisella jäsenellä on oikeus keskeyttää toiminta ja keskustella siitä, kuinka tilanteesta mahdollisesti päästäisiin eteenpäin. (Owens & Barber 1998, 14.)

Sopimuksen lisäksi yksi tapa luoda turvallisuutta tilanteeseen on se, että draamaohjaaja astuu ensin itse rooliin ja ikään kuin näyttää osallistujille esimerkkiä. Heikkinen (2005, 42) täydentää Owensin ja Barberin näkemystä ja toteaa, että roolien avulla aukeaa mahdollisuus käsitellä asioita ja ilmiöitä turvallisesti. Täytyy kuitenkin muistaa, että vaikka draaman sanotaan mahdollistavan turvallisen lähestymisen ilmiöihin, ei voida olettaa, että jokainen olisi sinut draaman kanssa tai voisi hypätä rooleihin välittömästi. Oppijoille tuleekin antaa mahdollisuus myös jättäytyä draamatoiminnasta sivuun heidän niin halutessaan.

Kuten todettua, draaman maailmoissa oleminen on tietoista elämistä kahdessa eri kontekstissa; todellisessa kontekstissa esimerkiksi luokkahuoneessa ja fiktiivisessä kontekstissa eli draamamaailman todellisuudessa elämistä. (Heikkinen 2004, 85.) Jos tämän ajatuksen draaman maailmoissa olemisesta siirtää johonkin ympäristökasvatuksen aiheeseen esimerkiksi kierrätykseen, saa käsityksen siitä, mitä kaikkea oppimista draama mahdollistaa. Kuvitellaan tilanne, jossa tehtävänä on luoda esitys aiheesta ”Papu Pöppänä kierrättää”. Tähän esitykseen oppijoille jaetaan roolit, yksi on Papu, yksi kierrätyskeskuksen työntekijä, yksi roskakuski ja yksi Papun äiti/isä/ystävä. Oppija, joka ottaa Papun roolin ikään kuin astuu Papun saappaisiin samalla tuntien, että tämä tapahtuu juuri hänelle itselleen. Tapahtuu ensimmäinen vaikutus. Samaan aikaan oppija on kuitenkin tietoinen siitä, että hän on tekemässä kyseistä tapahtumaa tapahtuvaksi myös muille. Tapahtuu toinen vaikutus. Nämä tietoisuuden kokemukset ovat Heikkisen (2005, 86) mukaan yhdistelmä aistillista ja ehdotuksellista ymmärrystä. Kun näitä kahdentumisen kokemuksia koetaan, voidaan sanoa, että taide, tässä tapauksessa draama, on kokemista. Mitä paremman draamallisen fiktion opettaja pystyy oppilaidensa kanssa luomaan, sitä merkittävämpiä kokemuksia, myös oppimiskokemuksia syntyy. Oppimiskokemuksista syntyy vielä merkittävämpiä, kun omaa heittäytymistä draaman maailmoihin reflektoidaan jälkikäteen, koska syvälinen oppiminen tilanteen ollessa päällä on aina vaikeampaa.

Draaman maailmoissa oppijan oma minä voi muuttua hetkeksi, mutta se ei koskaan katoa kokonaan. Kaikki se mitä yksilöinä uskomme todelliseksi ja tuomme draamaan, on aina riippuvaista omista kokemuksistamme, taustastamme ja asenteistamme. Arkitodellisuus

ei siis katoa, vaikka osallistuja siirtyykin fiktiiviseen todellisuuteen. (Heikkinen 2004, 102.) Tämä on hyvä tiedostaa, sillä tämän kautta voidaan todeta, että draaman kautta tapahtuu aina jonkinasteista oppimista tai ymmärrystä suhteessa omaan arkitodellisuuteen ja fiktiivisen maailman todellisuuteen. Heikkinen (2005, 36) korostaa merkitysten roolia draaman toteuttamisessa. Draamassa on kyse ensisijaisesti oppijan henkisestä tilasta. Saavuttaaksemme oppijan henkisen tilan, luomme myös fiktiivisiä todellisuuksia.

Heikkinen (2005) puhuu esteettisestä kahdentumisesta, eli todellisuuden ja fiktion välillä vallitsevasta elävästä suhteesta. Molemmat maailmat ja todellisuudet ovat siis ikään kuin läsnä ja vuorovaikutuksessa samaan aikaan eivätkä poissulje toisiaan. Østern (2011, 61) puolestaan kuvaa, että esteettinen kahdentuminen merkitsee reaaliajan muuttumista kuvitteelliseksi ajaksi ja todellisen tilan muuttumista kuvitteelliseksi tilaksi. Silti roolissa toimiminen ei kumoa oppijan läsnäoloa todellisessa tilassa toisten henkilöiden kanssa. Tämä vaatii draamaan osallistujalta tietoisuutta siitä, että vaikka hän omana itsenään toimii roolissa, hän ei kuitenkaan ole oma itsensä roolin sisällä. Osallistujan tulee myös ymmärtää, että fiktion todellisuus ja aika ei ole sitä arkitodellisuutta ja aikaa, johon siirrymme, kun siirrymme fiktiosta pois. Rooleissa toimiminen tulee ottaa vastuullisesti. Koko ryhmän tulee tiedostaa omat roolinsa ja toimia niiden mukaisesti. Draaman avulla sisäisestä eli fiktiivisestä maailmasta ja ulkoisesta eli todellisesta maailmasta voi tulla jatkumo. (Heikkinen 2004, 103; Heikkinen 2005, 39, 45, 47.) Kun yhdistää tämän ajatuksen koskemaan ympäristökasvatuksen tässä hetkessä olemassa olevia ja vaikuttavia teemoja, esimerkiksi ilmastonmuutosta, voidaan kuitenkin todeta, että kun siirrymme pois kuvitteellisesta maailmasta todelliseen maailmaan, on osa fiktiivisen maailman todellisuudesta myös arkitodellisuutta. Draaman keskeisenä tavoitteena on avata oppijan silmät maailman tarkasteluun fiktiivisissä todellisuuksissa (Heikkinen 2005, 36).

Draaman maailmat mahdollistavat itselle outojen maailmojen tutkimisen. Opettavaisimpia ovat draamaharjoitukset, joissa jotakin sisältöä käsitellään sisäpuolelta roolissa ja roolin ulkopuolelta omina itsenämme. Heikkinen (2005, 39) toteaa draaman yhdeksi vahvuudeksi mahdollisuuden toteuttaa sellaisia asioita, mitä muuten emme

toteuttaisi. Voidaan siis todeta draamakasvatuksen olevan mitä monipuolisin keino tukea oppijoiden kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista.

Draama mahdollistaa koulun oppimisympäristöjen lisäksi fiktiivisten oppimisympäristöjen toteutumisen. Näissä fiktiivisissä oppimisympäristöissä rakennetaan draaman maailmoja, tehdään, katsotaan ja kirjoitetaan draamaa yhdessä ryhmän kanssa. Draama antaa mahdollisuuden toimia omana itsenään kaikin aistein. (Heikkinen 2005, 26–28, 30, 36.) Heittäytyminen onkin avain draaman maailmoihin.

2.2 Draaman oppimiskäsitykset

Keskeisenä oppimiskäsityksenä tutkielmamme taustalla vaikuttaa John Deweyn (1916; 1934) käsitys lapsen oppimisesta. “Learning by doing” eli tekemällä oppimisen teoria kuvaa prosessia, jossa ihmiset ymmärtävät heidän kokemuksensa, erityisesti ne kokemukset, joissa he toimivat aktiivisesti ja ovat sitoutuneita tutkimaan maailmaa. Dewey määrittää taiteen kokemukseksi ja vuorovaikutteiseksi oppimiseksi. Tällaisia vuorovaikutteisia kokemuksia voidaan luoda esimerkiksi draaman maailmojen kautta.

Lähes kaikki draamakasvatuksen tutkijat ovat sitä mieltä, että oppimiskäsityksistä kokemuksellinen oppiminen ja pragmatismi nousevat vahvimpina esiin draaman oppimiskäsityksistä. Lisäksi draamakasvatuksen yhteydessä mainitaan usein konstruktivistinen oppimiskäsitys (Asikainen 2003, 36; Heikkinen 2005, 37). Konstruktivismilla tarkoitetaan aina jonkin uuden tiedon rakentamista eli toisin sanoen kaikki tieto, jota kutsutaan konstruktivistiseksi, on rakentunut tai rakentuu selkeissä vaiheissa siten, että myöhempi vaihe rakennetaan aina aiempien vaiheiden tulosten varassa ja niiden pohjalta. (Hacking 2009, 79.) Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija toimii itse aktiivisesti tietoa konstruoiden eli uudelleenrakentaen. Konstruktivistiset opetusmenetelmät esimerkiksi draama, on todistetusti edistyksellinen tapa oppia etenkin luonnontieteitä (Braund 2015, 102). Puolestaan Østern (2003, 13–30) kuvaa taiteellista oppimista kehämäiseksi prosessiksi, jolla tavoitellaan muuttunutta suhdetta itsen, muihin henkilöihin tai tässä yhteydessä luontoon ja ympäristöön. Oppimisessa tavoitellaan oppijoiden laajempaa ja syvempää ymmärrystä.

Draamaa voidaan tarkastella niin sosiokonstruktivistisen kuin kokemuksellisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijat toimivat draamassa symbolisessa interaktiossa (fiktiivinen todellisuus) itseohjautuvasti samaan aikaan ilmiötä ulkoisesti ja sisäisesti reflektoiden. Tämä fiktiivisen todellisuuden kautta luotu kuvitteellinen tilanne yhdessä kokonaisvaltaisen kehollisen toiminnan kanssa vaikuttavat siihen, millaisen merkityksen opittavalle asialle antaa. Ilmiötä opitaan omakohtaisesti toimimalla, ja opittua vahvistetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa oppija ulkoistaa omaa ajatteluaan ja reflektoi sitä suhteessa ryhmän muiden jäsenten ajatuksiin. (Toivanen 2012, 193–194.)

Draama pyrkii tarjoamaan kokemuksellisia oppimismahdollisuuksia. Täytyy kuitenkin huomioida, että pelkän kokemuksen kautta syvällistä oppimista ei tapahdu, vaan tätä kokemusta on analysoitava. Yhdessä muiden oppijoiden kanssa huomataan, että omien käsityksien lisäksi on myös muita tapoja ja näkemyksiä ajatella. Ydinajatuksena kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä on konkreettisten toimintojen ja kokemusten reflektointi, mikä johtaa parempiin toimintamalleihin ja syvempään ilmiöiden teoreettiseen ymmärtämiseen. (Heikkinen 2005, 38; Heikkinen 2004, 126, 128.)

Oppimis- ja kasvatuskäsityksissä painotetaan yhä enemmän oppijan henkilökohtaisia tulkintoja, merkityksiä, kokemuksia, tunteita ja erilaisia konteksteja (Cantell 2004, 13). Draama perustuu merkitysten antamiseen. Näiden merkitysten kautta oppija saa tilaa omille ajatuksille ja erilaisille tunteille. Draama mahdollistaa monipuolisen kokemisen ja kokeilemisen ja tarjoaa erilaisia toteutustapoja huomioiden ihmisen kehityksen kokonaisvaltaisuuden.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 17) tukee samaa oppimiskäsitystä kuin draama- ja ympäristökasvatus. Näissä kaikissa oppija on aktiivinen toimija, joka asettaa itselleen tavoitteita ja ratkoo ongelmia yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Lisäksi kokemusten, oppimisen ja tunteiden reflektointitaitoja korostetaan. Opetussuunnitelma korostaa luovan toiminnan merkitystä osana oppimista. Etenkin

draamakasvatus täyttää opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet luovasta ja kokemuksellisesta toiminnasta.

Vihreä draama on yksi ympäristökasvatuksen menetelmä ja sitä käytetään yleensä yhteiskunnallisen vaikuttamisen välineenä. Oppiminen vihreässä draamassa perustuu elinikäiseen oppimiseen. Toiminnassa huomioidaan oppijan aikaisemmat kokemukset ja olemassa olevat käsitykset. Vihreässä draamassa yhdistyy kognitiivis-konstruktivinen oppiminen ja humanistinen näkökulma. Tavoitteena oppimisessa on toiminnan muutos, itsetuntemuksen kasvattaminen, uusien asenteiden sisäistäminen ja henkinen kasvu. (Hiltunen & Konivuori 2005a, 19.) Vihreä draama toteuttaa nykyaikaisen oppimiskäsityksen ajatusta.

3. Vihreä draama

Vihreän draaman käsitteen voidaan sanoa olevan lähes tuntematon. Suomessa vihreän draaman käsitteen ovat luoneet ja tuoneet tietoisuuteen Jaana Hiltunen ja Heli Konivuori. Kansainvälisellä tutkimuskentällä draama mielletään lähinnä ympäristökasvatuksen työvälineeksi, eikä draamalle ja ympäristökasvatukselle ole kansainvälisesti tunnettua, yhtenäistä termiä. Draaman ja ympäristökasvatuksen yhteyttä kansainvälisissä lähteissä kuvataan monin eri tavoin, esimerkiksi draamakasvatus kestävän kehityksen näkökulmasta (Drama in Education for Sustainable Development; Drama in Education for Sustainability), tietoisuuden lisääminen ympäristöasioista draaman keinoin (Promoting Environment Through The Use of Drama), draamakasvatus ekologisena toimintana (Educational Drama as an Ecological Activity) ja draama kehittämisen välineenä ympäristökasvatuksessa (Drama as a Developing Tool in Environmental Education). (Akyol, Kahrیمان-Pamuk & Elmas 2018; Lehtonen, Österlind & Viirret 2020; Andrikopoulou & Koutrouba 2019; Karakaş 2019; Lawson, Gordon, Mensah & Atipoe 2015.)

Hiltusen ja Konivuoren mukaan vihreä draama koostuu itseilmaisua ja teatterielementtejä sisältävästä toiminnasta, jota käytetään erityisesti omien ympäristökäsitteiden ja ympäristöasioiden käsittelyssä. Vihreällä draamalla tarkoitetaan ympäristökasvatusmenetelmää, jota toteutetaan draaman keinoin. Sen tavoitteet ovat johdettavissa ympäristökasvatuksen tavoitteista, jossa päätavoitteena on saada aikaan muutoksia ihmisten toiminnassa. Ennen kaikkea vihreä draama on yhdessä tekemistä ja osallistumista, jossa työskennellään ryhmässä, luodaan yhteisiä näkemyksiä ja peilataan kunkin osallistujan omia arvoja, ajatuksia ja mielipiteitä suhteessa luontoon ja ympäristöön (Hiltunen & Konivuori 2005a, 11–13). Vihreän draaman käsite kansainvälisesti ei ole niin vakiintunut, vaan draamasta puhutaan lähinnä ympäristökasvatuksen oppimisvälineenä (Levey 2005, 15). Näitä molempia tulokulmia yhdistää kuitenkin se, että näiden kautta oppijoiden on helpompi päästä kokemaan

luontoa ja ympäristöä kokonaisvaltaisemmin ja kehittää omaa empatiakykyään paremmaksi suhteessa ympäristöön (Levey 2005, 15; Hiltunen & Konivuori 2005b, 5.)

Draama on aina kokemuksellista oppimista ja ympäristökasvatus taas osa arvokasvatusta. Tästä syystä näitä näkökulmia ei tule unohtaa tämänkään tutkimuksen osalta, vaan ottaa huomioon jokainen osa-alue, jotka vaikuttavat siihen, millaisena draama näyttäytyy ympäristökasvatuksen valossa. Vihreässä draamassa oleellista on tavoitella kestävän kehityksen mukaisia arvoja ja asenteita. Sitä toteuttaessa on aina oltava jokin ympäristökasvatuksellinen teema ja tavoite. Ilman ympäristökasvatuksellista teemaa tai tavoitetta, toimintaa ei voida kutsua vihreäksi draamaksi. Sen toteutustapa on oppijoita osallistava ja vuorovaikutteinen. (Hiltunen & Konivuori 2005a, 12.)

Vihreä draama luo mahdollisuuksia kaikenlaiseen toimintaan. Sen avulla voidaan harjoitella erilaisiin rooleihin asettautumista, harjoittaa ongelmanratkaisukykyä ja pohtia omia vaikutusmahdollisuuksia suhteessa ympäristöön. Kun omaa itseä ja omaa kehoa käytetään työkaluna, myös merkityksenanto helpottuu. Asiat ikään kuin tulevat lähemmäksi itseä ja niitä ymmärtää paremmin omakohtaisen kokemuksen kautta. Ennen kaikkea vihreä draama tarjoaa mahdollisuuden katsella maailmaa uudella tavalla, pohtia omia arvoja ja suhteita ihmisiin ja ajatella itsestä ja ympäröivästä maailmasta eri tavalla. Vihreä draama tarjoaa mahdollisuuksia irrottautua omasta roolista ja omista käyttäytymismalleista ja kehittää ympäristöystävällisiä toimintamalleja. Vihreä draama ei kuitenkaan lukeudu esittävään draamaan eikä ole siksi varsinainen taidemuoto. Siihen ei tarvita erillistä yleisöä, koska lähtökohtana on ympäristöasiat, ei taiteen tekeminen tai esteettisyys. (Hiltunen & Konivuori 2005a, 12, 23; Hiltunen & Konivuori 2005b, 5.)

Vihreällä draamalla tavoitellaan aina yksilön toiminnassa tapahtuvaa muutosta. Vihreä draama on luovaa toimintaa, joten se mahdollistaa oppijan itsetuntemuksen ja reflektion. Reflektiolla pyritään oppijoiden kokemusten sanallistamiseen ja käsitteellistämiseen. Ilman reflektointia sanoista ei päästä tekoihin. Reflektointi mahdollistaa vihreän draaman päätavoitteen eli yksilön toiminnan muutoksen. Tätä näkemystä puoltavat myös Owens ja Barber (2002, 39) toteamalla, että draamatyöskentelyssä olennaista on reflektointi. Reflektointia pidetään välttämättömänä, jotta oppijat ymmärtävät toimintansa tarkoituksen.

Voidaan sanoa, että Hiltusen ja Konivuoren kehittämä vihreä draama on yksi merkittävä alullepanija draaman ja ympäristökasvatuksen yhdistämiselle. Vihreän draaman käsitettä tarkasteltaessa nousee esiin sen asema tieteenalalla. Kyseenalaista on, miksei käsite ole vielä vakiintunut tai saanut jalansijaa kotimaisella ja kansainvälisellä tutkimuskentällä, vaikka käsitteen muodostamisesta on kulunut jo 15 vuotta. On olemassa kuitenkin paljon hyödyllisiä ja myönteisiä syitä sille, miksi vihreän draaman käsitettä ja vihreää draamaa tulisi käyttää. Tutkimuksemme tutkimusaiheen näkökulmasta vihreä draama on mitä soveltuvin tapa toteuttaa draamaa ja ympäristökasvatusta yhdessä. Jos kukaan ei puhu tai kirjoita vihreästä draamasta enempää, ei siitä voi tietää eikä sitä voi siten myöskään toteuttaa. Vahvistaakseen käsitteen asemaa opetuksessa ja yhteiskunnassa, tulisi sitä korostaa enemmän.

4. Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatuksen käsite on muovautunut vuosien saatossa nykyiseen muotoonsa. Käsite sai herätysliikkeensä 1960 –luvulla kun silmin havaittavissa tapahtunut muutos ympäristössä huolestutti yhteiskunnan jäseniä. Tämän heräämisen myötä 1970–1980 luvuilla ympäristökasvatuksen käsite alkoi muovautua ja sai yhä enemmän painoarvoa. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 19; Cantell, 2004, 12) Kouluissa ympäristökasvatus on pitkään nähty oppiainerajoja ylittävänä aihekokonaisuutena ja pääpaino koulujen ympäristökasvatuksessa on toiminnallisessa oppimisessa (Cantell 2004, 12; Kaivola 2000, 44). Ympäristökasvatusta voi lähestyä ajattelemalla, mistä me olemme valmiita luopumaan, jotta saavuttaisimme kestävämmän elämän. Kasvatuksessa ei myöskään tulisi keskittyä pelkästään yksilön rooliin kuluttajana ja ilmastonmuutoksen aiheuttajana vaan keskittyä myös tarjoamaan keinoja myönteiseen muutokseen. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani 2020, 93.)

Ympäristökasvatuksen määritelmä on moninainen ja sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista käsin. Joy Palmerin (1993, 41) määritelmä ympäristökasvatuksesta lienee yksi merkittävimmistä. Hänen näkemyksensä mukaan ympäristökasvatus on oppimaan ohjaamista, jossa korostuu niin ympäröivän maailman ihmeistä oppiminen kuin syvä ympäristöstä huolehtimisen halu. Määritelmä kattaa ekologisen ajattelun kehittämisen, esteettisyyden huomioimisen ja ympäristöetiikan korostamisen. Palmer (1998, 265, 267) korostaa sosiaalisia taitoja ja yhteisöllistä osallistumista ympäristökasvatusta toteuttaessa. Ympäristökasvatuksessa tulee huomioida oppijan elämäkokemukset, kehitysvaihe ja aiemman tiedon taso. Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014, 20, 22) mukaan ympäristökasvatuksen tavoitteena on tehdä ihmisistä tietoisia ympäristöstään, ja muovata heidän ympäristömyönteisiä arvojaan ja asenteitaan kestävästä kehityksestä tukeviksi. Usein ympäristökasvatuksesta puhuttaessa mainitaan myös kestävä kehityksen kasvatus. Tässä tutkimuksessa käsitämme kestävä kehityksen osaksi ympäristökasvatusta ja siksi keskitymme painottamaan yksinomaan ympäristökasvatuksen käsitettä. Tämän ajatuksen

myötä ympäristökasvatus kattaa mielestämme niin ekologisen, sosiaalisen, taloudellisen kuin kulttuurillisenkin kestävyuden.

Wolff (2004, 18) nostaa esiin ympäristökasvatuksen käsitteen prosessimaisen luonteen. Hänen mukaansa ympäristökasvatus on osa elinikäistä, kaikilla koulutusasteilla tapahtuvaa oppimisprosessia, jonka myötä ihmiset tulevat tietoisiksi ympäristöstä, ympäristöön liittyvistä kysymyksistä ja omista rooleistaan suhteessa ympäristön hoitamiseen ja säilyttämiseen. Mannisen ja Verkan mukaan (2004, 82) onnistunut ympäristökasvatuksen prosessi vaatii neljä eri vaihetta: suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja kehittämisen. Ojanen (1995, 72) täydentää Mannisen ja Verkan näkemystä onnistuneesta ympäristökasvatuksesta. Hänen mukaansa oppijan omista kokemuksista nouseva oppimisen mielekkyys on tie onnistuneeseen ympäristökasvatukseen. Kun taas Kaivolain (2000, 42, 44) mukaan myös herkkyys ympäristölle on yksi lähtökohta ympäristökasvatuksen oppimiselle. Näitä kaikkia ympäristökasvatuksen määritelmiä yhdistää kokemuksellisuus.

