

658.

907/97

## TAVATON VAI TAVALLINEN?

Tapakasvatus pedagogisen draaman keinoin

Susanna Kujanpää

Kristiina Kälviäinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Kujanpää, S. & Kälviäinen, K. 1997. Tavaton vai tavallinen? Tapakasvatus pedagogisen draaman keinoin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kokeilla pedagogista draamaa tapakasvatuksen opettamisessa. Halusimme tutkia, miten pedagoginen draama opetusmenetelmänä sopii juuri hyvien tapojen opettamiseen. Yritimme myös selvittää, miten oppilaat ymmärtävät opetuksen tavoitteen ja sisäistävätkö he opetussisällöt. Opetusmenetelmän sopivuutta pohdimme lisäksi oppilaiden osallistumisaktiivisuuden ja opetuksen mielekkyyden kautta.

Tutkimuksemme oli luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, ja siinä hyödynnettiin monimetodista tutkimusotetta. Aineistonkeruutapoina käytettiin osallistuvaa havainnointia, videointia, opettajan päiväkirjaa, oppilaiden itsearviointia ja luokanopettajan haastattelua. Tutkimuksen kohteena oli neljän tunnin pituinen tapakasvatusjakso Puistokoulun ala-asteen neljännessä luokassa. Jakson tavoitteiksi asetettiin toisen ihmisen huomioon ottaminen, hyvä käyttäytyminen ja vuorovaikutustaidot. Tutkimusryhmässä oppilaita oli 15. Sekä menetelmä että jakson opettaja olivat oppilaille vieraita, joten ennen varsinaista tutkimusjaksoa pidettiin kolme tutustumistuntia.

Tutkimus osoitti, että pedagoginen draama sopii hyvin opetusmenetelmäksi tapojen opettamiseen. Lähes kaikki oppilaat pystyivät ymmärtämään opetuksen tavoitteet. Subjektiviisen merkityksen syntymistä ei pystytty näin lyhyellä jaksolla havaitsemaan juuri lainkaan; myös huono oppilaantuntemus vaikeutti oppimisen arviointia. Jotkin havainnot tosin antoivat viitteitä mahdollisesta opetuksen sisäistämisestä. Osallistumista havainnoitaessa huomattiin, että oppilaat jakaantuivat aktiivisuudeltaan kolmeen tasoon. Aktiivisia osallistujia olivat jaksolla ne, jotka muillakin tunneilla olivat aktiivisia. Toiseen aktiivisuustasoon kuuluvat seurasivat opetusta ja toimivat siinä mukana, vaikka eivät yleensä tuoneet ajatuksiaan esille. Suurin osa oppilaita kuului tähän tasoon. Kolmanteen tasoon kuuluvia oppilaita ei tässä

ryhmässä varsinaisesti ollut. Vain muutamat jättäytyivät väliaikaisesti toiminnasta sivuun tai häiritsivät opetusta keskittymällä epäolennaiseen. Tutkimus osoitti myös, että oppilaat kokivat opetuksen mielekkääksi ja pystyivät omaksumaan opetusmenetelmän melko nopeasti.

Hakusanat:

Tapakasvatus (teaching of good manners)