Yhtenä ympäristökasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista pidetään sitä, että sen kautta ihmiset saavat tietoa ja taitoja osallistua yhteiskunnan kehittämiseen. Cantell ja Koskinen (2004, 72) lisäävät ympäristökasvatuksen tavoitteisiin myös ympäristöön liittyvien asenteiden kehittymisen. Alakoulun oppilaiden osalta tämän voisi kuvata ennemmin siten, että heitä pyritään koulussa ympäristökasvatuksen myötä kasvattamaan ympäristötietoisiksi kansalaisiksi, joilla halutessaan on myös mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä. (Cantell 2004, 19; Nordström 2004, 136) Palmerin (1998, 274) näkemys ympäristökasvatuksen pohjimmallisesta tarkoituksesta on voimaantumisen kokemus ja henkilökohtaisen merkityksen muodostuminen. Tämä sama ajatus pätee myös draamassa, jossa Heikkisen (2005, 50) mukaan voimaantumisen kokemuksella tavoitellaan merkityksiä. Tämän kokemuksen kautta osallistuja saa mahdollisuuden käyttää omaa ääntään, vapautua toimimaan ja kasvattaa omaa itsetuntoaan ja itsevarmuuttaan. Perinteisessä ympäristökasvatuksessa ei ole ollut tilaa ympäristökokemusten herättämistä ristiriitaisista tunteista, mielikuvista tai vieraantumisen kokemuksista puhumiselle. Taiteen tekemisen kautta nämä haastavat tunteet voivat kuitenkin syventyä ja transformoitua merkityksellisiksi kokemuksiksi ja siten voidaan saada lohdutusta sekä

myötätunnon ja empatian kokemuksia. Etenkin yhteisölliset luovan tekemisen (esimerkiksi draaman) kokemukset ja niiden jakaminen yhdessä on usein voimaannuttavaa. (Lehtonen 2020, 177.)

Osallisuus on yksi merkittävimmistä ympäristökasvatuksen osa-alueista. Osallisuuden kokemus muodostuu kahdesta eri tunteesta, voimaantumisesta ja valtautumisesta. Voimaantumisen tunne antaa lapselle ja nuorelle luottamusta omiin kykyihinsä ja vaikuttamismahdollisuuksiinsa ja lisäksi se kasvattaa halua toimia ympäristön hyväksi. Puolestaan valtautumisen kokemus vaatii aitoja vaikuttamisen ja toimimisen mahdollisuuksia. (Koskinen 2004, 138–139.) Draamaprosessiin osallistuminen on yksi väylä tarjota oppijoille voimaantumisen kokemuksia (Owens & Barber 2010, 11). Tästä syystä draamaa osana ympäristökasvatusta on syytä pitää merkityksellisenä. Useimmat yhdistävät voimaantumisen käsitteen yksilön omaksi kokemukseksi. Toisaalta voimaantumisen kokemus ei välttämättä ole sidottu ainoastaan yksilöön itseensä vaan se voi tapahtua myös osana yhteisöä. Edellytyksinä voimaantumisen kokemuksille ovat osallistamis- ja osallistumiskokemukset ja kokemus siitä, että niillä on vaikutusta. (Bandura 1997, 604; Siitonen 1999, 206.)

4.1 Luontosuhteen käsitteen merkitys osana ympäristökasvatusta

Yksi osa ympäristökasvatuksen käsitettä on luontosuhteen rakentaminen. Luontosuhde lähtee rakentumaan jo varhaislapsuudessa leikkien ja kokemusten sekä havaintojen kautta. Luontosuhteen kehittymiseen vaikuttaa lapsen luonnossa viettämä aika ja luonnon henkilökohtainen kokeminen. Nämä kasvattavat lasta kunnioittamaan luontoa ja kantamaan vastuuta, sekä olemaan suvaitsevaisia ja toimimaan kestävän kehityksen mukaisesti (Higgins 1997, 6–8.) Elämän kunnioittaminen onkin yksi tärkeimmistä ympäristökasvatuksen eettisistä teemoista (Nordström 2004, 123).

Nikodinin, Kokkosen ja Vibergin (2013, 27) mukaan luontosuhde koostuu yksilön tai yhteisön ja luonnon välisen vuorovaikutuksen kokonaisuudesta. Luontosuhteen ollessa myönteinen, luo se perustaa vastuulliselle ja kestäväälle elämäntavalle, joka sisältää niin ympäristöstä kuin toisista ihmisistä huolehtimisen (Cantell 2011, 338). Se, kuinka merkitykselliseksi ihminen luonnon kokee, miten hän sitä kohtelee ja millaisen arvon hän

sille määrittää, vaikuttavat kaikki luontosuhteen muodostumiseen. Konkretian tasolla luontosuhde on sitä, miten ihminen toimii suhteessa luontoon ja millaisen luonnonympäristön käytön tämä hyväksyy. Myönteiseksi muodostunut luontosuhde voi olla positiivinen voimavara ja näyttäytyä toimintana ympäristön hyväksi. Tästä syystä luontosuhteen rakentaminen on tärkeä osa koulujen ympäristökasvatusta. (Cantell 2011, 332.) Palmer (1993, 30) korostaa tätä näkemystä toteamalla, että on tärkeää luoda kaikille oppijoille mahdollisuuksia positiivisiin ympäristökokemuksiin.

Luontosuhde on myös osa yksilön identiteettiä tai ainakin olennainen osa yksilön identiteetin kehittymistä. Yksilöllä oletetaan yleisesti olevan vain yksi persoona, mutta samaan aikaan mahdollisesti useampi identiteetti eli suhde ympäristöön. Ihmisen identiteetti määrittää sitä, miten yksilö määrittää itsensä suhteessa eri asioihin, tässä yhteydessä luontoon. Voidaankin todeta, että ihminen on aina suhteessa ympäristöönsä. Tätä yksilön ja ympäristön välistä suhdetta ei voida silmin havaita, mutta yksilön luontosuhde näyttäytyy tekoina, joita tämä tekee suhteessa ympäristöön. Kunkin yksilön suhde ympäristöönsä on prosessi ja muuttuu läpi elämän. Kun suhde ympäristöön käsitetään muuttuvana, voidaan siihen vaikuttaa esimerkiksi taidekasvatuksen kautta. (Takala 2014, 145–146.) Draama taas on yksi taidekasvatuksen muoto, joten on ilmeistä, että myös draaman keinoilla tähän suhteeseen voidaan vaikuttaa.

4.2 Ympäristökasvatuksen haasteet

Ympäristökasvatuksen toteuttaminen oppiaineittain järjestetyssä koulussa voi olla haastavaa. On pitkään ajateltu, että ympäristökasvatus tarkoittaa vain luonnossa toteutettavaa ja siihen liittyvää kasvatusta ja opetusta (Cantell 2004, 13). Monialainen opetus ja oppiminen on usein tavallista opetusta haastavampaa niin oppijoille kuin opettajillekin. Vaarana on, että monialaisen opetuksen sisällöt jäävät hajanaisiksi, eivätkä muodosta kokonaisuutta tai yhteyksiä eri näkökulmien välille. (Cantell ym. 2020, 153.) Salosen (2020, 249) mukaan ympäristökasvatus mielletään yhä useammin vain roskien keräilyksi ja kaiken kivan toiminnan rajoittamisyrikykseksi. Myös kasvatus sanana sisältää valtasuhteen ja näyttäytyy osalle kielteisenä. Ympäristökasvatus saatetaan mieltää jopa ulkoapäin tapahtuvaksi ohjailuksi, jolle on ominaista ihmisen toiminnan rajoittaminen. Willamo, Helenius, Huotari ja Salminen (2020, 254) lisäävät, että

ympäristökysymysten laajuus ja epävarmuus myös helposti lannistavat ihmisiä. On pitkäaikainen prosessi saada kestävän kehityksen mukainen ajattelu osaksi kaikkien ihmisten maailmankuvaa eikä se tapahdu hetkessä. Tämä aiheuttaa sen, että erityisesti ympäristökasvattajat, mukaan lukien opettajat, saattavat altistua työssään kuormittavalle ympäristöahdistukselle (Pihkala 2020, 256).

4.3 Draama osana ympäristökasvatusta

Aiempaa tutkimusta draaman ja ympäristökasvatuksen välillä ei vielä Suomessa ole juurikaan tehty. Draaman ja kestävän kehityksen arvo koulumaailmassa on kuitenkin yleisesti huomattu, ja se on saanut tunnustusta erityisesti ulkomailla (Heras & Tábara, 2014; McNaughton 2010; Österlind, 2012). Kuitenkaan samaa trendiä ei ole vielä nähtävissä Suomessa, vaikkakin viime vuosina draaman ja teatterin työtapoja on kuitenkin hyödynnetty ilmasto- ja ympäristökasvatuksen erilaisissa teatteriproduktioissa, opetuksessa ja tutkimuksessa (Cantell ym. 2020, 167). Anna Lehtonen Helsingin yliopistosta tekee parhaillaan artikkeliväitöskirjaa ilmastokasvatuksesta ja tulevaisuuskasvatuksesta draamakasvatuksen eri taidemuotoja eheyttävissä esitysprojeekteissa. Heli Konivuori ja Jaana Hiltunen ovat luoneet draamaa ja ympäristökasvatusta yhdistävän käsitteen vihreä draama, jota käsittelemme luvussa 4. Vihreä draama. Tästä huolimatta ympäristökasvatuksen ja draaman yhdistämisestä on Suomessa vielä suhteellisen vähän tietoa.

Ympäristökasvatuksessa tärkeintä on tekeminen ja toiminta ja koska nämä yhdessä tuottavat monesti vahvoja elämyksiä, on draama hyvä menetelmä niiden toteutumiseen. Draaman myötä uskalletaan tarttua myös ikäviin asioihin, sillä kyseessä eivät ole oikeat ongelmat vaan kuvitellun maailman tapahtumat. Oma mielipidettä ei myöskään tarvitse kertoa, vaan saa asettautua ikään kuin roolin taakse piiloon. Nordström (2004, 135) kertoo, että ympäristöongelmien käsittely koulussa koetaan usein haastavaksi. Hänen mukaansa haastavien aiheiden käsittelyä ei kuitenkaan tulisi vierastaa, koska ne tarjoavat hedelmällisiä keskusteluja ja mielekästä oppimista. Draaman kautta oppijat pääsevät turvalliseen ympäristöön, jossa vaikeita kysymyksiä, esimerkiksi ympäristöongelmia ja ilmastonmuutosta voidaan yhdessä pohtia. Heikkinen (2005, 184) muistuttaakin, että draaman maailma kannattaa rakentaa sitä kauemmaksi oppijoiden omasta todellisuudesta,

mitä vaikeampi käsiteltävä aihe on. Draama on myös oivallinen keino yksilön omien ajatusten ja pohdintojen herättelemisessä ja paljastaa usein yksilön omia arvoja, asenteita ja ajatuksia. Draamatodellisuudessa maailmaa pääsee katsomaan toisen ihmisen silmin ja sitä kautta oppii ymmärtämään erilaisia näkökulmia ja kokemaan empatiaa suhteessa luontoon ja ympäristöön. (Cantell 2004, 120–121.) Draamaharjoituksilla voidaan siis kehittää oppijoiden ominaisuuksia esimerkiksi itseilmaisua ja empatiakykyä, mutta yhtä hyvin myös ympäristökasvatuksellisia tietoja, taitoja ja tietoisuutta (Karakas 2019, 18).

Aikaisemmat kansainväliset tutkimustulokset osoittavat, että draaman sisällyttäminen ympäristökasvatuksen opetukseen voi saada aikaan myönteisiä muutoksia. Sillä voidaan lisätä yksilön tietoisuutta ja muuttaa asenteita, uskomuksia ja toimintaa. (Curtis, Howden, Curtis, McColm, Scrine, Blomfield, Reeve & Ryan 2013, 192.) Herasin ja Tábaran (2014, 389) mukaan draamametodit ovat omiaan ekologisen tietoisuuden ja emotionaalisen sitoutuneisuuden lisäämiseen, ja tätä kautta voivat vaikuttaa yksilön toimintaan. Lisäksi McNaughton (2010, 289–308) on tutkinut draaman yhdistämistä kestäväen kehityksen opetukseen ja todennut, että draamalla on myönteinen vaikutus lasten kestäväen kehityksen oppimisprosessiin. Draaman käyttöä on myös tutkittu jo esikouluikäisillä oppijoilla ja on todettu, että draaman hyödyntäminen kestäväen kehityksen opetuksessa innoittaa esikouluikäisiä oppijoita oppimaan kestäväen kehityksen aiheista ja ilmiöistä (Akyol ym. 2018, 112). Koska draamakasvatuksen keskeisenä ajatuksena on käsitellä sellaisia asioita, ilmiöitä tai ongelmia, joita on perusteltua lähestyä draaman avulla, on myös ympäristökasvatus erittäin kelvollinen aihekokonaisuus draaman avulla käsiteltäväksi. Draamassa mikään aihealue ei ole etukäteen poissuljettu, joten aiheen, ilmiön tai ongelman voi valita esimerkiksi toisesta oppiaineesta, yhteiskunnallisista ajankohtaisista asioista tai kirjallisuudesta. (Heikkinen 2005, 40.)

4.4 Oppimisympäristöt draamassa ja ympäristökasvatuksessa

Oppimisympäristöt, joissa opetusta toteutetaan, ovat monipuolistuneet valtavasti. Miltei mikä tahansa ympäristö voi olla oppimisympäristö, mikäli siellä vietetty aika on oppimistavoitteet huomioiden suunniteltu tai jos siellä ylipäättään tapahtuu oppimista. Opettajan tulisi rakentaa ja valita oppimisympäristöt didaktisten käsitteiden pohjalta ja tarjota oppimiselle oppimista tukevia virikkeitä ja ärsykeitä. (Hämäläinen 2018, 11.)

Vastaavasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 29) oppimisympäristö määritellään sellaiseksi tilaksi, paikaksi, yhteisöksi ja toimintakäytännöksi, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Näiden lisäksi myös erilaiset välineet, palvelut ja materiaalit huomioidaan oppimisympäristön käsitteen määrittelyssä.

Aiempi käsitys oppimisympäristöistä on rajautunut käsittämään vain koulurakennuksen ja luokkahuoneen. Nämä tilat on ajateltu ympäröivältä maailmalta eristettyinä tiloina, joihin mikään tai kukaan ulkopuolinen ei pääse vaikuttamaan. Nykykäsityksen mukaan oppimisympäristöt ovat laajoja, ja niitä voidaan tarkastella monista näkökulmista. (Lindroos 2007, 7.) Yksi nykyisin yhä useammin hyödynnettävä oppimisympäristö on ulkotila, esimerkiksi lähimetsä tai koulun piha. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että esimerkiksi ympäristökasvatus ei ainoastaan tarkoita luonnossa toteutettavaa kasvatusta ja opetusta.

Silti etenkin ulko-opetuksessa ympäristöllä on merkittävä rooli, sillä luonto muodostaa pedagogisesti monisäikeisen ja joustavan oppimisympäristön. Luonto mahdollistaa aidon ympäristön uusien asioiden tutkimiseen ja tarkasteluun eri näkökulmista. (Kettunen & Laine 2017, 10.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (Opetushallitus 2014, 94) mainitaan, että vaihtelevilla oppimisympäristöillä tulee pyrkiä luovaan, tutkivaan ja tarkastelemaan näkökulmaan. Houtsonen (2004, 194) muistuttaa, että erityisesti ympäristökasvatuksen oppimisympäristö tulee luoda sellaiseksi, joka mahdollistaa eri aistien hyödyntämisen ja tutkivan oppimisen.

Opetusta suunniteltaessa on aina hyvä muistaa lapsilähtöisyys. Mielekkyyys uuden asian oppimiseen säilyy, kun aiheen yhdistää oppijoiden kokemusmaailmaan. Oppijoiden omaa lähiympäristöä onkin pidetty perinteisesti luontevana lähtökohtana ympäristöön liittyvien asioiden käsittelyssä (Suomela & Tani 2004, 54). Myös draamaa voidaan luonnollisesti toteuttaa metsässä ja luonnossa, ja se tuokin erityisesti ympäristöopetukseen lisäarvoa ja syvyyttä. Yksi esimerkki tästä on Helena Pietilän ja Sari Kivimäen (2005) kehittämät metsädraama -tarinapolut, jotka ovat pohjimmiltaan kasvatuksellisia draamakokonaisuuksia, joita toteutetaan luonnossa ja metsässä.

Yhtenä oppimisympäristönä voidaan pitää myös draaman kautta luotuja maailmoja, joita olemme aikaisemmissa luvuissa käsitelleet. Draaman fiktiiviset maailmat ovat mitä parhaimpia oppimisympäristöjä, sillä niissä oppiminen tapahtuu osin myös huomaamatta. Erilaisten draamaharjoitteiden kautta muodostetut maailmat mahdollistavat käytännössä loputtoman määrän erilaisia oppimisympäristöjä. Yhdessä harjoitteessa voidaan ottaa merimatka Atlantille ja toisessa harjoitteessa tanssia kuninkaallisessa hovissa. Nämä molemmat ovat fiktiivisiä, kuviteltuja tapahtumapaikkoja mutta tapahtuvat silti fyysisessä ympäristössä. Draamaharjoitteiden avulla myös oppijat pääsevät osallisiksi luomaan erilaisia oppimisympäristöjä. Oppijoiden osallisuus on merkittävä oppimisympäristöjen kehittämisessä (Opetushallitus 2014, 29).

Koska elämme yhä teknologisoituvassa maailmassa, täytyy myös tieto- ja viestintäteknologian näkökulma huomioida oppimisympäristöjen suunnittelussa ja kehittämisessä. Mikäli halutaan saavuttaa hyvin toimiva ja monipuolinen oppimisympäristö, on siinä huomioitava tieto- ja viestintäteknologinen näkökulma ja ulkoistaa oppimisympäristöt myös koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin ja virtuaalimaailmoihin (Opetushallitus 2014, 29). Esimerkiksi digitaalinen draama, erilaiset teatterivierailut ja draamalliset työpajat voivat rikastuttaa koulun tavanomaisempia oppimisympäristöjä ja mahdollistaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen.

5. Muutoksen kädet -malli

Draaman ja ympäristökasvatuksen teorioihin perehtyessämme kiinnitimme huomiota tutkimuksemme kannalta merkittäviin osa-alueisiin. Kuitenkaan täysin meidän tutkimustamme vastaavaa teoreettista mallia emme löytäneet. Kyseinen malli kehitettiin, jotta pystyisimme korostamaan sitä ajattelun muutosta, mitä ympäristöteemojen toteuttaminen draaman kautta mahdollistaa. Halusimme myös tukea mallilla vihreän draaman käytännön toteutusta ja suunnittelutyötä koulumaailmassa. Vihreällä draamalla tavoitellaan yksilön toiminnan muutosta (Hiltunen & Konivuori 2005a, 12).

Cantellin ym. (2020, 129) mukaan malleja tarvitaan, jotta ympäristön ja ilmiöiden monimutkaisia suhteita ja sisältöjä olisi helpompi hahmottaa. Mallit useimmiten pohjautuvat olemassa olevaan tutkimukseen kuten myös luomamme Muutoksen kädet -malli. Päätimme muodostaa näistä merkittävistä osa-alueista oman teoreettisen mallin kuvastamaan draaman ja ympäristökasvatuksen mahdollistavaa transformaatiota oppimisessa, ajattelussa ja toiminnassa. Malli on käyttökelpoinen, kun opettaja suunnittelee opetustaan ja kehittää toimintaansa suhteessa aiempaan toimintaan. Malli toimii opettajalle ikään kuin muistilappuna siitä, että ympäristökasvatukseen ja draamaan liittyvät elementit ja tavoitteet tulevat huomioiduksi. Malli toimii myös tukena ympäristökasvatuksen ja draaman arvioinnissa.

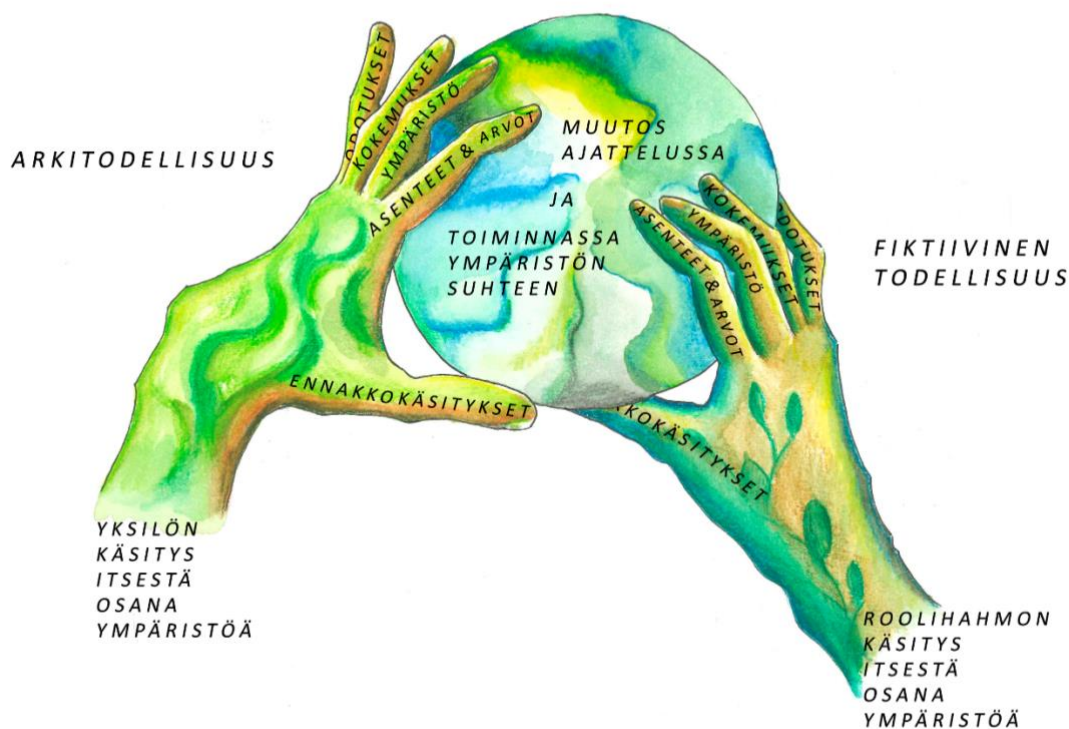
Mallissamme hyödynsimme Hannu Heikkisen näkemystä esteettisestä kahdentumisesta ja roolihahmon ja yksilön välisestä vuorovaikutuksellisesta suhteesta. Yksi keskeisimmistä teoreettisista malleista, jota hyödynnämme mallissamme, on Palmerin puumalli (Ks. Liite 1). Palmer (1998, 267–279) pohjaa ajatuksensa ympäristössä oppimisesta kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen. Tämä sama ajatus kokemuksellisuudesta ja toiminnallisuudesta pätee myös draamakasvatuksessa. Mallistamme on havaittavissa samoja piirteitä, kuin Palmerin puumallista. Hänen korostamansa tekijät, eli henkilökohtaiset ympäristökokemukset ja elämykset,

huolestuneisuus ja huolenpito ympäristöstä sekä toiminta ympäristön puolesta ovat olleet vaikuttamassa mallimme muodostumiseen.

Lisäksi täydensimme malliamme Koskisen osallistuvan ympäristökasvatuksen mallin (Ks. Liite 2.) ajatuksilla. Koskinen painottaa mallissaan voimaantumista, osallisuutta ja ympäristökasvatuksen yhteiskunnallista aspektia. Mallin mukaan yhdessä toimimisella, omakohtaisilla kokemuksilla ja niiden reflektoinnilla on yhteys oppimiseen. (Cantell & Koskinen 2004, 66.) Tämä sama pätee myös draamassa, eli kokemuksia on reflektoitava, jotta syvällinen ymmärrys mahdollistuu. Koskinen nostaa mallissaan esiin myös oppijan osallistumisen, yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja toimimisen ympäristön puolesta (Cantell & Koskinen 2004, 66). Paloniemi ja Koskinen (2005, 29) ovat myös vuonna 2005 kehittäneet mallin ympäristövastuullisen osallistumisen oppimisprosessista (Ks. Liite 3.). Mallissa keskiössä on ympäristövastuullinen toiminta, ympäristövaikutukset, kokemukset, reflektio ja ympäristöosaaminen. Nämä samat näkökulmat vaikuttavat myös osittain oman mallimme taustalla.

Käpylän (1995, 34) sipulimalli (Ks. Liite 4.) on myös osaltaan vaikuttanut mallimme muodostumiseen. Mallin osalta ympäristön kokeminen eri aistein ja ympäristötoiminta vaikuttavat osittain oman mallimme taustalla. Näistä neljästä teoreettisesta mallista emme ole ottaneet mitään spesifiä osaa malliimme, vaan lähinnä jalostaneet omia ajatuksiamme näihin malleihin peilaten. Hyödynnämme näitä neljää teoreettista mallia, koska ne kohtaavat parhaiten ajatustemme kanssa ja ovat sovellettavissa draamaan. Myös aineistosta nousevat näkemykset tukevat malliamme.

On kuitenkin hyvä muistaa, että ajattelussa tapahtuvaa muutosta emme ole tässä tutkimuksessa tutkineet ja siksi malliamme ei voida pitää absoluuttisena totuutena. Mallimme kuvastaa vain teorian, aineiston ja meidän tutkijoiden ajatuksia ajattelun mahdollisesta muutoksesta. Ajattelun muutoksen tutkiminen vaatisi pitkittäistutkimusta. Esitämme mallin alla olevassa kuviossa 1, jonka jälkeen avaamme mallin osa-alueita, ja syvempää tarkoitusta.



Kuvio 1. Heikkisen ja Niskasen Muutoksen kädet -malli (© Elina Heikkinen 2020)

Mallissa on kaksi kättä, joista toinen vaikuttaa arkitodellisuudessa ja toinen fiktiivisessä todellisuudessa. Tätä kahden eri todellisuuden välillä liikkumista kuvastaa esteettisen kahdentumisen käsite. Tätä kahden eri todellisuuden väliin muodostuvaa tilaa (mallissa käsien välissä oleva pallo) kutsutaan myös kolmanneksi tilaksi. Bhabhan ja Rutherfordin (2006, 95–107) mukaan kolmas tila (tunnetaan myös nimillä välitila ja “in between”) syntyy draaman kautta. Tämä tila on vuorovaikutteinen ja avoin henkilökohtaisten kokemusten rakentamiselle ja ajattelun muutokselle. Kolmannessa tilassa yhdistyy subjektiivisuus ja objektiivisuus, abstrakti ja konkretia, todellinen ja kuvitteellinen, ymmärrettävä ja käsittämätön, mieli ja ruumis, tietoisuus ja tiedottomuus sekä jokapäiväinen elämä ja päättymätön historia (Soja 1996, 57). Ensimmäinen mallimme käsistä, eli arkitodellisuudessa vaikuttava käsi kuvastaa yksilön käsitystä itsestä osana ympäristöä. Toinen käsi, eli fiktiivisessä todellisuudessa vaikuttava käsi puolestaan kuvastaa roolihahmon käsitystä ympäristöstä. Ympäristön käsiteellä tarkoitamme tässä yhteydessä kaikkea ympärillä olevaa, joka on havaittavissa. Käsite pitää sisällään niin

luonnonympäristön, rakennetun ympäristön kuin sosiaalisen ympäristön. Käsien sormiin on kuvattu viisi (5) elementtiä, jotka vaikuttavat näihin yksilön ja roolihahmon käsityksiin. Näihin käsityksiin vaikuttavia tekijöitä ovat ennakkokäsitykset, asenteet ja arvot, ympäristö, kokemukset ja odotukset. Nämä tekijät eivät poissulje toistensa vaikutusta, vaan vaikuttavat yleensä yhtäaikaaisesti.

Ennakkokäsityksillä tarkoitamme tässä tapauksessa yksilön tai roolihahmon aikaisemman tiedon varaan muodostuneita käsityksiä. Asenteet ja arvot sen sijaan kuvaavat yksilön tai roolihahmon sen hetkisiä asenteita ja arvomaailmaa. Nämä kaksi tekijää ovat niitä, joihin pääsääntöisesti draaman avulla pyritään vaikuttamaan. Ympäristöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä yksilön tai roolihahmon samassa vallitsevassa todellisuudessa läsnä olevia henkilöitä, heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä fyysistä elinympäristöä esimerkiksi paikkaa tai tilaa. Lisäksi yksilön ja roolihahmon aiemmat kokemukset vaikuttavat heidän käsityksiinsä itsestä osana ympäristöä. Odotuksilla tarkoitamme niitä asioita, joita yksilö ja roolihahmo asettavat itselleen ja toiminnalleen ympäristön suhteen.

Yksi huomionarvoinen asia, joka tulee huomioida mallia tarkasteltaessa, on mahdollisen ajattelun muutoksen suunta. Muutos ajattelussa ei aina välttämättä ole myönteinen, vaan se voi olla myös kielteinen. Draaman avulla voidaan käsitellä haastaviakin ympäristöaiheita, jotka saattavat aiheuttaa yksilössä tai roolihahmossa ahdistuneisuutta, toivottomuutta ja pelkoa. Tämä saattaa vaikuttaa kielteisellä tavalla yksilön käsityksiin itsestä osana ympäristöä ja asettaa turhia paineita. Tällaisessa ääritapauksessa yksilö saattaa mennä niin sanotusti lukkoon, eikä pysty toimimaan haluamallansa tavalla. Adcock ja Ballantyn (2007, 38) toteavatkin draaman olevan kokonaisvaltainen ja hellävarainen keino vakavien aiheiden käsittelyyn. Lähtökohtana draamassa kuitenkin on myönteisen muutoksen tavoittelu. Kasvattajina onkin tärkeää kiinnittää huomioita tällaisiin pelkotiloihin, sillä turhaa pelkoa ei saa lietsoa.

Mallin ydinajatuksena on mahdollinen muutos ajattelussa ja toiminnassa ympäristön suhteen. Tällä ajattelun muutoksella tavoitellaan ympäristövastuullisuutta. Näkemyksemme juontaa juurensa Koskisen mallissa esitettyyn ydinajatukseseen siitä, että

ympäristövastuullinen toiminta on osallistuvan ympäristökasvatuksen mallin tavoite (Cantell & Koskinen 2004, 66). Painotamme mallissa mahdollista muutosta, emme absoluuttista muutosta. Malli on luotu prototyyppiksi, jonka täydellinen paikkansapitävyys täytyisi testata tutkimuksen kautta. Mallin avulla pyrimme havainnollistamaan sitä lisäarvoa, mitä draama voi tuoda ympäristökasvatukseen. Jotta malli olisi pätevä, tulee draamatarinan aihe liittyä ympäristökasvatukseen. Käsittelemme myöhemmin tulososiossa mallimme soveltuvuutta tutkimuksemme aineistoon.

Muutoksen kädet -mallin avulla opettajalle selkiytyy, mihin draamaharjoitteilla ympäristökasvatuksessa usein pyritään. Tämä mallissa esitetty tavoite ajattelun muutoksesta voidaan asettaa esimerkiksi osaksi monialaista ympäristökasvatuksen aiheita käsittelevää oppimiskokonaisuutta, jossa hyödynnetään draamaa. Opettajan on hyvä tiedostaa mallin periaatteet, jotta hän pystyy suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan draama- ja ympäristökasvatusta mallin tavoitteiden mukaisesti. Oppijoiden on hyvä myös itse tiedostaa keskeiset oppitunnin tavoitteet. Opettaja voi tukea oppijoiden oppimisprosessia tekemällä oppitunnin tavoitteet näkyväksi siten, että ne käydään aina yhdessä läpi ennen tuntia. Tämä tekee myös arvioinnista näkyvämpää ja tasa-arvoisempaa. Opettajan tulee kertoa, että draamaharjoitteiden yhtenä tavoitteena voi olla oppijoiden jonkinasteinen ajattelun muutos, vaikkakaan sitä ei edellytetä.

Opettajan on hyvä arviointia tehdessään ymmärtää, että ajattelun muutos voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta eikä se aina ole silmin havaittavissa. Se ei tapahdu hetkessä eikä esimerkiksi oppijan toiminnan muutos välttämättä ilmene koulukontekstissa vaan hänen muissa elinympäristöissään. Malli toimii ennemminkin opettajan pedagogisena työvälineenä ei niinkään oppijoille havainnollistavana mallina. Mallin keskeisen idean sisäistäminen voi olla varsinkin alakouluikäisille oppijoille haastavaa. Opettaja voi omin sanoin kuvailla, että draamaharjoitteet voivat avata oppijoille uudenlaisia ajattelutapoja, joita voidaan yhdessä pohtia.

6. Tutkimusongelmat

Tutkimuskysymykset nousivat tutkijoiden omasta mielenkiinnosta tutkittavaa aihetta kohtaan. Teoreettisen viitekehyksen myötä tutkimuskysymysten merkittävyys korostui. Tutkimusongelmia muodostui yhteensä kolme kappaletta. Aiheen aikaisemman tutkimuksen vähäisyydestä johtuen tutkimuksemme tutkimuskysymyksiksi nousivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisia draamallisia keinoja opettajat käyttävät ympäristökasvatuksessa?
2. Miten opettajat kokevat draaman toimivuuden ympäristökasvatuksessa?
3. Mitä mahdollisuuksia draamalla on ympäristökasvatuksen näkökulmasta?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien kouluarjessa käyttämiä tai asiantuntijoiden parhaaksi näkemiä draamakasvatuksen menetelmiä ja keinoja osana ympäristökasvatusta. Draamalliset keinot voivat olla esimerkiksi draaman eri genren tai pienimuotoisempien draamaharjoitteiden hyödyntämistä. Tutkimuskysymyksessä emme tarkemmin määrittäneet draamallisia keinoja, sillä halusimme jättää tulkinnan vastaajille itselleen. Perustelemme tätä sillä, että näkemyksiä draaman opetuskäytöstä on useita. Osa ajattelee draaman laajempaan, itsenäisenä kokonaisuutena osana taidekasvatusta, kun taas osa hyödyntää sitä pelkästään yhtenä opetuksen keinona.

Toinen tutkimuskysymys pyrkii selvittämään opettajien ja asiantuntijoiden kokemuksia draaman toimivuudesta osana ympäristökasvatusta. Kysymys valikoitui tutkimuskysymykseksi, koska halusimme selvittää, toteutetaanko draamaa osana ympäristökasvatusta lainkaan ja onko näiden kahden yhdistäminen ylipäätään mahdollista. Tutkimuskysymyksen relevantiksi tekee se, ettei tutkimusta näiden kahden aihealueen yhdistämisestä ole Suomessa aikaisemmin tehty.

Viimeisellä tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, mitä mahdollisuuksia draama tuo ympäristökasvatuksen opetukseen ja sisältöjen käsittelemiseen. Oman näkemyksemme mukaan draamalla on lukuisia mahdollisuuksia ympäristökasvatuksen aiheiden käsittelyyn. Halusimme selvittää saako ajatuksemme vahvistusta opettajilta ja alan asiantuntijoilta. Ajatustamme puoltavat muutamat kansainväliset tutkimukset, joissa on tutkittu draamaa osana ympäristökasvatusta ja kestävästä kehitystä, ja niiden välillä on huomattu yhteys. Huolimatta siitä, että draaman ja ympäristökasvatuksen välinen yhteys on selkeä, on sitä tutkittu silti hyvin vähän. (Akyol ym. 2018, 103.) Tämä jo muutamissa kansainvälisissä tutkimuksissa ilmennyt yhteys draaman ja ympäristökasvatuksen välillä nostaa esiin myös tarpeen kotimaiselle tutkimukselle. Tutkimuksemme tavoitteena on tutkia draaman eri mahdollisuuksia ympäristökasvatuksen toteuttamisessa.

Tutkimuskysymyksiin on tärkeää saada vastaus, koska opettajat tarvitsevat yhä enenevässä määrin tietoa siitä, kuinka ympäristökasvatusta voidaan kouluissa toteuttaa. Lisäksi draamaopetusta tulisi lisätä etenkin opettajaopiskelijoiden keskuudessa, koska se on ainut väylä kehittää draamakasvatuksen asemaa kasvatuksen ja opetuksen kentällä tulevaisuudessa. On yliopistojen vastuulla kouluttaa tulevia opettajia käyttämään erilaisia pedagogisia metodeja (esimerkiksi draamaa), jotta tulevien opettajien opetus olisi mahdollisimman monipuolista (Tsiaras 2016, 45). Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma asettaakin opettajat ja opettajankoulutuksen haasteeseen. Draaman pätevoittävä kouluttautuminen nimittäin jää opettajien omalle vastuulle. Suurimmalla osalla tällä hetkellä työelämässä olevista opettajista ei ole riittävää pätevyyttä toteuttaa tehokasta draamakasvatusta. (Østern, Toivanen & Viirret 2017, 174.)

7. Tutkimuksen metodologia ja metodit

Tutkimuksemme luokitellaan laadulliseksi eli kvalitatiiviseksi tutkimukseksi, koska sen kautta pyrimme ymmärtämään ilmiötä, tässä tapauksessa draaman ja ympäristökasvatuksen yhteyttä. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat tapausten pieni määrä, aineistonkeruumenetelmät ja teoreettinen otanta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 23, 27, 83) korostavat kvalitatiivisen tutkimuksen teorian merkitystä olennaisena osana tutkimusta. Perinteisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelut ja havainnot, kyselyt, päiväkirjat ja videointi. Tässä tutkimuksessa aineistokeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua haastattelua.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään perusteellisesti aineiston analyysiin, joka on kvalitatiivisessa tutkimuksessa aina aineistolähtöinen, riippumatta sen aineistonkeruumenetelmästä. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä olemme hyödyntäneet aineistolähtöistä laadullisen sisällön analyysia ja teoriaohjaavaa analyysia. Tutkimuksemme johtoajatuksena on, että draaman ja ympäristökasvatuksen välillä on yhteys. Näin ollen tutkimuksemme hyödyntää abduktiivista päättelyä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107).

Valitsimme tutkimuksen laadulliseksi tutkimussuuntaukseksi fenomenografian, koska sillä on luonnollinen yhteys laadulliseen tutkimukseen. Fenomenografisessa tutkimuksessa kohteena on aina jokin arkipäivän ilmiö ja sitä koskevat käsitykset, tässä tutkimuksessa draama ja ympäristökasvatus, ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä halutusta ilmiöstä ja siihen liittyvistä käsitysten keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tässä tutkimuksessa tavoitteena meillä on sama tavoite kuin muillakin fenomenografiaan tukeutuvilla tutkijoilla. Ajattelemme, että draamalla ja ympäristökasvatuksella on yhteyksiä ja ne hyödyttävät toisiaan. Haluamme tehdä niiden välisestä yhteydestä tällä tutkimuksella kaikille ymmärrettävän selviön.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksellä pyrimmekin saamaan vastauksia siihen, koetaanko draama ja ympäristökasvatuksen yhdistäminen koulumaailmassa hyödyllisenä ja jos koetaan, niin millä tavoin. Tutkimme siis draaman ja ympäristökasvatuksen välistä toimivuutta ja niiden välistä suhdetta toisiinsa. Fenomenografisessa tutkimuksessa usein hyödynnetään kirjallisessa muodossa olevia, muokattuja aineistoja, tässä tapauksessa puolistrukturoituja kyselylomakkeita. Keskeisintä aineistonkeruun onnistumisessa on se, että kysymykset asetellaan avoimesti, jotta erilaisiin aineistosta nouseviin käsityksiin päästään helpommin käsiksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografiassa tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksellista suhdetta ja todellisuuden subjektiivista tulkintaa kuvataan kahden näkökulman kautta. Ensimmäinen näkökulma kuvaa ihmisen käsityksiä todellisuuden ilmiöistä, tässä tapauksessa draamasta ja ympäristökasvatuksesta. Toinen näkökulma pyrkii selittämään ihmisten erilaisia tapoja, joilla he käsittelevät, kokevat ja käsitteellistävät eri ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa lähestymme ilmiötä enemmän ensimmäisen näkökulman kautta. Fenomenografiassa hyväksytään ihmisten luoma yhteinen todellisuus, mutta samalla ymmärretään, että sen kokeminen ja käsittäminen on yksilöllistä - sillä vain hyväksymällä tämä todellisuus, voimme saada lisää tietoa siitä, kuinka eri ihmiset jäsentävät ja käsitteellistävät todellisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Draama ja ympäristökasvatus ja niiden välinen yhteys ymmärretään varmasti eri jäsennysten ja käsitteellistämisten kautta.

7.1. Aineistonkeruumenetelmä

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty puolistrukturoidulla anonyymillä kyselyllä. Teimme kyselylomakkeen Google Forms –alustalle (Ks. Liite 5.). Kyselylomakkeissa oli yhteensä viisi kysymystä. Kysymykset kartuttivat vastaajien kokemuksia ja näkemyksiä draaman hyödyntämisestä ympäristökasvatuksessa ja sen toimivuudesta koulukontekstissa. Näiden lisäksi kysyimme myös vastaajien koulutustaustaa. Lähetimme sähköisen linkin kyselylomakkeeseen syyskuussa 2020 vastaajille sähköpostilla. Lisäksi lähetimme samaisen linkin opettajien Facebook -ryhmään. Vastauksia saimme yhteensä kuusi kappaletta. Kyselylomakkeeseen vastanneet henkilöt

olivat koulutukseltaan draama- ja ympäristökasvatuksen opettajia, asiantuntijoita, tutkijoita, luokan- ja erityisluokanopettajia, ympäristökasvattajia ja teatteri-ilmaisun ohjaajia ympäri Suomen. Kuudesta vastaajasta viidellä oli mainittuna useampia koulutuksia ja yhdellä vastaajista yksi koulutus. Koulutustaustan merkitystä vastauksiin emme analysoi tässä tutkimuksessamme sen tarkemmin.

Valitsimme aineistonkeruun metodiksi puolistrukturoidun kyselyn, koska halusimme laajempaa ja kattavampaa aineistoa. Emme halunneet turhaan rajata kysymysten vastausvaihtoehtoja, vaan antaa vastaajan vastata kysymyksiin avoimesti oman tulkinnan mukaan. Näin ollen pääsimme paremmin käsiksi vastaajan todellisiin käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä ja niiden välisestä yhteydestä. Puolistrukturoidun kyselyn valitseminen sopi myös erinomaisesti tutkimuksemme aiheeseen, sillä aihetta ei ole aikaisemmin tutkittu.

7.2. Laadullinen sisällönanalyysi

Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu Tuomen ja Sarajärven aineiston analyysin vaiheiden mukaisesti. Tyypillistä laadulliselle analyysille on, että aineisto ja tutkimusongelma ovat tiiviisti vuorovaikutuksessa keskenään. Vain harvoin aineisto antaa suoran vastauksen tutkimusongelmiin. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13.) Prosessin taustalla vaikutti myös teoriaohjaava analyysi, joka toimi niin sanottuna tulkintakehyksenä aineiston analyysin eri vaiheissa (Eskola 2018, 214). Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii apuna, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan. Toisin sanoen aikaisempi tieto eli tässä tapauksessa teoreettinen viitekehyksemme on ohjannut ja ollut tukena viemässä aineistomme analyysiä eteenpäin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Olemme näin ollen muodostaneet käsitteet yhdistelemällä teoriaa ja aineistosta nousseita näkemyksiä keskenään. Analyysiä aloittaessa olemme tiedostaneet omat ennakkokäsityksemme tutkittavasta ilmiöstä ja suhtautuneet niihin tietoisesti analyysin eri vaiheissa.

Aineistomme analyysissä lähdimme liikkeelle aineiston eli kyselylomakkeiden lukemisella ja sisältöön perehtymällä. Kävimme jokaisen lomakkeen virke virkkeeltä läpi. Tämän jälkeen poimimme aineistosta keskeisimpiä tekstikohtia ja yliviviasimme

niitä. Jaoimme aineiston puoliksi tutkijoiden kesken tarkempien huomioiden saamiseksi. Lukemisen jälkeen vaihdoimme lomakkeet keskenämme ja täydensimme toisen tutkijan tekemiä huomioita omillamme. Molemmat tutkijoista perehtyivät siis koko aineistoon. Aineisto on luettu läpi useampaan kertaan. Lukemisen jälkeen kokosimme aineistosta heränneet huomiot ja keskustelimme niistä.

Aineiston lukemisen ja siihen perehtymisen jälkeen aloimme redusoimaan eli pelkistämään aineistoa. Pelkistetyistä ilmauksista etsimme samankaltaisuuksia, jotka klusteroimme, eli ryhmittelimme alaluokiksi. Klusteroinnin jälkeen abstrahioimme eli käsitteellistimme samankaltaiset alaluokat yläluokiksi ja näistä muodostimme pääluokkia. Pääluokkia muodostui yhteensä kolme, joista syntyi yksi yhdistävä pääluokka kuvastamaan koko aineistoa. Olemme muodostaneet jokaisesta analyysin vaiheesta taulukot havainnollistaaksemme lukijoille analyysiemme vaiheita ja niistä syntyviä ilmauksia. Seuraavaksi esitämme taulukot (taulukot 1–4) ja avaamme vaiheet tarkemmin. Lisäksi käsittelemme yksityiskohtaisemmin aineistosta nousseita omia havaintojamme.

Taulukko 1. Aineiston redusointi eli pelkistäminen.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
”...ympäristöteemojen syvempi käsittely mahdollistuu.”	Aiheiden syvälinen käsittely
”...draamallinen työskentely antaa hyvää pohjaa keskusteluihin syventymiseen...jokaisella osallistujalla on mahdollisuus ja tila oman äänen käyttämiseen.”	Aiheista keskusteleminen
”...draama loi turvallisen tilan käsitellä vaikeita ja pelottavia tulevaisuuskuvia.”	Vaikeiden asioiden käsitteleminen draaman avulla
”...laajentaa ajattelua eri näkökulmiin sekä testata vastakkaisia näkökulmia.	Erilaisten näkökulmien ottaminen
Draama antaa sopivasti tilaa myös pään sisällä tapahtuvalle ajattelulle ilman, että sitä täytyy sanoa ääneen.”	Oman ajattelun kehittäminen
”...avaa asenteita, tavoitteena tietoisuus valinnoista ympäristön suhteen.” ”Se antaa mahdollisuuden kokeilla eri asioita ja tilanteita sekä mahdollistaa	Ympäristötietoisuus

<p>osallistumisen ja vuorovaikutuksen sekä luo tilan omien arvojen ja asenteiden pohdintaan ja herättää ympäristöasioihin.”</p>	
<p>”...draama voi myös tuoda ajatuksen siitä, että ”voin vaikuttaa itse asioihin”, joka on tärkeää yksilön aktivoinnissa omaehtoiseen toimintaan, roskien lajittelu.” ”Draama antaa mahdollisuuden kokeilla toimijuutta...”</p>	Toimijuuden lisääminen
<p>”Draama voi avata leikillisyyden kautta uutta ymmärrystä ja kokeminen voi luoda tunnekokemuksen, joka on verrattavissa aitoon kokemukseen.”</p>	Tunteiden kokeminen
<p>”...se pohjautuu tunteisiin, niistä puhumiseen ja esimerkiksi niiden manipulointiin, kuten liioitteluun tai vähättelyyn.”</p>	Tunteista puhuminen
<p>”...voi kokea ja testata turvallisesti erilaisia tunteita ja toimia erillä tavalla, kuten normaalisti itsenään olisi toiminut.” ”Draamassa aiheeseen eläydytään tarinan ja roolinoton kautta.” ”Roolityöskentely on tärkein ja toimivin. Roolinotto mahdollistaa uusien asioiden ja toimintatapojen testaamisen ja roolissa ollen on turvallista kokeilla uusiakin asioita.”</p>	Uusien asioiden käsitteleminen roolin kautta
<p>”Draaman työtavat tuovat läsnäolevaksi tähän hetkeen ja antavat mahdollisuuden yhdessä toimimiseen ja uuden luomiseen.”</p>	Yhdessä kokeminen
<p>”Toiminnallisuus, kehollisuus ja leikki avaavat lapsia ja nuoria toisenlaiseen olemiseen...” ”Draama tuo ajatteluun ja oppimiseen kehollisen tason mukaan...kokonaisvaltainen kokeminen syventää aina (oppimis)prosessia, myöskään todellista ei tapahdu ilman kokemusta/kokemista.” ”Draama luo yhden väylän transformatiiviseen oppimiseen.”</p>	Monipuolisen toiminnan hyödyntäminen oppimisen tukena

Taulukko 1 kuvaa aineiston redusointia eli pelkistämistä. Tässä analyysin vaiheessa kokosimme aineistosta tutkimuksen kannalta merkittävimpiä alkuperäisilmauksia taulukon vasemmalle puolelle. Alkuperäisilmaukset ovat siis suoria lainauksia vastaajien kirjoituksista. Taulukon oikealla puolella on alkuperäisilmauksista muodostettu pelkistetty ilmaus, joka tiivistää alkuperäisilmausten ydinajatuksia.

Luettuamme vastaajien kirjoituksia, löysimme niistä paljon yhteneväisyyksiä teoreettiseen viitekehikseemme. Vastaajat esimerkiksi kertoivat, että draama mahdollistaa ympäristöaiheiden syvällisemmän käsittelyn, ajattelun kehittymisen ja ympäristötietoisuuden ja -toimijuuden lisääntymisen. Useista vastauksista nousi esiin myös roolityöskentelyn myönteiset vaikutukset uusien ja haastavien aiheiden sekä (ympäristö)tunteiden käsittelyssä. Myös draaman kehollista, vuorovaikutuksellista, toiminnallista ja kokonaisvaltaista kokemista korostettiin osana oppimista. Kuten “2.2.3 Draama osana ympäristökasvatusta” kappaleessa totesimme, tärkeintä ympäristökasvatuksessa on toiminnallinen tekeminen ja elämysten tuottaminen, siksi draama on tähän mitä oivallisin menetelmä. Aineistomme täydentää tätä samaa ajatusta.

Taulukko 2. Aineiston klusterointi eli ryhmittely.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Aiheiden syvälinen käsittely Aiheista keskusteleminen	Syvämmän ymmärryksen mahdollistaminen
Vaikeiden asioiden käsitteleminen draaman avulla	Haastavien ympäristöaiheiden käsittely
Erilaisten näkökulmien ottaminen Oman ajattelun kehittäminen	Ajattelun laajentaminen
Ympäristötietoisuus Toimijuuden lisääminen	Arvot ja asenteet
Tunteiden kokeminen Tunteista puhuminen	Tunnetaidot
Uusien asioiden käsitteleminen roolin kautta	Rooliin asettuminen
Yhdessä kokeminen	Yhteistoiminnallinen oppiminen
Monipuolisen toiminnan hyödyntäminen oppimisen tukena	Kokonaisvaltainen oppiminen

Toisessa taulukossa on esitetty aineiston klusterointi eli ryhmittely. Tässä vaiheessa etsimme edellisessä vaiheessa muodostetuista pelkistetyistä ilmauksista yhteneväiset ilmaukset, joista muodostimme niitä kuvaavat alaluokat. Alaluokkia muodostui yhteensä kahdeksan kappaletta. Alaluokat muodostavat alustavan kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä ja aineisto tiivistyy entisestään. Ryhmittelyllä pyritään tuomaan esiin aineistosta yhä tarkempia teemoja kuvaamaan aineiston olennaisinta sisältöä.

Taulukko 3. Aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Syvemmän ymmärryksen mahdollistaminen Ajattelun laajentaminen Arvot ja asenteet	Muutos ajattelussa ja toiminnassa ympäristön suhteen	Psyykinen kasvu
Haastavien ympäristöaiheiden käsittely Rooliin asettuminen Tunnetaidot	Draaman mahdollisuudet	Draama
Yhteistoiminnallinen oppiminen Kokonaisvaltainen oppiminen	Sosiokognitiivinen oppiminen	Oppiminen

Kolmas taulukko kuvaa aineiston abstrahointia eli käsitteellistämistä. Näistä kahdeksasta alaluokasta yhdistimme samankaltaiset alaluokat yhteen, jotta saisimme ne yhä tiiviimpään muotoon eli yläluokiksi. Yläluokkia muodostui kolme kappaletta. Yläluokkien kielellisistä ilmauksista muodostimme teoreettiset käsitteet; psyykinen kasvu, draama ja oppiminen. Erityisesti analyysin tässä vaiheessa löysimme yhteyksiä teoriaan, ja lopulliset pääloukat muodostuivat niin aineiston kuin teorian pohjalta.

Taulukko 4. Yhdistävä luokka

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Muutos ajattelussa ja toiminnassa ympäristön suhteen	Psyykinen kasvu	Ympäristötietoisuuteen ja -vastuullisuuteen kasvaminen draaman avulla
Draaman mahdollisuudet	Draama	
Sosiokognitiivinen oppiminen	Oppiminen	

Jatkoimme abstrahointia aineiston saturaatioon eli kylläntymiseen asti. Kolmesta jo muodostetusta pääluokasta muotoilimme yhden yhdistävän luokan. Yhdistävä luokka tiivistää keskeisimmän ajatuksen siitä, mihin draamalla osana ympäristökasvatusta voidaan pyrkiä. Yhdistävästä luokasta voidaan havaita yhteys tutkimuksemme tutkimuskysymyksiin. Voidaan todeta, että tutkimuksen aineisto vastaa tutkimuskysymyksiimme.

8. Tulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia millaisia draaman keinoja opettajat ympäristökasvatuksessa käyttävät, miten he kokevat niiden toimivuuden ympäristökasvatuksessa ja mitä mahdollisuuksia he ajattelevat draamalla olevan ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Kerätty aineisto vastasi kattavasti tutkimuskysymyksiimme, ja tuotti lisäksi arvokasta tietoa draaman ja ympäristökasvatuksen välisestä yhteydestä. Keskeisiksi tutkimustuloksiksi muodostui tieto siitä, että draamalla on lukuisia mahdollisuuksia ympäristökasvatuksessa ja niiden yhdistäminen koetaan ainoastaan myönteisenä.

Tämän tutkimuksen tulokset esitämme aineiston sisällön analyysin abstrahointivaiheessa muodostettujen pääluokkien avulla. Pääluokkia muodostui yhteensä kolme; psyykkinen kasvu, draama ja oppiminen. Nämä pääluokat voidaan luokitella myös teoreettisiksi käsitteiksi. Yhdistimme pääluokat edelleen yhdeksi yhdistäväksi luokaksi – ympäristötietoisuuteen ja -vastuullisuuteen kasvaminen draaman avulla. Tulokset pohjautuvat vastaajien näkemyksiin draaman mahdollisuuksista ympäristökasvatuksessa. Tulosluvuissa esitämme aineistosta nousseiden tulosten yhteyksiä teoriaan ja Muutoksen kädet -malliimme.

8.1 Psyykkinen kasvu

Yhdeksi pääluokaksi muodostui psyykkinen kasvu. Psyykkisellä kasvulla tarkoitamme tässä yhteydessä ajattelun kehitystä, muutosta ja kypsymistä. Ajattelun kehittymisessä on tärkeää tiedostaa ikäkauden merkitys. Lapsuudessa yksilön maailmankuva on tiukasti rajoittunut hänen lähiympäristöönsä ja perheeseensä. Nuoruudessa ajattelu laajentuu koskemaan yhä monipuolisemmin maailmaa ja sen tapahtumia. Tämä ajattelun muutos perustuu aivojen kypsymiseen ja sen mahdollistamaan uuden oppimiseen. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 147.)

Aineistosta nousi psyykkistä kasvua kuvaavia näkemyksiä. Vastaajat kertoivat, että draama mahdollistaa esimerkiksi ympäristöteemojen syvemmän käsittelyn. Lehtonen ym. (2020, 7, 12) ovat tutkineet draamaa osana kestäväen kehityksen opetusta aikuisopiskelijoilla. Tutkimukseen osallistujat kertoivat jälkeinpäin, että fiktiiviset draamaharjoitteet edistivät kestäväen kehityksen aiheiden syvempää ymmärrystä. Tämä sama syvemmän ymmärryksen kehittyminen on havaittu myös 7–11 –vuotiailla lapsilla, jotka osallistuivat ympäristöaiheita käsitteleviin draamaharjoitteisiin (Bailey & Watson 1998, 139). Ympäristöteemojen syvempi käsittely taas mahdollistaa yksilön syvemmän ajattelun kehittämisen. Vastaaja neljä kuvasi psyykkistä kasvua seuraavasti:

Toiminnallisuus, kehollisuus ja leikki avaavat lapsia ja nuoria toisenlaiseen olemiseen, jossa myös ympäristöteemojen syvempi käsittely mahdollistuu. Lisäksi draamallinen työskentely antaa pohjaa keskusteluihin syventymiseen. Jokaisella osallistujalla on mahdollisuus ja tila oman äänen käyttämiseen. Uskon, että kokonaisvaltainen kokeminen syventää aina (oppimis)prosessia. (Vastaaja 4.)

Vastaaja viisi täydentää vastaajan neljä näkemystä toteamalla seuraavasti:

Draama antaa sopivasti tilaa myös pään sisällä tapahtuvalle ajattelulle ilman, että sitä täytyy sanoa ääneen. (Vastaaja 5.)

Draaman osuus ajattelun ja luovan toiminnan kehittämässä on oleellinen, kun tavoitellaan oppijoiden syvempää ymmärrystä (Heikkinen 2005, 27–28, 38–39). Yksilön ajattelun kehittyminen vaatii myös syvemmän ymmärryksen kokemuksia, joiden mahdollistamisessa esimerkiksi draamaharjoitukset ovat relevantteja. Vastaajat toivat esiin myös draaman mahdollistavan tilan pään sisällä tapahtuvalle ajattelulle ilman, että sitä täytyy sanoa ääneen. Itsenäinen pohdiskelu ja oman toiminnan reflektointi ovat tärkeitä psyykkiselle kasvulle. Lisäksi draama mahdollistaa jokaiselle oppijalle osallisuuden kokemuksia, jotka osaltaan mahdollistavat yksilön toimintamallien muovautumisen tai jopa muutoksen suhteessa yksilön aikaisempiin toimintamalleihin.

Toisaalta psyykkiseen kasvuun yhdistetään myös ajatus tietoisuuden ja toimijuuden lisääntymisestä vuorovaikutuksellista toimintaa unohtamatta. Vastaajan kolme mukaan:

Draama voi myös tuoda ajatuksen siitä, että ”voin vaikuttaa itse asioihin”, joka on tärkeää yksilön aktivoinnissa omaehtoiseen toimintaan (olkoon vaikka niinkin pieni asia kuin roskien lajittelu). (Vastaaja 3.)

Vuorovaikutteisen toiminnan myötä mahdollistuu omien näkökulmien esille tuominen ja niiden vertaileminen toisten oppijoiden näkökulmien kanssa. Tämä mahdollistaa näkökulmien laajentumisen, toisen asemaan asettumisen ja ajattelun kehittymisen.

Vastaaja neljä kiteyttää tämän seuraavasti:

Draama antaa mahdollisuuden kokeilla toimijuutta ja laajentaa ajattelua eri näkökulmiin – sekä testata vastakkaisia näkökulmia. (Vastaaja 4.)

Vastaajien kolme ja viisi mukaan psyykkiseen kasvuun liittyvät vahvasti myös yksilön arvot ja asenteet. He nostavat esiin draaman tarjoama mahdollisuuden kokeilla eri asioita ja tilanteita. Lisäksi heidän mukaansa draama mahdollistaa osallistumisen ja vuorovaikutuksen:

Draama avaa yksilön asenteita ympäristön suhteen. (Vastaaja 3.)

Se antaa mahdollisuuden kokeilla eri asioita ja tilanteita sekä mahdollistaa osallistumisen ja vuorovaikutuksen sekä luo tilan omien arvojen ja asenteiden pohdintaan ja herättää ympäristöasioihin. (Vastaaja 5.)

Draama antaa siis tilaa yksilön omien arvojen ja asenteiden pohdintaan ja herättää ajattelemaan ympäristöasioita. Yksilön toiminnan perustana voidaan pitää arvoja ja asenteita. Arvot ja asenteet liittyvät vahvasti yksilön psyykkiseen ulottuvuuteen, koska niillä on suora yhteys yksilön toimintaan ja ajatteluun. Asenteiden avaamisella tavoitellaan yksilön tietoisuutta ympäristöstä ja ympäristöön vaikuttavista valinnoista.

8.2 Draama

Toiseksi pääluokaksi muodostui draama. Käsite muodostui vastauksien perusteella, vastaajien näkemysten pohjalta. Draama koettiin hyväksi opetuksen keinoksi. Sen tarjoamia mahdollisuuksia voidaan vastaajien mukaan hyödyntää monipuolisesti

ympäristökasvatuksessa. Etenkin vastaajat yksi ja kaksi korostavat draaman monipuolisuutta opetuksessa seuraavasti:

Draama tuo oppiaineesta riippumatta monenlaisia mahdollisuuksia.
(Vastaaja 1.)

Draama tuo ympäristökasvatuksen opetukseen monipuolisia, syventäviä ja kokemuksellisia mahdollisuuksia. (Vastaaja 2.)

Ihminen on tunteva kokonaisuus. Tunteiden tarkoituksena on suunnata yksilön huomiota ja sopeuttaa häntä toimimaan ulkoisen ympäristön muutosten mukaisesti. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tunteet ovat olennaisia. Ihminen tarkkailee jatkuvasti niin omia kuin toisten tunteita reagoiden niihin. (Nurmi ym. 2014, 115.) Vastaajien mukaan draama mahdollisti kaikenlaisten tunteiden käsittelemisen, kokeilemisen ja kokemisen. Tunteiden kokemisen lisäksi myös tunteista puhuminen helpottuu draaman avulla. Leikillisyyden kautta draama avaa uutta ymmärrystä ja kokeminen voi luoda tunnekokemuksen, joka on verrattavissa aitoon kokemukseen. Tämän näkemyksen toivat esiin vastaajat yksi ja kolme seuraavasti:

Ehkä keskeisimpänä se (draama) pohjautuu tunteisiin, niistä puhumiseen ja esimerkiksi niiden manipulointiin, kuten liioitteluun tai vähättelyyn.
(Vastaaja 1.)

Draama voi avata leikillisyyden kautta uutta ymmärrystä ja kokeminen voi luoda tunnekokemuksen, joka on verrattavissa aitoon kokemukseen.
(Vastaaja 3.)

Tunteiden käsittely ja niistä puhumiseen vaatii kuitenkin turvallisen ympäristön, joka saavutetaan draaman avulla. Draama avaa myös mahdollisuuden toimia eri tavalla, kuin normaalisti itsenään toimisi. Vastaajan yksi tuo näkemyksenä tulee esiin seuraavasti:

Oppilas voi kokea ja testata turvallisesti draaman avulla erilaisia tunteita ja toimia erillä tavalla, kuten normaalisti itsenään olisi toiminut. (Vastaaja 1.)

Jokainen on kuitenkin yksilö, ja toiselle tunteista puhuminen ja niiden näyttäminen on helppoa ja toisille vaikeaa draamakontekstista huolimatta. Draaman keinoista erityisesti

roolityöskentely ja roolissa toiminen saattavat helpottaa niitä yksilöitä, jotka kokevat tunteista puhumisen haasteelliseksi. Heikkisen (2005, 39) mukaan opettavaisimpia ovat draamaharjoitukset, joissa jotakin sisältöä käsitellään sisäpuolelta roolissa ja roolin ulkopuolelta omina itsenämme. Sama näkemys ilmeni myös aineistostamme. Vastaaja kuusi pitää roolityöskentelyä tärkeimpänä draaman keinona ja kuvaa sitä seuraavasti:

Roolityöskentely on tärkein ja toimivin. Roolinotto mahdollistaa uusien asioiden ja toimintatapojen testaamisen ja roolissa ollen on turvallista kokeilla uusiakin asioita. (Vastaaja 6.)

Vastaaja yksi huomauttaa roolityöskentelyyn liittyen roolisuojan tärkeydestä seuraavasti:

Draama vaatii aina draamasopimuksessa sovitun roolisuojan. (Vastaaja 1.)

Kuten aiemmin olemme todenneet, draaman avulla voidaan käsitellä vaikeitakin asioita. Myöskään vaikeiden asioiden syvempi ymmärrys ei toteudu ilman niiden reflektointia. Etenkin ympäristöasiat saattavat huolestuttaa oppijoita. Tällöin turvallisen tilan ja ympäristön luominen on ensisijaisen tärkeää. Tätä näkemystä korostaa myös vastaaja neljä:

Koin, että draama loi turvallisen tilan käsitellä vaikeita ja pelottavia tulevaisuuskuvia. Tällaisen työskentelyn hyvä purkaminen on äärimmäisen tärkeää ryhmän kanssa. (Vastaaja 4.)

Turhan pelon lietsominen saattaa lamauttaa yksilön toimintaa ja järkyttää hänen mielenterveyttään. Tunnetiloja tulisikin käsitellä siten, että myönteinen mieli ja toimintakyky säilyy mahdollisimman hyvänä. Tähän vaikuttavat myös yksilön tunteiden säätelytaidot, joita on harjoiteltu syntymästä saakka. Tasapainoisen tunne-elämän säilyttämiseksi on tärkeää, että draamassa tarkastellaan yhdessä luotuja tilanteita monipuolisesti ja pyritään ymmärtämään syy- ja seuraussuhteita. (Nurmi ym. 2014, 118.)

Osa vastaajista korosti osallistavan draaman genreistä erityisesti prosessidraamaa ympäristökasvatuksen toteutuksessa.

Alakoulussa prosessidraama ja sen sovellukset toimivat ympäristökasvatuksen haasteiden ratkaisuisa. (Vastaja 3.)

Prosessidraamassa aiheeseen eläydytään tarinan ja roolinoton kautta. (Vastaja 4.)

Draaman eri genreistä olen käyttänyt eniten prosessidraamaa ja kohderyhmänä ovat olleet yhtä lailla esikoululaiset, ala- ja yläkoululaiset, lukiolaiset ja ammattikorkeakoulun opiskelijat. (Vastaja 5.)

Osallistava draama onkin niin sanottua matalan kynnyksen “perusdraamaa”. Sen avulla on helppo aloittaa draaman toteutus, koska se sopii kaiken ikäisille oppijoille. Draamaleikit, tarinankerronta, erilaiset draamaharjoitukset ja prosessidraama lukeutuvat osallistavan draaman työmuotoihin. (Heikkinen 2017, 81.)

8.3 Oppiminen

Kolmanneksi pääluokaksi muodostui oppiminen. Käsitteenä oppiminen on hyvin laaja ja tässä tapauksessa kiinnittämme huomiota vain aineistosta nousseihin oppimisen osa-alueisiin, yhteistoiminnalliseen ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemys oppimisen vuorovaikutteisuudesta tukee aineistosta nousseita yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmia. Oppijoiden luovuus, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaidot ja erilaisten näkökulmien ymmärtäminen kehittyvät yhdessä oppimalla (Opetushallitus 2014, 17). Nämä ovat juuri niitä taitoja, joihin draaman avulla paneudutaan. Vastaja kuusi tuo esiin tämän sosiaalisen oppimisen ulottuvuuden seuraavasti:

Draaman työtavat tuovat läsnäolevaksi tähän hetkeen ja antavat mahdollisuuden yhdessä toimimiseen ja uuden luomiseen. (Vastaja 6.)

Vastajat painottivat draaman tuovan oppimiseen ja ajatteluun sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi toiminnallisen, kehollisen ja leikillisen ulottuvuuden. Etenkin vastaja neljä toi näkemyksensä kokonaisvaltaisesta oppimisesta esiin selkeästi:

Toiminnallisuus, kehollisuus ja leikki avaavat lapsia ja nuoria toisenlaiseen olemiseen. Draama tuo ajatteluun ja oppimiseen kehollisen tason mukaan. Todellista oppimista ei tapahdu ilman kokemusta/kokemista. (Vastaja 4.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 17) mukaan kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat oppimisen kannalta merkittäviä. Draaman monipuolisuuden takia voidaan sanoa sen tukevan kokonaisvaltaista oppimista.

Yksi vastaajista toi esiin transformatiivisen oppimisen näkökulman. Transformatiivisella oppimisella tarkoitetaan uudistavaa, käsityksiä muovaavaa oppimista. Kun draamaa käytetään osana ympäristökasvatusta, juuri tämä yksilön aiempien käsitysten kyseenalaistaminen ja uusien käsitysten muodostaminen mahdollistuu. Tavoitteena transformatiivisessa oppimisessa on luoda syvempää ymmärrystä yksilön maailmankatsomuksesta, arvoista ja valinnoista. Oppiva yhteisö esimerkiksi luokkayhteisö koulussa auttaa oppijoita sisäistämään uusia, ympäristön kannalta kestäviä elämäntapoja. Yksilöiden omaksuttua kestäviä elämäntapoja, pitkällä aikavälillä koko yhteiskunta alkaa muuttua kestävämmäksi. (Siirilä ym. 2018, 44.) Mezirow (2000, 5–6) sen sijaan korostaa transformatiivisen oppimisen kognitiivista prosessia, joka toteutuessaan aiheuttaa yksilön oletusten ja toiminnan muutosta. Tämä prosessi alkaa jostakin hämmäntävästä pulmasta, jonka omaksumisen myötä yksilö alkaa ajatella kriittisemmin, osallistuu ja uudelleen orientoituu affektiivisesti ja testailee ja harjoittelee uusia toimintamalleja. Neljäs vastaja tiivistää näkemyksensä transformatiivisesta oppimisesta seuraavasti:

Draama luo yhden väylän transformatiiviseen oppimiseen. Ajassa, jossa meidän on opittava niin moni asia aivan toisin kuin olemme tottuneet tekemään, rakentamaan yhteiskuntaamme toisin, jotta elämä voi olla kehittävä. (Vastaja 4.)

Transformatiivisella oppimisella pyritään siihen, että oppija näkisi ympäröivän todellisuuden toisin (Siirilä ym. 2018, 44). Mainitsimmekin, että draaman kautta on mahdollista asettautua fiktiiviseen todellisuuteen. Fiktiivisen todellisuuden kautta oppija voi turvallisesti kokeilla, miltä tuntuu asettua toiseen maailmaan. Draaman maailmojen kautta voidaan esimerkiksi muodostaa fiktiivinen todellisuus 2030-luvulle ja pohtia yhdessä, millainen maailma silloin on, mitä siellä tapahtuu, ja mitä toimia se meiltä

nykyhetkessä vaatii ollakseen kestävämpi. Ilman reflektointia ja yhdessä pohtimista tällainen oppiminen jää kuitenkin vajaaksi. Jos draaman kautta pyritään transformatiiviseen oppimiseen, tulee fiktiivisen maailman todellisuutta ja siellä vaikuttavia asioita käydä yhdessä läpi ja arvioida kyseistä todellisuutta myös kriittisesti arkitodellisuuteen peilaten.

8.4 Ympäristötietoisuuteen ja -vastuullisuuteen kasvaminen draaman avulla

Kaikkia edellisiä pääluokkia yhdistäväksi luokaksi muodostui ympäristötietoisuuteen ja -vastuullisuuteen kasvaminen draaman avulla. Tässä kappaleessa kokoamme yhteen tutkimuksemme keskeisimmät tulokset. Tutkimuksessa lähdimme tutkimaan draaman mahdollisuuksia ympäristökasvatuksessa.

Ympäristökasvatuksen näkökulmasta draamalla voidaan pyrkiä kasvattamaan ympäristötietoisia ja -vastuullisia yksilöitä. Ympäristövastuullisuudella tarkoitetaan yksilön tietoista vastuunottoa oman toimintansa ympäristövaikutuksista (Cantell ym. 2020, 89). Sen sijaan ympäristötietoisuus on ihmisen sisäinen kehitysprosessi, jossa yhdistyvät arvot ja asenteet, motivaatio sekä tiedot ja taidot. Ympäristötietoinen yksilö omaa ympäristöystävällisempiä tietoja ja taitoja, jotka ilmenevät hänen toiminnassaan. Yksilö tulee tietoiseksi ympäristössään olevista ongelmista ja niiden ratkaisuksista. Toimiessamme ympäristötietoisesti tunnemme onnistumisen ja voimaantumisen tunnetta. (Harju-Autti 2011, 8.) Voimaantumisen tunne vahvistaa yksilön kokemaa osallisuutta ja mahdollisesti lisää yksilön halua ja kykyä osallistua ja vaikuttaa yhteisiin, ympäristöä koskeviin asioihin (Cantell 2011, 338). Tutkimukset osoittavat, että draamalla voidaan saavuttaa ympäristötietoisempia asenteita ja käyttäytymismalleja. Esimerkkinä tästä Lehtosen ym. tutkimus, jonka osallistujat kertoivat vuosi tutkimuksen osallistumisen jälkeen, että heidän asenteensa ja käyttäytymisensä olivat muuttuneet ympäristöystävällisempään suuntaan. (Lehtonen ym. 2020, 11.) Draamaharjoitteissa käsiteltävät aiheet muistetaan helpommin vielä jälkikäteenkin ja näin ollen saattavat vaikuttaa myönteisellä tavalla yksilön toimintaan suhteessa ympäristöön.

Ympäristövastuullisuuden määritelmässä korostetaan yksilön moraalien ja näkemysten merkitystä toiminnassa. Muutoksen kädet -mallissamme hyödynnetyn Koskisen

osallistuvan ympäristökasvatuksen mallin (Ks. Liite 2.) mukaan ympäristövastuullinen yksilö on henkilö, joka kokee itsensä osaksi luontoa, on tietoinen omista ympäristöarvoistaan, ymmärtää miten luonto toimii ja oman toimintansa vaikutukset siihen. Lisäksi ympäristövastuullisella yksilöllä on sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän voi hyödyntää ympäristöongelmien ratkaisemisessa. (Cantell & Koskinen 2004, 65.) Kuitenkaan ympäristövastuullisuutta ei saavuteta ilman yksilön aktiivista toimintaa, osaamista, tai halua toimia (Koskinen 2010, 46). Ympäristökasvatusta tulee toteuttaa siten, että se kannustaa oppilaita oma-aloitteisuuteen, osallistumiseen ja ympäristövastuullisuuteen (Houtsonen 2004, 194). Vastaja kolme nostaa esiin vastauksessaan ympäristövastuullisuuden käsitteen seuraavasti:

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on tietoisuus valinnoista ympäristövastuullisuuden suhteen. (Vastaja 3.)

On huomattu, että erityisesti elämykselliset luontokokemukset vahvistavat lasten ja nuorten arvostusta luontoa kohtaan, lisäävät myönteisiä tunteita ja auttavat kokemaan vastuuntuntoa ympäristöstä. Pelkän ympäristötiedon ja ympäristövastuullisuuden välillä ei ole nähty selkeää suhdetta, joten voidaan sanoa, ettei ympäristötiedon lisääminen itsessään vielä lisää ympäristövastuullista toimintaa. (Cantell ym. 2020, 90.) Tästä syystä draama elämyksellisenä kokemuksena onkin oivallinen keino kasvattaa oppijoista ympäristövastuullisia ja –tietoisia kansalaisia.

Tutkimuksemme keskeisimpien tulosten mukaan draama mahdollistaa erilaisten aiheiden ja tilanteiden käsittelyn osallistaen oppijaa toiminnalliseen, keholliseen ja vuorovaikutukselliseen toimintaan. Esimerkiksi vihreä draama on mitä oivallisin menetelmä näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Hiltusen ja Konivuoren (2005a, 11–12) näkemyksen mukaan vihreä draama perustuu osallistumiselle ja yhdessä tekemiselle. Ympäristöaiheiden käsittelyssä omaa itseä ja kehoa työkaluna ja ilmaisun keinona käytettäessä merkitysten antaminen kokemukselle helpottuu.

Draama antaa tilaa oppijan omalle ajattelulle ja mahdollistaa syvemmän ymmärryksen. Yksi draaman merkittävimmistä eduista on sen luoma turvallinen ympäristö, joka tarjoaa mahdollisuuden käsitellä haastavia aiheita ja saattaa helpottaa niin myönteisten kuin

kielteisten tunteiden ilmaisua ja niistä puhumista. Draaman työtavoista erityisesti roolissa toiminen edesauttaa haastavien aiheiden läpikäymistä ja mahdollistaa juuri tämän turvallisen lähestymistavan ja uusien asioiden oppimisen. Draama tukee kokonaisvaltaista oppimista, joka syventää oppimisprosessia. Draama on parhaimmillaan väylä uudistavaan oppimiseen. Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että draama tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia ympäristökasvatuksen teemojen käsittelyyn. Vastaaja kuusi kiteytti näkemyksen draaman soveltuvuudesta ympäristökasvatukseen seuraavasti:

Draama soveltuu mielestäni erinomaisesti ympäristökasvatukseen. Se antaa mahdollisuuden kokeilla eri asioita ja tilanteita sekä mahdollistaa osallistumisen ja vuorovaikutuksen sekä luo tilan omien arvojen ja asenteiden pohdintaan ja herättää ympäristöasioihin. Draaman työtavat tuovat läsnä olevaksi tähän hetkeen ja antavat mahdollisuuden yhdessä toimimiseen ja uuden luomiseen. (Vastaaja 6.)

8.5. Psykkisen kasvun, draaman ja oppimisen yhteydet Muutoksen kädet -malliin

Tutkimuksen tuloksia on syytä tarkastella myös kehittämämme Muutoksen kädet -mallin (Ks. Kuvio 1.) kautta, korostaaksemme mallin soveltuvuutta käytäntöön. Peilaamme vastaajien näkemyksiä ja käytännön kokemuksia suhteessa mallin periaatteisiin. Mallin tarkoituksena on korostaa yksilön ajattelussa tapahtuvaa mahdollista muutosta. Mallin mukaan ympäristökasvatukseen liittyvien draamaharjoitteiden avulla pyritään vaikuttamaan yksilön ajattelun muutokseen suhteessa itseensä osana ympäristöä.

Vaikkakaan vastaajat eivät suoraan maininneet ajattelun muutokseen vaikuttavista tekijöistä (mallissamme sormien elementit), on vastauksista huomattavissa merkittäviä viittauksia mallissamme esiintyviin keskeisimpiin osa-alueisiin eli rooleihin ja draaman maailmoihin. Mallissamme yhdistyy arkitodellisuus ja fiktiivinen todellisuus. Näissä todellisuuksissa vaikuttaa sama henkilö, mutta fiktiivisessä todellisuudessa yksilö on roolissa roolihahmona. Yksilön vaikuttaessa roolissa, hänen yksilöllisiä ajatuksiaan ei kuitenkaan voi täysin sivuuttaa vaan ne muuttuvat ja vaikuttavat toiminnan taustalla huolimatta siitä, mitkä roolihahmon ajatukset ja asenteet ovat. Roolityöskentelyä, roolihahmona toimimista ja roolin tuomaa suojaa korostettiin myös vastauksissa.

Vastaajat pitivät roolityöskentelyä tärkeimpänä ja toimivampana draaman keinona. Roolityöskentelyn todettiin tarjoavan mahdollisuuksia erityisesti uusien asioiden oppimiseen, uusien toimintatapojen kokeilemiseen ja uusien näkökulmien ottamiseen. Mallimme pohjautuu nimenomaan tähän roolissa olemiseen ja sitä kautta tapahtuvaan ajattelun ja toiminnan muutokseen. Roolissa toimiminen on samalla etäännyttämistä. Kun yksilö toimii roolissa, hänellä on mahdollisuus käsitellä asiaa niin sanotusti etäältä eli toisen ihmisen näkökulmasta. Vastaaja viisi kiteyttää hienosti roolin mahdollistaman etäännyttämisen merkityksen:

Draaman mahdollistama etäännyttäminen aihepiiristä antaa tilaa käsitellä faktoja ja vaikuttamisen mahdollisuuksia ilman liiallista henkilökohtaisesti tunteisiin meneviä asioita. (Vastaaja 5.)

Muutoksen kädet -malli on tarkoitettu käytettäväksi erityisesti draamaa ja ympäristökasvatusta yhdistävillä oppitunneilla opettajan työvälineenä. Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia draaman tarjoamia mahdollisuuksia ympäristökasvatuksessa. Tutkimuksemme vastaajat toivat vastauksissaan esiin juuri näiden kahden aihekokonaisuuden välisen yhteyden. Vastaajiin tukeutuen voimme todeta, että draama mahdollistaa ympäristökasvatuksen aiheiden monipuolisen oppimisen ja mallillamme on käytännön soveltuvuutta. Vastaaja kuusi nosti esiin draaman tarjoamat mahdollisuudet eri asioiden ja tilanteiden kokeilemiseen, vuorovaikutukseen ja omien arvojen ja asenteiden pohdintaan. Hän mainitsi draaman luoman tilan, jossa tämä kaikki tapahtuu. Tällä tilalla vastaaja tarkoittaa draaman maailmojen kautta syntyvää kolmatta tilaa, jossa yksilö toimii roolissa, mutta silti omana itsenään. Kolmatta tilaa mallissamme symboloi pallo, jossa tapahtuu ajattelun ja toiminnan muutosta.

Kuten olemme aiemmin mallia avatessamme todenneet, ajattelun tai toiminnan muutosta ei tapahdu ilman reflektointia. Tätä näkemystä puoltaa myös vastaaja neljä, joka kertoo todellisen muutoksen tapahtuvan vasta kun sitä koetaan yksin ja yhdessä. Koska draama suurimmilta osin on yhteistoiminnallista työskentelyä ja oppimista, voi se aiheuttaa välillä myös konflikteja ja ristiriitoja. Draaman maailmoissa kuitenkin on täysi lupa olla “väärässä” ja aiheuttaa ristiriitoja, sillä se tarjoaa roolin kautta suojan yksilölle itselleen. Vastaaja neljä nostaa tämän ajatuksen vastauksessaan esiin seuraavasti:

Draaman maailmassa ei ole oikeita tai väärää vastauksia, on lupa olla väärässä, ristiriitainen, epävarma. Kohdata myös konflikti. (Vastaja 4.)

Opettajan yhtenä tavoitteena draaman ja ympäristökasvatuksen kontekstissa on havainnoida oppilaissa tapahtuvaa mahdollista toiminnan muutosta ja ajattelun kehittymistä. Tällaisten kognitiivisten ja vakiintuneiden toimintamallien muutosten ilmentymistä ei voida kuitenkaan havaita välittömästi. Tämä ajattelun ja toiminnan muutosten havaitseminen auttaa opettajaa suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa työtään. Havaintojensa perusteella opettaja voi kehittää toimintaansa vastaamaan paremmin tavoitteita. Vastaja viisi kuvaa tätä muutoksen havaitsemisen problematiikkaa hienosti:

Kyllä siellä pään sisällä rattaat pyörii, vaikka ulostulo siinä hetkessä olisikin jotain muuta. (Vastaja 5.)

Mallissa vastaajien mainitsevat draaman maailmat ja roolit ovat keskiössä. Mallimme sormissa vaikuttavat elementit eli odotukset, kokemukset, ennakkokäsitykset, arvot ja asenteet ja ympäristö vaikuttavat ikään kuin tiedostamatta, näkymättömissä. Tästä syystä ne eivät nousseet esiin vastauksissakaan. On silti hyvä tiedostaa, että nämä elementit vaikuttavat toiminnan taustalla yhtä lailla yksilöön itseensä kuin roolihahmoonkin. Tätä näkymätöntä vaikutusta pyrimmekin mallimme käsien sormilla ilmentämään. Vastauksien ja omien tutkimushavaintojemme perusteella voidaan todeta, että ympäristökasvatusta draaman avulla toteuttaessa saavutetaan oppijoiden ajatusmaailman ja toiminnan muutosta ja kokonaisvaltaista oppimista.

9. Pohdinta

Palmbergin (2004, 196) väite ihmisten huolestuneisuudesta ympäristön tilasta, mutta toisaalta heidän saamattomuutensa omien elämäntapojen muuttamiseen kiteyttää hyvin juuri sen, miksi halusimme yhdistää draaman toteutuksen ympäristökasvatukseen. Vaikka ihmiset ovat tietoisia ympäristön tilasta, monet eivät ole valmiita tekemään ympäristön puolesta tarvittavia toiminnan muutoksia. Kuten Ratinen ja Terävä (2008, 37) toteavat, luonnontieteelliset ilmiöt ja asiat ovat usein monelle maallikolle haastavia ymmärtää ja jäävät hyvinkin kauas tämän ajattelusta ja todellisuudesta. Luonnontieteellisten ilmiöiden kokonaisvaltaisempi käsitteleminen draaman avulla voi tuoda aiheet lähemmäksi yksilön omaa kokemusmaailmaa. Syitä sille, miksi ihmiset kokevat luonnontieteelliset ilmiöt ja ympäristöön liittyvät asiat kaukaisina ja omasta kokemusmaailmasta etäisinä on varmasti monia.

Yhteiskuntamme on vuosien saatossa urbanisoitunut ja sen myötä ihmiset ovat muuttaneet maalta kaupunkiin. Tämä tarkoittaa myös sitä, että monen ihmisen lähiympäristö on muuttanut luonnonympäristöstä rakennettuun ympäristöön. Voidaankin pohtia, voiko ympäristökasvatus olla vakuuttavaa, mikäli siinä keskitytään vain luonnonympäristöön unohtaen, että tällöin se jää usein hyvinkin kauas kaupunkilaisten arjesta. Tulevaisuuden ympäristökasvatuksen yhtenä haasteena onkin se, kuinka kaupunkilaisille voitaisiin tuottaa vaikuttavia ja positiivisia luontokokemuksia heidän omassa urbaanissa arkiympäristössään. (Cantell ym. 2020, 70.) Osa ihmisistä on saattanut myös luopua toivosta ympäristön suhteen ja osa saattaa kokea olevansa yksin ympäristöön liittyvien asioiden ja huoliensa kanssa. Myös opettajat saattavat kokea ympäristökasvatukseen liittyvien aiheiden opettamisen haasteellisena ja tästä syystä aiheiden ja ilmiöiden käsittely jää pintapuoliseksi ja oppijoiden kokemusmaailmoista irrallisiksi. Usein myös ympäristökasvatuksen toteutus keskittyy ympäristöopin tunneille. Tästä ei voida kuitenkaan syyttää pelkästään opettajia, vaan katse on kohdistettava Suomen opetusjärjestelmään. Ei voida olettaa, että opettajat toteuttavat erinomaista

ympäristökasvatusta, elleivät he saa siihen riittävää koulutusta ja pätevyyttä. Ympäristökasvatuksen asema ei ehkä nouse opettajankoulutuksessa riittävän vahvasti esiin ja tästä syystä tulevat opettajat eivät välttämättä kykene toteuttamaan laadukasta ympäristökasvatusta. On syvästi pohdittava sitä, mihin suuntaan ympäristökasvatuksen toteutus on menossa. Se ei voi vain jäädä vain yksittäisen teeman, kuten kierrätyksen edistämiseksi. (Värri 2020, 260.) Opiskelemme kestävyys- ja luontokasvatuspainotteisella koulutuslinjalla ja mielestämme kyseinen sivuaine olisi hyvä olla osa jokaisen luokanopettajakoulutuksen sisältöjä, koska se tuo laajempaa ja arvokasta käsitystä kestävästä kehityksestä ja ympäristökasvatuksen toteutuksesta.

Palmbergin (2004, 196) mukaan opettajien ja oppijoiden on oltava tietoisia omista arvoistaan ja asenteistaan, jotta ympäristökasvatusta voidaan opettaa ja siitä voidaan oppia. Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta ja näkyvät kunkin ihmisen maailmankuvassa ja näin ollen ovat osa ihmisten identiteettiä ja olemisen perustaa. On hyvä miettiä, kuinka nykyihmisen toiminta vaikuttaa tulevien sukupolvien elämään ja oikeuksiin, ja millaisen maailman haluamme tänne jälkeemme jättää. Voisi ajatella, että mitä nuorempana harjoiteltaisiin kestävästä elämäntavan toimintamalleja ja tapoja, sitä paremmin omaksuisimme ne pysyviksi toimintamalleiksi. Mikäli tavoittelemme kestävämpää tulevaisuutta, tulisi sellainen toiminta aloittaa jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Suurin osa ympäristökasvatuksen sisällöistä on arvolatautuneita ja saattavat aiheuttaa vastakkainasettelua myös koulumaailmassa. Kuitenkin ympäristökasvatuksen tavoitteet on kirjattu niin YK:n kasvatustavoitteisiin kuin opetussuunnitelmaan. Toisin sanoen, ympäristökasvatusta on toteutettava huolimatta sen arvolatautuneisuudesta. (Cantell ym. 2020, 88–89, 96.)

Draaman yhtenä problematiikkana on itse käsite ja sen tulkinnan vaikeus. Draamakasvatuksen kansainvälisissä tutkimuksissa termistö on hyvinkin kirjava (Ks. 3. Vihreä draama). Myös Heikkinen (2002, 12) toteaa draaman käsitteen määrittelyn olevan epäselvää ja tästä syystä tuottaa vaikeuksia käsitteen tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen. Ihmisten tietämättömyys draamasta on saattanut osaltaan vaikuttaa draaman asemaan yhteiskunnassamme. Ihmisillä saattaa olla käsitys siitä, että draama on vain esiintymistä ja teatteria, eivätkä he välttämättä tiedä, mitä draama todellisuudessa on.

Toinen syy draaman käsitteen epämääräisyydelle lienee kulttuurinen. Hyvin usein suomalaisia pidetään stereotyyppisesti ujona ja jurona kansana. Moni varmasti pelkää astua oman mukavuusalueensa ulkopuolelle, eikä siksi uskalleta heittäytyä draaman vietäväksi. Draamaa saatetaan pitää jonkinlaisena “pelleilynä”, jonka takia sen tarjoamiin mahdollisuuksiin ei kehdeta tarttua. Moni meistä saattaa kokea myös pelkoa, ahdistusta ja jännitystä esiintymisestä tai siitä, että toiminnalla loukkaisi jotain muuta. Esimerkiksi opettajat ovat jatkuvasti työssään esillä ja tietynlaisessa roolissa, opettajan roolissa. Draama on mitä mainioin keino käsitellä tunteita ja sen kautta voidaan myös helpottaa mahdollista esiintymisjännitystä. Myös omat myönteiset kokemukset draamasta voivat rohkaista toteuttamaan sitä. Ei tarvitse olla välttämättä draamaopettaja opettaakseen draamaa. Siksi toivommeikin opettajilta ja kasvattajilta rohkeutta ja kokeilemisen intoa.

Yksi keskeisin tutkimuksen aikana mieleemme noussut kysymys on se, että miksi muut taito- ja taideaineet kuten musiikki, kuvataide, liikunta tai vaikkapa kotitalous ovat omia oppiaineitaan mutta draama- tai ympäristökasvatus taas eivät. Mikä tai kuka lopulta määrittää, mikä oppiaineista on arvokkaampi kuin jokin toinen? On myös hyvä nostaa esiin erilaisten oppijoiden näkökulma ja asema. Tällainen oppiaineiden arvotus voi poissulkea joidenkin luovasti ja kehollisesti itseään ilmaisevien oppijoiden mahdollisuuden oppia itselle luontaisimmalla tavalla.

Tutkimuksemme tuloksissa korostui draaman avulla saavutettava syvemmän ymmärryksen kehittyminen. Yksilön ajattelun ja toiminnan muutos on ollut keskeisessä asemassa myös Muutoksen kädet -mallin keskeisintä periaatetta muodostaessa. Opettajina ja kasvattajina on oltava tietoisia oppijan kokonaisvaltaisesta kehitymisestä. Emme voi vaatia tai odottaa ensimmäisen luokan oppijalta sellaisia tavoitteita, joita hänen ei ole kehityksensä tasolla mahdollista saavuttaa. Mahdollisia ajattelun muutoksia tai syvemmän ymmärryksen kehittymistä voi tavoitella vasta silloin, kun se on ihmisen biologisen kehityksen mukaan mahdollista.

Ajattelu kehittyy merkittävästi yleensä ihmisen toisen vuosikymmenen aikana, eli varhaisnuoruudessa. Tällöin ajattelu muuttuu ja kehittyy abstraktimmaksi ja

tulevaisuuteen suuntaavaksi, yleisemmälle tasolle. (Nurmi ym. 2014, 146.) Yksilön kehittyessä ja hänen omaksuessa laajempia kokonaisuuksia voimme asettaa tavoitteita myös ajattelulle. On huomioitava oppijoiden kokemusmaailma ja suhteuttaa toiminta heidän ikätasoonsa nähden sopivaksi. Vaikka syvemmän ymmärryksen ja opittujen toimintamallien suuntaaminen ympäristövastuullisuutta kohti ei voida saavuttaa nuorimmilla oppijoilla, voidaan draamasta oppia paljon muutakin. Draama mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisen eli sen potentiaali ei rajoitu ainoastaan ajattelun ja syvemmän ymmärryksen kehittämiseen. Esimerkiksi esikouluikäiset oppijat oppivat mieluusti kestävän kehityksen aiheista ja ilmiöistä draaman avulla (Akyol ym. 2018, 112).

Valitsimme tutkimuksemme teorian tarkasteluun fenomenografisen näkökulman. Tämä näkökulma valikoitui siksi koska tutkimme tutkielmassamme draama- ja ympäristökasvatuksen opettajien ja asiantuntijoiden käsityksiä ja näkemyksiä draamasta ja ympäristökasvatuksesta ilmiönä. Fenomenografia on oivallinen lähestymistapa erilaisten ilmiöiden tarkasteluun (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Narratiivinen tarkastelutapa olisi puolestaan elävöittänyt tutkielmaamme, koska sillä tapaa olisimme voineet esittää tulokset kerronnallisessa muodossa ja voineet eläytyä vastaajien kertomuksiin. Toisena metodologisena valintana olisimme voineet tarkastella draaman ja ympäristökasvatuksen asemaa koulukontekstissa kriittisen tutkimuksen näkökulmasta. Tällöin olisimme voineet syvällisemmin pureutua siihen, miksi nämä ovat siinä asemassa kuin ovat tai miksei niitä toteuta yhdessä. Kriittisen tutkimuksen myötä olisimme vielä voineet korostaa draaman ja ympäristökasvatuksen marginaalista asemaa. Myöskin historiatutkimuksella voisi olla tarjota mielenkiintoinen näkökulma draaman ja ympäristökasvatuksen historiaan. Historiatutkimuksen tarkastelussa tulisi erottaa nämä kaksi aihekokonaisuutta toisistaan, koska tämän tutkimuksen myötä olemme todenneet, että draaman ja ympäristökasvatuksen yhteistoteutuksen historia on hyvinkin lyhyt, eikä näin ollen olisi tuottanut juurikaan aineistoa.

Alkuperäisenä suunnitelmana oli toteuttaa aineiston analyysi kvalitatiivisen tutkimuksen perinteisellä, aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistoon perehtyessä ja analyysiä tehdessä kuitenkin huomasimme aineistossa jatkuvasti yhteyksiä teoriaan. Näin ollen

päädyimme lopulta analysoimaan tutkimuksemme aineiston laadullisen sisällönanalyysin lisäksi teoriaohjaavasti. Lopuksi sidoimme aineiston perusteella tehdyt havainnot teoriaan. Mikäli olisimme toteuttanut aineiston analyysin ainoastaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, emme olisi saaneet välttämättä niin uskottavia ja luotettavia tuloksia. Teoriaohjaava analyysi lisää siis tutkimuksemme tulosten luotettavuutta.

Lähtitieteenalojen, esimerkiksi psykologian tieteenaloilla on lähivuosina oltu kiinnostuneita esimerkiksi ilmastoahdistuksesta ja siihen liittyvistä tunteista ja seurauksista. Luonnollisesti myös luonnontieteellisillä aloilla ilmastonmuutos on kiinnostanut tutkijoita jo vuosia. Pihkalan (2017, 26) mukaan ympäristöviestinnässä ja ilmastokasvatuksessa olisi hyvä enenevässä määrin ottaa huomioon myös psykologiset ja sosiologiset tutkimukset kyseisestä aihepiiristä. Hän kuvaa, että jos henkilöauton omistajalla auton käyttö on vahva osa omaa statusta ja identiteettiä, on tälle vaikea vakuuttaa, että joukkoliikenne olisi paljon ympäristöystävällisempi vaihtoehto. Monissa akateemisissa niin sanotuissa kovissa tieteissä ja tutkimuksissa usein unohdetaan herkästi tunteet ja henkilökohtaiset asiat ja keskitytään enemmän faktoihin. Tästä syystä tulevaisuudessa olisi hyvä tehdä enemmän myös monitieteellistä tutkimusta.

Viimeisimmäksi haluamme korostaa yhteistyön merkitystä tutkielman prosessin aikana. Mielestämme yhteistyön hyödyntäminen rikastaa ja vahvistaa tutkimusprosessia. Olemme tehneet yhteistyötä taiteiden tiedekunnan opiskelijatoverimme Elina Heikkisen kanssa toteuttaessa Muutoksen kädet -malliamme. Elina on vastannut mallimme visuaalisesta ilmentämisestä ja onnistunut työssään erinomaisesti. Suunnittelimme ja luonnostelimme mallimme itse, jonka jälkeen annoimme Elinalle toimintaohjeet ja taiteilijan vapauden toteuttaa Muutoksen kädet -mallin visuaalisen ilmeen.

9.1 Draaman keinot, toimivuus ja mahdollisuudet ympäristökasvatuksessa

Tutkimuksellamme halusimme kartoittaa millaisia draamallisia keinoja opettajat käyttävät ympäristökasvatuksessa, miten opettajat kokevat draaman toimivuuden ympäristökasvatuksessa ja mitä mahdollisuuksia draamalla on ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Mielestämme draaman useat keinot ovat soveltuvia ympäristökasvatuksen

toteutukseen ja näin ollen draama osana ympäristökasvatusta toimii tämän tutkimuksen perusteella erinomaisesti. Draama koettiin vastaajien mukaan monien asioiden mahdollistajaksi.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen myötä meille selvisi, että draaman keinoista erityisesti osallistavan draaman ja osin myös soveltavan draaman menetelmät soveltuvat parhaiten ympäristökasvatukseen ja ovat siinä usein käytettyjä. Erityisesti prosessidraama mainittiin useassa vastauksessa. Prosessidraama soveltuikin prosessimaisen luonteensa myötä ympäristökasvatuksen aiheiden ja ilmiöiden käsittelyyn. Myös erilaiset draamaharjoitukset, joissa yhdistyy toiminnallisuus, kehollisuus, moniaistillisuus ja leikki, koettiin toimiviksi ympäristökasvatuksen toteutuksessa. Lisäksi draaman keinoista roolityöskentely esittäytyi toimivaksi ympäristökasvatuksessa.

Toisella tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, mitä mieltä vastaajat ovat draaman toimivuudesta ympäristökasvatuksesta. Vastausten myötä voimme todeta, että draama toimii ympäristökasvatuksessa mainiosti. Moni vastaajista oli luetellut erilaisia draaman keinoja, joilla he toteuttavat ympäristökasvatusta. Yhdestäkään vastauksesta ei käynyt ilmi, etteikö draama soveltuisi ympäristökasvatukseen. Draaman toimivuutta ympäristökasvatuksessa perusteltiin vastaajien omien myönteisten kokemusten kautta. Nämä myönteiset kokemukset olivat syntyneet vastaajien käyttäessä draaman eri keinoja.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää yleisesti draaman mahdollisuuksia ympäristökasvatuksessa. Draaman ja ympäristökasvatuksen välillä koettiin olevan vahva yhteys. Draama mahdollistaa turvallisen tilan käsitellä kaikenlaisia tunteita ja puhua niistä. Myös vaikeiden aiheiden lähestyminen on draaman kautta helpompaa. Draama on sosiaalista toimintaa, jota toteutetaan usein yhteistoiminnallisesti. Tämä mahdollistaa eri näkökulmien ottamisen, toisen asemaan asettumisen ja empatian kokemisen. Näiden avulla voidaan tavoitella yksilön arvojen ja asenteiden muutosta ympäristötietoisemmiksi ja mahdollisesti muuttaa yksilön toimintaa ympäristövastuullisemmaksi. Parhaimmillaan draama mahdollistaa transformatiivisen oppimisen, joka on edellytys kestävämmän tulevaisuuden rakentamiselle.

9.2 Muutoksen kädet -malli opettajan pedagogisena työvälineenä

Muutoksen kädet -malli on tarkoitettu käytettäväksi osana ympäristökasvatusta silloin kun sitä toteutetaan draaman avulla. Konkreettisesti tämä malli on hyödynnettävissä silloin kun toteutetaan draamaharjoitteita, joihin sisältyy seuraavat elementit: roolihahmo(t) ja kaksi eri todellisuutta, joiden välillä liikutaan. Ennen draaman maailmoihin astumista, opettaja tiedustelee oppijoiden ennakkokäsityksiä ja oletuksia aiheeseen liittyen. Tämä antaa opettajalle tietoa siitä, mitä oppijat sillä hetkellä aiheesta ajattelevat. Draamaharjoitteen jälkeen opettaja kysyy oppijoiden näkemyksiä aiheeseen liittyen ja vertaa niitä oppijoiden aikaisemmin kertomiin käsityksiin. Näin opettaja voi havaita mahdollista ajattelun muutosta. Seuraavaksi esitämme kolme draamallisen tarinan osaa esimerkkinä havainnollistaaksemme lukijoille, kuinka kahdessa eri todellisuudessa toimiminen voi mahdollistaa muutoksen.

Esimerkki 1: *Maailmanpelastajat*

Tiukun ajatus: *Maailma tuhoutuu käsiin eikä kukaan näytä tekevän mitään sen pelastamisen eteen. Minun täytyy yksin tehdä kaikki.*

Roolihahmo Terho: *Yhdessä me pelastamme maailman, täytyy vain uskoa ihmisiin ja ajatella, että pienestä purosta syntyy suuri joki.*

Tiukun ajatus: *Hetkinen, maapallollahan on muitakin ihmisiä - en siis ole yksin. Täytyypä yhdistää voimat muiden kanssa.*

Roolihahmo Terho: *Kaikkeen löytyy ratkaisu, tärkeintä on, ettei jää yksin ajatustensa kanssa.*

Tiukun ajatus: *Tämäpä avarsi näkemystäni, onneksi sain Terhon roolin!*

Ensimmäisessä esimerkissä kuvataan Tiukun toimintaa Terhon roolissa draamamaailman sisällä. Tarkemmin ottaen tässä on kyse esteettisestä kahdentumisesta, jota olemme käsitelleet teoreettisessa viitekehysessä luvussa 2.1 Draaman maailmat. Tiukulla itsellään on henkilökohtaisia odotuksia itsestään maailmanpelastajana. Puolestaan roolihahmon Terhon odotukset itsestä maailman pelastajana ovat päinvastaiset kuin Tiukulla. Terho ajattelee, ettei maailman pelastaminen ole yksin kenenkään harteilla vaan se on koko yhteiskunnan yhteinen tehtävä. Tätä samaa näkemystä puoltaa Ratinen (2020, 252), joka korostaa yhteisön voiman merkitystä ympäristökasvatuksessa. Yhteisöllä on

suhteessa enemmän vaikutusvaltaa kuin yksilöllä. Tiukun toimiessa Terhon roolissa, hänen ajattelunsa muuttuu suhteessa hänen aikaisempiin odotuksiinsa itsestä maailmanpelastajana. Tämä muutos ajattelussa ei kuitenkaan ole välttämättä pysyvä, vaan pysyvämpi muutos vaatii yleensä reflektointia ja mahdollisesti useampia vahvistuksen kokemuksia. Tuleekin ottaa huomioon, että jokainen on yksilö, eikä muutos ajattelussa tapahdu kaikilla samalla tavalla.

Esimerkki 2: Turhaa – vai onko sittenkään?

Kuuran ajatus: Äiti on sanonut, että roskien lajittelu on turhaa koska ne kuitenkin lajitellaan kaatopaikalla. Miksi minä lajittelisin roskaa, kun ei äitikään niin tee?

Roolihahmo Usva: Voi elämä tätä roskan määrää, mikä ihmisiä vaivaa? Mikseivät he vain voi laittaa roskaa oikeille paikoilleen niin kuin me kotona teemme?

Kuuran ajatus: Mutta äitihän on sanonut, ettei roskaa tarvitse lajitella...Mitähän ihmettä? Olenkin vähän miettinyt, että tässä hommassa on jotain mätää.

Roolihahmo Usva: Lajitellaan yhdessä! Katsopas nyt Tähti, tämä rikkiäinen muovirasia laitetaan muovinkeräysastiaan, tämä banaaninkuori biojätteeseen - kas näin! Ja tämä tyhjä tonnikalapurkki metallinkeräykseen. Ei se ole tämän vaikeampaa.

Kuuran ajatus: Kuulostaapa helpolta hommalta. Miksi jättäisin lajittelun kaatopaikan työntekijöiden vastuulle, kun voin helpottaa heidän työtään lajittelemalla roskat jo itse valmiiksi?

Toinen esimerkki kuvaa yksilön ja roolihahmon ympäristön ja omien asenteiden ja arvojen vaikutusta heidän omiin käsityksiinsä. Kuuran perheessä roskaa ei lajitella. Tässä tapauksessa kotoa opittu toimintamalli heijastuu Kuuran ajatuksiin ja toimintatapoihin. Roolihahmo Usvan kotona lajittelu on jokapäiväistä. Ympäristö, jossa Usva elää, on opettanut hänet lajittelemaan roskaa. Kun Kuura asettuu Usvan rooliin, hänen ajatusmaailmansa alkaa laajentua. Kuura todennäköisesti alkaa lajitella tai ainakin keskustelea siitä kotona. On hyvä huomioida, että yksilö tässä tapauksessa Kuura on jo aiemmin itsenäisesti pohtinut, onko kotoa opittu toimintamalli kuitenkaan täysin hänen arvojensa mukainen. Vaikka ympäristön vaikutus yksilön ajatteluun ja toimintaan on

suuri, ei se kuitenkaan täysin määritä yksilön ajattelua. Toisin sanoen, vaikka Kuuran äiti ei lajittelle, voi Kuura silti kyseenalaistaa äitinsä tapaa toimia.

Esimerkki 3: Rakennuksillakin on tunteet!

Roolihahmo Milli: Minä, ympäristöaktivisti Milli ystäväneni aion pelastaa tämän kulttuuriperinnöllisesti tärkeän rakennuksen purku-uhkaukselta.

Fredin ajatus: Miksi ihmeessä joku haluaa nähdä vaivaa sen eteen, että jotkin vanhat ja homeessa olevat rakennukset säilytettäisiin?

Roolihahmo Milli: Perustelenpas teille (katsojat) miksi tämä rakennus täytyy säilyttää. Se on historiallisesti ja kulttuurillisesti arvokas ja vahva osa tämän kaupungin identiteettiä. Jos se puretaan, häviää samalla osa identiteettiämme.

Fredin ajatus: Enpäs ole ajatellutkaan, että rakennuskin voi olla arvokas. Rakennettu ympäristö on siis yhtä lailla osa ympäristöämme kuin luonnonympäristö.

Viimeisessä esimerkissä havainnollistetaan ennakkokäsitysten vaikutusta yksilön ja roolihahmon käsitykseen ympäristöstä. Ympäristöaktivisti Millin tavoitteena on säilyttää kaupungin kulttuuriperinnöllisesti tärkeä rakennus. Fredin henkilökohtainen ennakkokäsitys rakennetun ympäristön merkityksestä poikkeaa Millin käsityksistä. Millin rooliin asettuminen herättää Fredin ajattelemaan asiaa toisesta näkökulmasta. Fredin suppea tietämys rakennetusta ympäristöstä osana muuta ympäristöä vaikutti hänen ennakkokäsityksensä muodostumiseen.

Esimerkkien tavoitteena on havainnollistaa mallimme viiden eri elementin vaikutuksia yksilön ja roolihahmon käsityksiin itsestä osana ympäristöä. Kaikissa esimerkeissä vaikuttaa yhtä aikaa vähintään kaksi elementtiä. Elementit vaikuttavatkin yksilön ja roolihahmon käsityksiin usein samanaikaisesti. Esimerkit ovat keksittyjä draamatilanteita ja usein arkitodellisuudessa asiat eivät etene yhtä suoraviivaisesti.

Lopuksi on hyvä myös pohtia tilannetta, jossa yksilö joutuu toimimaan sellaisessa roolissa, joka on ristiriidassa hänen omien arvojensa ja asenteidensa kanssa. Aina yksilön ja roolihahmon ajatukset eivät kohtaa, eikä se ole aina tarkoituksenaan. Tällaisessa ristiriitaisessa roolissa toimiminen voi voimaannuttaa omaa arvomaailmaa, mutta

toisaalta myös sulkea pois toisenlaisia näkökulmia. Siksi toiminnan reflektointi ja tunteiden purkaminen jälkeenpäin on miltei välttämätöntä. Draamaohjaaja voi tarkoituksenmukaisesti jakaa rooleja siten, että yksilö saisi kokemusta olla myös jokin aivan muu kuin itse on.

10. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta olemme käsitelleet tutkielman kulkua yksityiskohtaisesti ja avoimesti, samalla valintojamme perustellen. Jo tutkimuksemme aloittamisesta asti tiesimme, että kotimainen tutkimuskenttä ei tule tarjoamaan paljoakaan peilauspintaa tutkimuksemme aiheiden, draaman ja ympäristökasvatuksen yhdistämisestä. Lähes tuntematon tutkimusaihe herätti alussa meissä epävarmuuden tunteita, mutta tartuimme kuitenkin purjeisiin ja lähdimme rohkeasti tutkimusmatkalle.

Aineistoista saaduista tuloksista voidaan tehdä päätelmiä, mutta niiden yleistettävyyteen tarvitaan samankaltaisia toistettavia tutkimuksia. Tutkimustulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin, esimerkiksi työelämään, olisi tietyin ehdoin mahdollista, koska tällainen ympäristövastuullisuuteen ja -tietoisuuteen kasvaminen ei ole ikäkausiin sidottua. Tutkimuksemme osallistui yhteensä kuusi draama- ja ympäristökasvatuksen opettajaa ja asiantuntijaa. Aineistonkeruussa olemme säilyttäneet vastaajien anonymiteetin ja huolehdimme sen toteutumisesta tutkimuksen loppuun asti ja sen jälkeen. Tutkimuksemme oli yllättävän haastava löytää vastaajia. Tässä tapauksessa tutkimukseen osallistujien ja aikaisempien tutkimusten vähäinen määrä paljastaa jo osan tutkimustuloksista. Näistä voidaan päätellä, että draamaa osana ympäristökasvatusta ei laajasti toteuteta tai sen toteuttaminen on hyvin vähäistä.

On korostettava sitä, että tutkimustulokset ovat ainoastaan vastaajien näkemyksiä, joita tuemme teorian avulla. Vastaajat toivat esiin vain draaman myönteisiä mahdollisuuksia ympäristökasvatuksen toteuttamiseen eikä vastauksista ilmennyt niinkään draaman tuomia mahdollisia haasteita. Tämä johtunee osittain siitä, että kyselylomakkeen kysymykset korostivat enemmän draaman tuomia mahdollisuuksia kuin haasteita. Yhtenä kysymyksenä kyselylomakkeessa kysyimme vastaajilta, miten he kokevat draaman toimivuuden osana ympäristökasvatusta. Tässä kysymyksessä vastaajat olisivat voineet nostaa esiin myös draaman tuomia mahdollisia haasteita mutta korostivat ainoastaan sen

myönteisyyttä. Toisaalta on hienoa huomata, että näinkin pienellä tutkimusaineistolla on tuotettu ainoastaan myönteistä näkökulmaa draamasta.

Tämä tutkimus on toteutettu kahden tutkijan yhteistyöllä eli tutkijatriangulaatiota hyödyntäen. Tutkijatriangulaatiossa tutkijoiden on sovellettava, kommunikoitava sekä neuvoteltava tutkimuksen etenemisestä, aineistonkeruusta sekä saamistaan havainnoista. (Eskola & Suoranta 1998, 70.) Tämä voi toisaalta koitua myös yhdeksi tutkijatriangulaation haasteeksi. Tutkijatriangulaatio on kuitenkin mahdollistanut yhdessä pohtimisen, ja sitä kautta avartanut tutkijoiden omaa ajattelua. Kiviniemi (2018, 79) mainitseekin tutkimuksen olevan eräänlainen oppimisprosessi, joka kasvattaa tietoisuutta tarkasteltavasta ilmiöstä. Koska tutkijatriangulaatiossa yhdistyy kaksi näkökulmaa yhden näkökulman sijaan, myös tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat ovat olleet helpommin havaittavissa. Voidaan sanoa, että tutkijatriangulaatio on rikastuttanut tutkielmaamme. Tutkijatriangulaatiota tulisi hyödyntää yhä enemmän kaikilla tieteellisillä aloilla, koska useampi tutkija luo mahdollisuuden laajemmalle aiheen tarkastelulle. Lisäksi yhteistyötaidot ovat yksi työelämän tärkeimmistä taidoista, ja niitä tulisikin harjoitella läpi elämän.

Syy miksi tutkijatriangulaatiota kuitenkin vältellään joillakin tieteenaloilla, on varmaankin se, että ajatellaan opiskelijoiden, jotka tekevät päättötyön yhdessä toisen opiskelijan kanssa, pääsevän helpommalla ja vähemmällä työmäärällä kuin yksin tehdyssä päättötyössä. Kahdestaan tehtyä päättötyötä ei ehkä arvosteta näistä syistä niin paljon kuin yksin tehtyä päättötyötä. Todellisuudessa tutkijatriangulaatiota hyödyntävät opiskelijat käyvät saman tutkimusprosessin läpi ja ehkä jopa hyötyvät siitä enemmän. Eskolan ja Suorannan (1998, 70) sanoin tutkijatriangulaatio monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajempia näkökulmia ja tulkintoja. Tutkielman tekemistä oman koulutuksen päättötyönä pidetään yhtenä osaamisen indikaattorina. Yhdessä tehtyä tutkielmaa arvioidessa ei välttämättä voida tarkasti määritellä tai tietää tutkijoiden roolia, työpanosta tai yksilöllistä kehitystä tutkijoina. Toisaalta tutkielman toteuttaminen ei ole kuitenkaan ainoa keino arvioida yksilön akateemisia taitoja tai tieteellisen ajattelun kehitystä.

Pyrimme tutkielmamme alusta asti hypoteesittomuuteen ja varmuuteen, eli siihen ettemme asettaisi liiallisia ennakko-oletuksia tutkimuksemme tuloksista mutta ottaisimme nämä mahdolliset ennakko-oletukset kuitenkin huomioon tutkimusta tehdessämme. Tämä on kuitenkin käytännössä mahdotonta, koska meillä molemmilla on henkilökohtainen suhde käsiteltäviin aiheisiin. Kuitenkin olemme alusta asti tiedostaneet, että nämä uskomukset saattavat ohjata aineistoamme tiettyyn suuntaan. Siitä huolimatta olemme ajatelleet ilmiötä objektiivisesti, ja mielestämme onnistuimme siinä. Saimme uusia näkökulmia ja opimme uutta aiheesta. Tutkimuksemme lähtökohtana oli tieto siitä, että draamakasvatus on Suomessa marginaalisessa asemassa ja ettei ympäristökasvatusta toteuteta systemaattisesti kouluissa. Olimme tietoisia siitä, että draamalla on varmasti lukuisia mahdollisuuksia ympäristökasvatuksessa, ja siksi halusimme lähteä selvittämään sitä tämän tutkimuksen avulla.

Tutkimuksen uskottavuutta tarkastellessa tulee pohtia, vastaavatko tutkijoiden tekemät käsitteellistykset ja tulkinta tutkittavien, eli tässä tapauksessa kyselyyn vastanneiden käsityksiä. Aineiston analyysin pohjalta muodostimme neljä käsitettä. Nämä käsitteet olivat psyykinen kasvu, draama, oppiminen ja näiden yhdistävä käsitteellistys eli ympäristötietoisuuteen ja -vastuullisuuteen kasvaminen draaman avulla. Ensimmäinen käsite, jonka muodostimme aineiston pohjalta, oli psyykinen kasvu. Vastaajat korostivat ajattelun ja syvemmän ymmärryksen kehittymistä. Tutkijoina päädyimme psyykkisen kasvun käsitteeseen, koska halusimme käsitteen havainnollistavan laajemmin yksilön ajattelua ja ymmärrystä, unohtamatta kehityksen kokonaisvaltaisuutta. Toisaalta jäimme pohtimaan, olisiko esimerkiksi kognitiivisen kehityksen käsite kuvannut vastaajien näkemyksiä selkeämmin. Kognitiivisen kehityksen käsite olisi kuitenkin jättänyt huomiotta yksilön psyykkisestä kasvusta sosiaalisen ja emotionaalisen osa-alueen. Tätä kaikkien osa-alueiden huomioimista halusimme käsitteen valitsemisella korostaa ja saimmekin tähän vastaajien käsityksistä vahvistusta.

Toinen muodostamamme käsite oli draama. Draama on käsitteenä hyvin laaja, ja sisältää monia merkityksiä ja käsityksiä. Käsitteen laajuus saattaa kuitenkin aiheuttaa haasteita tutkijoiden ja vastaajien käsitysten vastaavuudelle. Toisaalta se myös antaa mahdollisuuden käsitysten laajemmalle tarkastelulle, eli sille että voimme käsitellä

laajemmin poissulkematta eriäväisiä käsityksiä. Koska draamasta ollaan montaa mieltä, mielestämme paras käsite kuvaamaan näitä on draaman yleisin käsite, draama.

Kolmas käsite oli oppiminen. Valitsimme kyseisen käsitteen, koska vastaajien käsitysten mukaan draama mahdollistaa yhteistoiminnallisen, kokonaisvaltaisen ja monipuolisen oppimisen. Halusimme tiivistää nämä oppimisen näkökulmat yhdeksi käsitteeksi ja oppiminen oli niistä selkein. Toki olisimme voineet valita käsitteeksi, vaikka kokonaisvaltaisen oppimisen mutta tällöin käsite olisi kuvannut vain yksilön oppimista ja tällöin poissulkenut yhteisön vaikutukset ja yhteisöllisen oppimisen näkökulman. Viimeinen, kaikkia yhdistävä käsitteellistys oli ympäristötietoisuuteen ja - vastuullisuuteen kasvaminen draaman avulla. Tämä kuvasi mielestämme parhaiten sitä, mitä vastaajat ajattelevat draaman keskeisimmästä tavoitteesta ympäristökasvatuksessa. Draamalla ympäristökasvatuksessa tavoitellaan syvemmän ymmärryksen kehittymistä ja siten toimintamallien muuttumista yhä ympäristövastuullisemmiksi.

Aineistomme antoi hyvin yksimielisiä vastauksia draaman ja ympäristökasvatuksen yhdistämisestä. Yllättävää oli se, ettei vastauksista ilmennyt toisistaan erityisen poikkeavia näkemyksiä ja tästä syystä kriittistä vuoropuhelua ei vastauksien välille juuri syntynyt. Vastaajat lähinnä täydensivät toistensa näkemyksiä. Voidaan pohtia, miksei vastakkaisia näkemyksiä noussut esiin aineistosta eli joko draamasta ei tiedetä vielä kaikkea, tai sitten sen toteuttaminen ja yhdistäminen muihin oppiaineisiin koetaan ainoastaan myönteisenä ja mahdollisuuksia tarjoavana. Tämä tekemämme huomio korostaa draaman ja ympäristökasvatuksen välisen tutkimuksen merkittävyyttä. Tutkimuksemme ei saanut juurikaan vahvistusta kotimaiselta tutkimuskentältä, koska aiheiden yhdistämisestä on Suomessa vasta vähän tietoa. Sen sijaan kansainväliset tutkimukset antoivat joissain määrin tukea tutkimuksessa tekemillemme tulkinnoille.

On korostettava sitä, että tutkimustulokset ovat ainoastaan vastaajien näkemyksiä, joita tuemme teorian avulla. Vastaajat toivat esiin vain draaman myönteisiä mahdollisuuksia ympäristökasvatukseen toteuttamiseen eikä vastauksista ilmennyt niinkään draaman tuomia mahdollisia haasteita. Tämä johtunee osittain siitä, että kyselylomakkeen kysymykset korostivat enemmän draaman tuomia mahdollisuuksia kuin haasteita. Yhtenä kysymyksenä kyselylomakkeessa kysyimme vastaajilta, miten he kokevat draaman

toimivuuden osana ympäristökasvatusta. Tässä kysymyksessä vastaajat olisivat voineet nostaa esiin myös draaman tuomia mahdollisia haasteita mutta korostivat ainoastaan sen myönteisyyttä. Toisaalta on hienoa huomata, että näinkin pienellä tutkimusaineistolla on tuotettu ainoastaan myönteistä näkökulmaa draamasta.

11. Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys

Ympäristökasvatuksen avulla käsiteltävät aiheet saattavat usein aiheuttaa ahdistuneisuuden tunnetta tai pelkoa. Ratisen (2020, 252) sanoin tällaisten vakavien ongelmien edessä ei pitäisi kuitenkaan lannistua. Ympäristökasvatus antaa sellaisen mahdollisuuden, jonka avulla voimme tarjota ratkaisuja ympäristöongelmien selättämiseksi ja toivon ylläpitämiseksi. Tästä syystä ympäristökasvatusta tarvitaan yhä enenevässä määrin. Tämä näkemys todistaa tutkimuksemme olevan yhteiskunnallisesti merkittävä, koska pyrkimyksenämme on tuoda draaman tarjoamia mahdollisuuksia ympäristökasvatuksessa kasvatus- ja opetusalan tietoisuuteen. Draama soveltuu vaikeiden ympäristöaiheiden käsittelyyn ja hyvin toteutettuna mahdollistaa monipuolisia ja opettavaisia tunnekokemuksia.

Yhteiskunnallista merkittävyyttä tutkimuksessamme lisää tutkimuksemme aiheen ajankohtaisuus. Cantellin ym. (2020, 12) mukaan ihmisten tietoisuus heidän omien tekojensa vaikutuksista ilmastonmuutokseen on lisääntynyt ja heidän huolensa sen laajoista vaikutuksista on kasvanut. Ympäristön tilasta puhutaan nykyään jatkuvasti ja sitä ei voida aiheena enää sivuuttaa vain olkapäitä kohauttamalla. Ympäristöä koskeviin ongelmiin tarvitaan ratkaisuja ja kaikkien yhteiskunnan jäsenten panosta. Kaikki YK:n jäsenmaat, myös Suomi, ovat sitoutuneet Agenda 2030 -yhteistyösopimukseen, jonka tavoitteena on äärimmäisen köyhyyden poistaminen ja hyvinvoinnin turvaaminen ympäristölle kestävällä tavalla. Jotta voisimme tavoitella kestävämpää tulevaisuutta ja näitä tavoitteita, tulee myös kouluissa toteutettavan ympäristökasvatuksen kannustaa oppijoita aloitteellisuuteen, osallistumiseen ja ympäristövastuullisuuteen. Tämä ei kuitenkaan yksinään riitä, vaan meidän on tarjottava oppijoille myös sellaisia kokemuksia, jotka tukevat oppijan oman roolin merkitystä ja hänen tekojensa vaikutusta suhteessa ympäristöön. (Houtsonen 2004, 194.)

Tässä tutkimuksessa tuomme esiin ympäristökasvatuksen tärkeyttä opetuksessa ja tarjoamme siihen yhtenä lähestymistapana draamaa. Draama on ympäristöaiheiden käsittelyyn hyvä lähestymistapa, koska sen kautta voidaan asettautua fiktiivisiin maailmoihin ja kuvitella esimerkiksi miltä maailma voisi näyttää 2030-luvulla. Fiktiivisiin maailmoihin asettautuminen tekee todellisten ongelmien käsittelyn helpommin lähestyttäväksi ja tarjoaa turvallisen ympäristön niiden käsittelyyn.

Yhtenä tärkeimpänä tavoitteena tutkimuksessamme on tuottaa uutta tietoa, niin kuin tutkimuksessa yleensä. Tutkijan pyrkimyksenä on vaikuttaa tutkimuksellaan oman alansa tieteen kehitykseen. Toisin sanoen tutkimuksella pyritään vaikuttamaan muihin tiedettä tekeviin tutkijoihin ja täten pitkällä aikavälillä myös koko yhteiskuntaan. (Mustajoki 2005, 33.) Tämän tutkimusaiheen valintaan vaikutti, ja sen merkitystä korosti osaltaan aiheen aikaisempien tutkimusten vähäinen määrä. Toivomme, että tutkimuksemme olisi tietynlainen alkusysäys aiheen laajemmalle tutkimukselle ja toisaalta myös käytännön toteutukselle. Mielestämme draaman ja ympäristökasvatuksen välistä yhteyttä pitäisi tutkia enemmän, jotta niiden asema opetuksen ja kasvatuksen kentällä vahvistuisi ja ehkä saavuttaisi tulevaisuudessa itsenäisen oppiaineen aseman. Houtsosen (2004, 192) mielestä on tärkeää pohtia, mitkä taidot ja tiedot ovat tässä ajassa tulevaisuuden kannalta merkittäviä oppia. Jos ympäristökasvatusta tarvitaan tällä vuosikymmenellä enemmän kuin aiemmilla, miksei se voisi olla yhtä olennainen osa opetusta kuin oman oppiaineen roolin saavuttaneet aineet. Ja jos draaman keinoin ympäristökasvatusta on helppo opettaa, miksei näiden kahden aihekokonaisuuden välistä yhteistyötä olisi kannattavaa hyödyntää. Ylipäätään aihekokonaisuuksien opetuksella pyritään vahvistamaan opetuksen tulevaisuusnäkökulmaa.

Tutkimukseemme suuresti vaikuttanut henkilö on draamakasvatuksen opettaja ja yliopistotutkija Hannu Heikkinen. Hänen mukaansa meillä on tällä vuosikymmenellä mahdollisuus luoda omaa draamakasvatusta ja saada draaman merkitystä korostettua entisestään. Syy, miksi tällainen on ylipäätään mahdollista, on että vuoden 2016 opetussuunnitelmassa draamakasvatuksen osuus on merkittävästi kasvanut edellisestä, ja myös leikillisyydestä puhutaan opetussuunnitelman sisällöissä yhä enemmän. Tämä kehitys onnistuu kuitenkin vain ja ainoastaan draamatoiminnalla ja sen tutkimisella.

Merkityksen vahvistuminen vaatii ymmärrystä draamakasvatuksen tuomista mahdollisuuksista pedagogisella kentällä ja siitä kertomista ymmärrettävästi siten, että se käsitetään laajemmaksi oppimisympäristöksi tai oppimisen alueeksi kuin tällä hetkellä. (Heikkinen 2017, 11.)

Tutkimuksemme myötä tavoittelemme näitä Heikkisen (2017, 11) mainitsemia tavoitteita. Pyrimme tekemään draamasta ja draamakasvatuksesta ymmärrettävämpää ja näkyvämpää tämänhetkisessä pedagogisessa kentässä. Pyrimme myös kertomaan draamasta ymmärrettävämällä tavalla helpottaaksemme sen käytännön toteutusta koulukontekstissa. Haluamme myös, että draama nähtäisiin laajempaan oppimisen alueena kuin pelkästään opetuksen keinona. Tutkimuksemme on näiden syiden nojalla yhteiskunnallisesti merkittävä.

12. Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen avulla saavutettiin merkittävää tietoa draaman mahdollisuuksista osana ympäristökasvatusta. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, joka analysoitiin aineistolähtöisesti mutta teoriaohjaavasti. Tutkimuksemme fenomenografinen ote mahdollisti vastaajien erilaisten käsitysten peilaamisen suhteessa tutkittavaan ilmiöön eli draamaan ja ympäristökasvatukseen. Tutkijoina pyrimme syvällisesti tulkitsemaan vastaajien luomia merkityssuhteita kyseisestä ilmiöstä. Tuloksin myötä huomasimme, että osa vastaajista piti draamaa lähinnä opetuksen välineenä, kun taas osa näki sen niin sanottuna itsenäisenä taideaineena ja monien asioiden mahdollistajana. Tulokset ilmaisevat opettajien ja asiantuntijoiden kokemuksia ja käsityksiä draaman hyödyntämisestä ympäristökasvatuksessa.

Tutkimusprosessin aikana nousi esiin useita jatkotutkimusaiheita, joita olisi vähäisen aiheen tutkimuksen kannalta syytä tutkia. Teoreettisesta viitekehuksesta muodostettu Muutoksen kädet -malli (Ks. Kuvio 1.) pyrkii tukemaan jo tutkittua tietoa draaman hyödyistä oppijan ajattelun ja syvemmän ymmärryksen kehittämisessä. Mallimme havainnollistaa kuinka kahdessa eri todellisuudessa toimiminen mahdollistaa muutoksen yksilön ajattelussa ja toiminnassa ympäristön suhteen. Malli avasi uusia tutkimusaiheita draaman ja ympäristökasvatuksen yhteiselle tutkimuskentälle. Näitä aiheita on perusteltua lähteä tulevaisuudessa tutkimaan, jotta draaman ja ympäristökasvatuksen välinen yhteys tulisi näkyvämmäksi.

Merkittävin jatkotutkimusaihe liittyy tekemäämme Muutoksen kädet -malliin. Mallissa yksilön ja roolihahmon käsityksiin itsestä osana ympäristöä vaikuttavat viisi eri elementtiä. Näitä elementtejä ovat ennakkokäsitykset, asenteet ja arvot, ympäristö, kokemukset ja odotukset. Nämä valikoituivat malliimme eri teoreettisista malleista ja niiden sisältöjä yhdistelemällä. Mallimme on muodostettu pääosin teorian ja omien

näkemystemme pohjalta, ja tästä johtuen mallia tulee tutkia empiirisesti. Mallin soveltuvuutta on syytä kokeilla käytännössä kasvatuksen ja opetuksen kentällä. Vasta käytännön kokemus osoittaa, onko alkuperäinen malli pätevä, vai tuleeko sitä kehittää ja miten. Olisi myös mielenkiintoista tietää miten yksilön henkilökohtainen suhde ympäristöön, esimerkiksi luontoon vaikuttaa siihen, kuinka hän toimii ympäristössään tulevaisuudessa. Ajattelun muutos ei tapahdu hetkessä, vaan on aina monivuotinen ja kehityksen mukana kulkeva prosessi, joten se vaatisi tarkkaa pitkäaikaistutkimusta.

Toisena mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena pidämme sitä, kuinka opettajien omat kiinnostuksen kohteet, henkilökohtaiset arvot ja asenteet sekä koulutustausta ohjaavat opetusta. On selvää, että kyseiset tekijät vaikuttavat opettajien toiminnan taustalla. Erityisesti olisi kiinnostavaa kuulla, miten ja miksi tietyt opettajat toteuttavat ympäristö- tai draamakasvatusta. Kumpikaan näistä eivät ole opetussuunnitelman mukaan omia itsenäisiä oppiaineita vaan niitä opettaja voi halutessaan yhdistää ja integroida muihin oppiaineisiin. Kasvatuksessa vaikuttaa aina myös piilo-opetussuunnitelma, jolloin opettajan arvot voivat peilautua opetukseen tahattomasti tai tietoisesti. Esimerkiksi ympäristökasvatus on osaltaan arvokasvatusta ja siinä on vaarana, että opettaja pyrkii siirtämään omia ympäristöön liittyviä arvoja oppijoille ilman, että heillä on mahdollisuutta arvioida niitä kriittisesti. Täytyy kuitenkin muistaa, että yhtä lailla ympäristöasioista puhumattomuus on opettajalta kannanotto. Tämä tarkoittaa sitä, että ympäristökasvatusta ei käytännössä voi toteuttaa ilman, että opettajan arvot vaikuttaisivat taustalla. (Cantell ym. 2020, 96–97.) Voisi ajatella, että ympäristö- ja draamakasvatuksen toteutus jää sellaisten opettajien vastuulle, joilla on siihen aito kiinnostus ja arvostus. Tällainen jatkotutkimus saattaisi herättää kipinän myös sellaisissa opettajissa, jotka eivät toteuta ympäristö- ja draamakasvatusta opetuksessaan. Myös tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on herättää kiinnostusta ympäristö- ja draamakasvatuksen opetukseen.

Yhtenä tulevaisuuden tavoitteena olisi myös luoda opettajille kirjan kansien välissä tai verkossa oleva ideapankki, joka voisi sisältää kuhunkin oppiaineeseen soveltuvia draamallisia harjoitteita. Yksi ideapankkiin tulevista oppiaineista olisi myös ympäristökasvatus vaikkei se oma oppiaineensa opetussuunnitelmassa olekaan. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että opettajilla on vaikeuksia suunnitella draamaharjoitteita ja he tarvitsevat tukea sen toteutukseen kestävän kehityksen aiheiden

käsittelyssä (Akyol ym. 2018, 107, 112). Konkreettiset ideat voisivat helpottaa kaikkia opettajia hyödyntämään draamaa osana kaikkia oppiaineita ja aihekokonaisuuksia (esimerkiksi ympäristökasvatusta) kokonaisvaltaisen oppimisen ja kestäväen tulevaisuuden saavuttamiseksi. Päivi ja Timo Sinivuori (2007) ovat kirjoittaneet jo yhden tällaisen toiminnallisen draamakasvatuksen kirjan, mutta heidän kirjansa keskittyy lähinnä arvojen käsittelymiseen draaman keinoin. Jos draaman ja ympäristökasvatuksen asemaa halutaan kehittää yhteiskunnassamme, riittääkö se, että niistä tehdään tutkimuksia ja pro gradu -tutkielmia? Kuka niitä lopulta lukee? Välittykö tieto tutkimuksista kentällä työskenteleville asti?

LÄHTEET

Adcock, Lynne & Ballantyne, Roy 2007. Drama as a Tool in Interpretation: Practitioner Perceptions of its Strengths and Limitations. *Australian Journal of Environmental Education* 23, 31–44. Saatavilla [www-muodossa.com](http://www.muodossa.com): https://www.jstor.org/stable/44656486?seq=1#metadata_info_tab_contents. (Luettu 15.10.2020.)

Akyol, Tugce, Kahriman-Pamuk, Deniz & Elmas, Ridvan 2018. Drama in education for sustainable development: Preservice Preschool teachers on Stage. *Journal of Education and Learning* 7 (5), 102–115. Canada: Canadian Center of Science and Education.

Andrikopoulou, Evanthia & Koutrouba, Konstantina 2019. Promoting Mindfulness about the Environment through the Use of Drama in the Primary Classroom: Greek Teachers' Views and Attitudes. *Education Science* 9 (22), 1–17. Athens: Harokopio University.

Asikainen, Sanna 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 94. Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa.com](http://www.muodossa.com): https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-374-7/urn_isbn_952-458-374-7.pdf. (Luettu 15.10.2020.)

Bailey, Simon & Watson, Rebecca 1998. Establishing Basic Ecological Understanding in Younger Pupils: a Pilot Evaluation of a Strategy Based on Drama/Role play. *International Journal of Science Education* 20 (2), 139–152.

Bandura, Albert 1997. *Self-Efficacy. The Exercise of Control* New York: WH. Freeman.

Bhabha, Komi & Rutherford, Jonathan 2006. Thirdspace. *Multitudes* 26 (3), 95–107.

Bolton, Gavin 1985. Changes in thinking about drama in education. *Theory Into Practice* 24 (3), 151–157. Oxfordshire: Taylor & Francis, Ltd. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <https://mantleoftheexpert.co.nz/wp-content/uploads/2011/06/Bolton-Changes-in-thinking-about-drama-Ed1.pdf> . (Luettu 7.11.2020.)

Braund, Martin 2015. Drama and learning science: an empty space? *British Educational Research Journal* 41 (1), 102–121. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): https://www.researchgate.net/publication/260410840_Drama_and_learning_science_An_empty_space . (Luettu 23.10.2020.)

Cantell, Hannele 2011. Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa Jari Niemelä, Eeva Furman, Antti Halkka & Eeva-Liisa Hallanaro (toim.) *Ihminen ja ympäristö*. Helsinki: Gaudeamus.

Cantell, Hannele 2004. Ympäristökasvatus 2000-luvulla – toimintaa ja tutkimusta. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Cantell, Hannele, Aarnio-Linnanvuori Essi ja Tani, Sirpa 2020. *Ympäristökasvatus - kestävä tulevaisuuden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Cantell, Hannele & Koskinen, Sanna 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Curtis, David, Howden, Mark, Curtis, Fran, McColm, Ian, Scrine, Juliet, Blomfield, Thor, Reeve, Ian & Ryan, Tara 2013. Drama and Environment: Joining Forces to Engage Children and Young People in Environmental Education. *Australian Journal of Environmental Education* 29 (2), 182–201.

Dewey, John 1934. *Art as experience*. New York: Perigee Books.

Dewey, John 1916. Democracy and education. New York: Dover Publications.

Eskola, Jari 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hacking, Ian 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Inkeri Koskinen (suom.) Tampere: Vastapaino.

Haktanır, Güler & Kahrıman 2016. Education for Sustainable Development in Turkey. Teoksessa John Siraj-Blatchford, Cathy Mogharreban & Eunhye Park (toim.) International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood. Heidelberg: Springer International Publishing. Saatavilla [www-muodossa: https://www.researchgate.net/publication/309172715_Education_for_Sustainable_Development_in_Turkey](https://www.researchgate.net/publication/309172715_Education_for_Sustainable_Development_in_Turkey) . (Luettu 13.11.2020.)

Harju-Autti, Pekka 2011. Ympäristötietoisuuden ytimessä on hyvä elämä. Teoksessa Pekka Harju-Autti, Aleks Neuvonen & Louna Hakkarainen (toim.) Ympäristötietoisuus. Helsinki: Rakennustieto.

Heikkinen, Hannu 2017. Ajattele toimien – kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärrystä. Tampere: Draamatyö.

Heikkinen, Hannu 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Heikkinen, Hannu 2002. Draaman maailmat oppimisalueina – draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa)

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24952/9789513940065.pdf>. (Luettu 23.10.2020.)

Heikkinen, Hannu 2004. Vakava leikillisuus – draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heras, Maria & Tábara, David 2014. Lets play transformations! Performative methods for sustainability. Sustainability Science 9 (3), 379–398. Saatavilla [www-muodossa: https://www.researchgate.net/publication/271070566_Let%27s_play_transformations_Performative_methods_for_sustainability](http://www.researchgate.net/publication/271070566_Let%27s_play_transformations_Performative_methods_for_sustainability). (Luettu 31.10.2020.)

Higgins, Peter 1997. Why educate out of doors? Teoksessa Peter Higgings, Chris Loynes & Neville Crowther (toim.) A guide for Outdoor educators in Scotland. Penrith: Adventure Education, 6 – 8. Saatavilla [www-muodossa: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/guide_for_oe_in_scotland.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/guide_for_oe_in_scotland.pdf). (Luettu 7.9.2020.)

Hiltunen, Jaana & Konivuori, Heli 2005a. Vihreä draama. Helsinki: Kustantajat Sarmala Oy.

Hiltunen; Jaana & Konivuori, Heli 2005b. Vihreää draamaa tavaramaailmassa. Helsinki: Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus Oy. Saatavilla [www-muodossa: https://www.kierratyskeskus.fi/files/27/tavaradraama.pdf](https://www.kierratyskeskus.fi/files/27/tavaradraama.pdf). (Luettu 27.10.2020.)

Houtsonen, Lea 2004. Ympäristökasvatuksen mahdollisuudet. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Saatavilla [www-muodossa: http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf](http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf). (Luettu 3.11.2020)

Hämäläinen, Jenni 2018. Ihan pihalla: opettajien käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu -tutkielma.

Kaivola, Taina 2000. GLOBE-ohjelma ympäristökasvatuksen innovaationa Suomessa. Tutkimuksia 218. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Karakaş, Hamdi 2019. An Activity to Increase Ecological Footprint Awareness of Primary School Teacher Candidates: Educational rama. *Research in Pedagogy* 9 (1), 16–27.

Kettunen, Anna & Laine, Aulikki 2017. Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiviniemi, Kari 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Koskinen, Sanna 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. *Julkaisuja* 98. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Koskinen, Sanna 2004. Osallisuushankkeet. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Käpylä, Markku 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsityksen muuttamisen välineenä. Teoksessa Sinikka Ojanen & Hannele Rikkinen (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: WSOY.

Lawson, Elaine, Gordon, Christopher, Mensah, Adelina & Atipoe, Esinam 2015. Developing Tools for Community-Based Environmental Education for Migrant Children and Youth in Ghana. *Journal of Education and Learning* 4 (2), 6–18. Ghana: University of Ghana.

Lehtonen, Anna 2020. Luovat ja elämykselliset menetelmät antavat välineitä tunteiden käsittelyyn. Teoksessa Hannele Cantell, Essi Aarnio-Linnanvuori & Sirpa Tani. Ympäristökasvatus – kestävän tulevaisuuden käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lehtonen, Anna, Österlind, Eva, & Viirret, Tuija Leena 2020. Drama in Education for Sustainability: Becoming Connected through Embodiment. *International Journal of Education & the Arts* 21 (19), 3–27.

Levey, Shelagh 2005. Drama in environmental education. *Green Teacher – Education for Planet Earth* 77.

Lindroos, Kirsi 2007. Esipuhe. Teoksessa Jyri Manninen, Anne Burman, Annukka Koivunen, Esko Kuittinen, Saara Luukannel, Sanna Passi & Hanna Särkkä. Oppimista tukevat oppimisympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Manninen, Laura & Verkka, Kirsi 2004. Suunnittelu ja arviointi ympäristökasvatuksessa. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

McNaughton, Marie Jeanne 2010. Educational Drama in Education for Sustainable Development: Ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society* 18 (3), 289–308. Saatavilla www-muodossa: <https://doi.org/10.1080/14681366.2010.505460>. (Luettu 1.11.2020.)

Mezirow, Jack 2000. Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series* 74. _San Fransisco: Jossey-Bass Publishers. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>. (Luettu 3.10.2020.)

Mustajoki, Arto 2005. Tutkimuksen vaikuttavuus: Mitä se on ja voidaanko sitä mitata? *Tieteessä tapahtuu* 7, 33–37.

Neelands, Jonothan & Goode, Tony 2000. Structuring Drama Work – A handbook of available forms in theatre and drama. Cambridge: Gambridge University Press.

Nikodin, Joanna, Kokkonen, Annukka & Viberg, Katja 2013. Yhteinen käsitys. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt. Helsinki: Ympäristöministeriö, Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus. Saatavilla www-muodossa: https://www.kierratyskeskus.fi/files/15267/Yhteinen_Kasitys_a5_130620_VEDOS.pdf . (Luettu 28.9.2020.)

Nordström, Hanna 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Nurmi, Jari-Erik, Ahonen, Timo, Lyytinen, Heikki, Lyytinen, Paula, Pulkkinen, Lea & Ruoppila Isto 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojanen, Sinikka 1995. Mielekkään oppimisen malli ympäristökasvatuksen opettamiseen. Teoksessa Sinikka Ojanen & Hannele Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf . (Luettu 6.10.2020.)

Opetusministeriö 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla www-muodossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75575/okmtr01.pdf?sequence=1> . (Luettu 24.9.2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Perusopetus 2020. Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Yliopistopaino.

Owens, Allan & Barber, Keith 2010. Draamakompassi – prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.

Owens, Allan & Barber, Keith 2002. Draamasuunnistus – prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.

Owens, Allan & Barber, Keith 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.

Palmberg, Irmeli 2004. Ympäristopedagogiikka ja kestävä kehitys opettajankoulutuksessa ja pohjoismaisessa tutkimus- ja opetusverkostossa. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Palmer, Joy 1998. Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise. London: Routledge.

Palmer, Joy 1993. Development of Concern for The Environment and Formative Experiences of Educators. Journal of Environmental Education 24 (3), 26–31.

Paloniemi, Riikka & Koskinen, Sanna 2005. Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. Terra 117 (1), 17–32. Teoksessa Sanna Koskinen 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina – ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Julkaisuja 98. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Parikka-Nihti, Mari & Suomela, Liisa 2014. Iloa ja ihmettelyä - ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pietilä, Helena & Kivimäki, Sari 2005. Unihuppias - metsän tarinapolkuja. Opas kasvattajille ja ryhmänohjaajille. Perinnetietoutta, luontoliikuntaa ja metsäopetusta kasvatuksellisen draaman keinoin. Helsinki: Luovan liikunnan ja ilmaisun yhdistys ry.

Pihkala, Panu 2020. Ympäristökasvatuksen tärkeimpiä haasteita nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa Hannele Cantell, Essi Aarnio-Linnanvuori & Sirpa Tani (toim.) Ympäristökasvatus – kestävän tulevaisuuden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pihkala, Panu 2017. Miksi ilmastonmuutoksesta on niin vaikea puhua? Monitieteellisiä näkökulmia. Tieteessä tapahtuu 35 (1). Saatavilla [www-muodossa: https://journal.fi/tt/article/view/60786/22591](http://www.muodossa.com/https://journal.fi/tt/article/view/60786/22591) . (Luettu 13.11.2020.)

Ratinen, Ilkka 2020. Ympäristökasvatusta tarvitaan enemmän kuin koskaan. Teoksessa Hannele Cantell, Essi Aarnio-Linnanvuori & Sirpa Tani (toim.) Ympäristökasvatus - kestävän tulevaisuuden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ratinen, Ilkka & Terävä, Mika 2008. Draamakasvatus biologian opetuksessa, esimerkkinä metsän sukkessio. Draamaa vai utopiaa? Natura 45 (3), 36–42.

Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Salonen, Arto 2020. Kuinka ympäristökasvatuksesta tehdään elähdyttävää? Teoksessa Hannele Cantell, Essi Aarnio-Linnanvuori & Sirpa Tani (toim.) Ympäristökasvatus – Kestävän tulevaisuuden käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Siirilä, Jani, Salonen, Arto, Laininen, Erkka, Pantsar, Tytti & Tikkanen, Jukka 2018. Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 20 (5), 39–56. Saatavilla [www-
muodossa: https://journal.fi/akakk/article/view/84520/43563?acceptCookies=1](http://www.muodossa.com/https://journal.fi/akakk/article/view/84520/43563?acceptCookies=1). (Luettu 14.11.2020.)

Siitonen, Juha 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf> . (Luettu 28.9.2020.)

Sinivuori, Päivi & Sinivuori, Timo 2007. Esiripusta arvoihin – toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Soja, Edward 1996. Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places. New Jersey: Wiley-Blackwell.

Suomela, Liisa & Tani, Sirpa. 2004. Ympäristö kouluopetuksessa. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, Päivi 2014. Paikkasuhde ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa Eeva Kaisa Hyry-Beihammer, Mirja Hiltunen ja Eila Estola (toim.) Paikka ja kasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Toivanen, Tapio 2005. Draama- ja teatterikasvatuksen ulottuvuuksia varhaismurrosikäisen näkökulmasta. Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen & Kari Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima: kirjoituksia 9–12 –vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura.

Toivanen, Tapio 2012. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa: opetusmenetelmä vai taideaine. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 43 (2), 192-198. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Tsiaras, Asterios 2016. Teaching Poetry through Dramatic Play in Greek Primary School: Surveying Teachers' and Pupils' Views. New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education: Nga mahi a Rehia no Aotearoa 6, 39–48. Saatavilla www-muodossa: <https://static1.squarespace.com/static/5ab9651cf2e6b1034679faab/t/5b00c68c2b6a285b39a9ea87/1526777487228/Journal-2015-4-Asterios-Tsiaras.pdf> . (Luettu 5.11.2020.)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Värrö, Veli-Matti 2020. Ekologisesti kestävä elämäntapamme tulee muuttua. Teoksessa Hannele Cantell, Essi Aarnio-Linnanvuori & Sirpa Tani (toim.) Ympäristökasvatus - kestävä tulevaisuuden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wagner, Betty Jane 1976. Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium. Washington D.C: National Education Association. Saatavilla [www-muodossa: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130362.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130362.pdf). (Luettu 10.11.2020.)

Wahlström, Riitta & Juusola, Mervi 2017. Vihreä hoiva ja kasvatus: Luontoherkkyysharjoituksia ja ympäristökasvatusta lapsille & nuorille. Porvoo: Koulutuskeskus Artemia.

Willamo, Risto, Helenius, Leena, Huotari, Essi & Salminen, Pihla 2020. Kompleksisten ympäristöongelmien ymmärtäminen vaatii kokonaisvaltaista ajattelua. Teoksessa Hannele Cantell, Essi Aarnio-Linnanvuori & Sirpa Tani (toim.) Ympäristökasvatus - kestävä tulevaisuuden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wolff, Lili-Ann 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Österlind, Eva 2012. Emotions – Aesthetics – Education. Dilemmas related to Students' Commitment in Education for Sustainable Development. *Journal of Artistic and Creative Education* 6, 32–50.

Østern, Anna-Lena 2003. Aktiivinen esteettinen responsi ja oppimisprosessit draamassa. Teoksessa Anna-Lena Østern, Pipsa Teerijoki, Hannu Heikkinen, Mikkola Tiina, Länsitie Janne, Siltala Sami, Walamies Molla, Eskelinen Jari, Laakso Erkki, Seppänen Mirka,

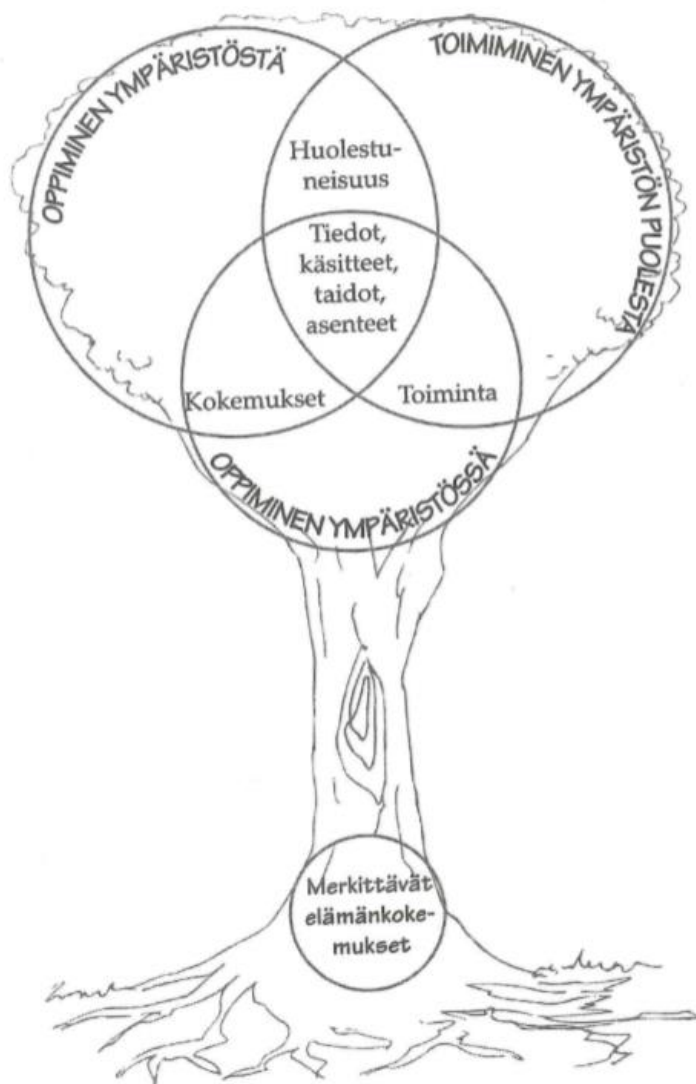
Oikarinen-Jabai Helena (toim.) Tutkiva draamaopettaja - Draamakasvatuksen vuosikirja 2000–2003. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Østern, Anna-Lena 2011. Transformation. Teoksessa Shifra Schonmann (toim.) Key Concepts in Theatre/Drama Education. Rotterdam: Sense Publishers.

Østern Anna-Lena, Toivanen, Tapio & Viirret Tuija Leena 2017. Drama Boreale – Perspectives on Drama Education in Finland and Norway: Struggling for a place in the educational system. 169–192. Teoksessa Eija Kimonen ja Raimo Nevalainen. Reforming Teaching and Teacher Education – Bright Prospects for Active Schools. The Netherlands: Sense Publishers.

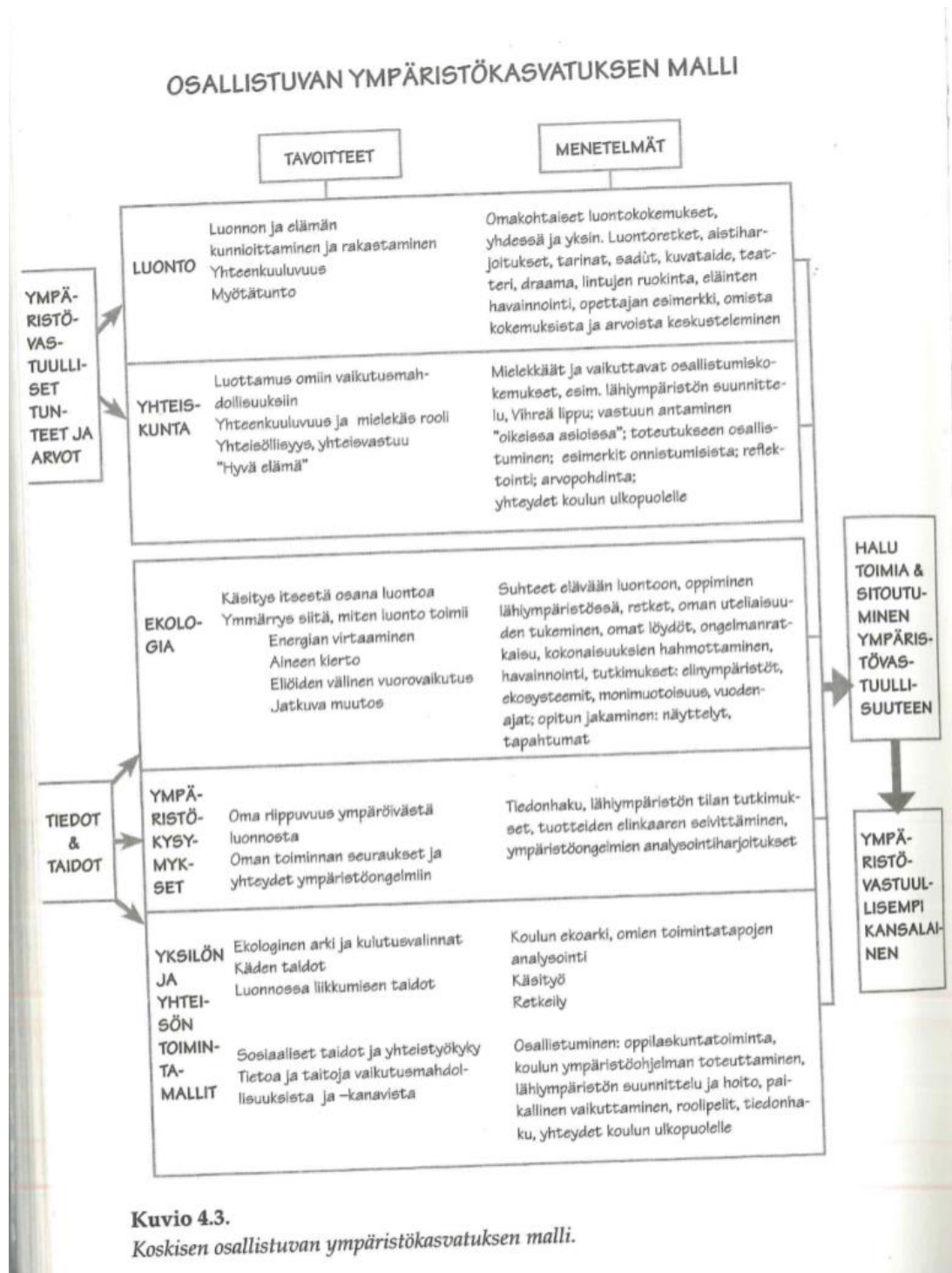
LIITTEET

Liite 1



Kuvio 4.4.
Palmerin puumalli (Palmer 1998, käänнос Cantell, Kettusen (2002) pohjalta).

Palmerin (1998) puumalli



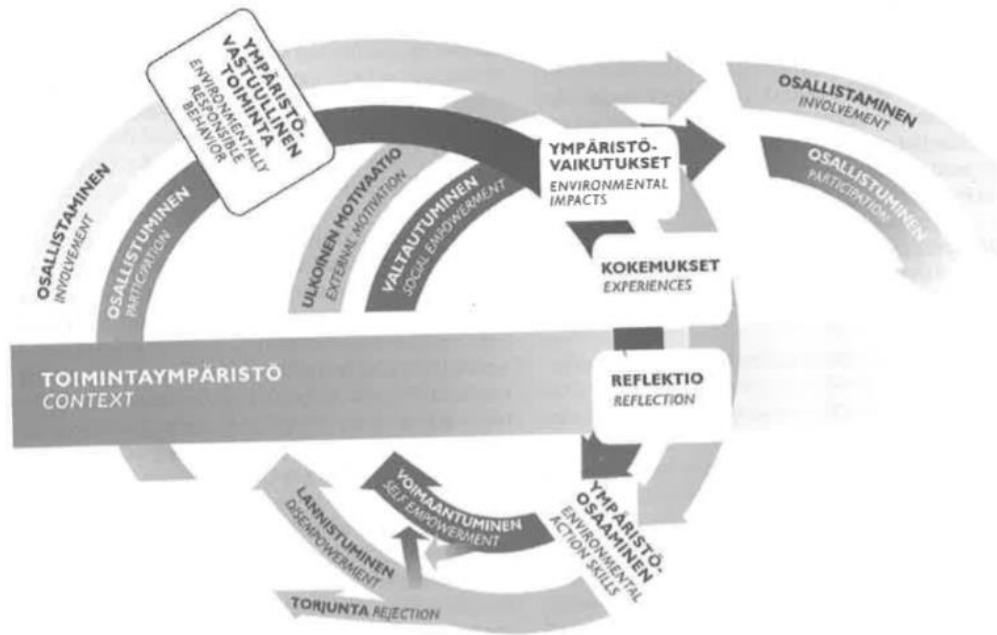
Kuvio 4.3.
Koskisen osallistuvan ympäristökasvatuksen malli.

Koskisen (2004) osallistuvan ympäristökasvatuksen malli.

Liite 3

TERRA 117: 1 2005

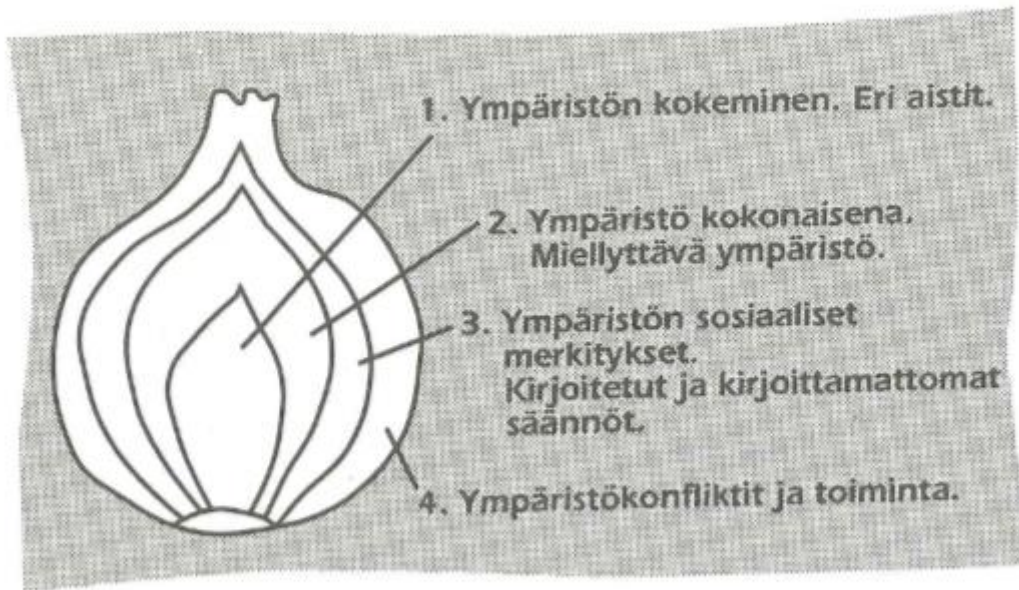
Riikka Paloniemi & Sanna Koskinen Ympäristövastuullinen osallistuminen...



Kuva 1. Ympäristövastuulliseen osallistumiseen oppimisen prosessi.
Figure 1. The learning process of environmentally responsible participation.

Paloniemen & Koskisen (2005) ympäristövastuullisen osallistumisen oppimisprosessi malli.

Liite 4



Kuvio 2. Ympäristökasvatuksen sipulimalli. Tarkempi selostus tekstissä.

Käpylän (1995) sipulimalli.

LIITE 5: Kyselylomake draaman mahdollisuuksista ympäristökasvatuksessa.



Draaman mahdollisuudet ympäristökasvatuksessa

Syksyinen tervehdys!

Olemme Lapin yliopiston 5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita luonto- ja kestävyyskasvatuksen linjalta ja kirjoitamme pro gradua aiheesta draaman mahdollisuudet ympäristökasvatuksessa. Laadullisesti toteutettavaan tutkimukseen tarvitsemme haastateltavaksi noin 5-10 opettajaa/draamakasvatuksen tai ympäristökasvatuksen asiantuntijaa.

Kyselylomakkeella kartoitamme vastaajien kokemuksia ja näkemyksiä draaman ja ympäristökasvatuksen yhdistämisestä ja toimivuudesta koulukontekstissa.

Tutkimus toteutetaan anonyymisti, tutkimuksen eettiset näkökulmat huomioiden. Vastauslomakkeet analysoidaan vain tutkijoiden toimesta. Mikäli teillä herää kysymyksiä tutkimukseen liittyen, voitte laittaa sähköpostia allekirjoittaneille.

Mielenkiinnolla vastaustanne odottaen ja etukäteen kiittäen,

Aleksandra Heikkinen, eheikki1@ulapland.fi
Jatta Niskanen, jatniska@ulapland.fi

1. Mikä olet koulurukseltasi? *

Pitkä vastausteksti

2. Millaista työkokemusta sinulla on draaman ja ympäristökasvatuksen osalta? *

Pitkä vastausteksti

3. Miten olet hyödyntänyt draamaa osana ympäristökasvatusta? *

Pitkä vastausteksti

4. Millaiset draamakasvatuksen menetelmät ovat mielestäsi toimivia ja mitä kokemuksia sinulla on draamakasvatuksen eri menetelmistä ympäristökasvatuksessa? *

Pitkä vastausteksti

5. Mitä mahdollisuuksia draama mielestäsi tuo ympäristökasvatuksen opetukseen? *

Pitkä vastausteksti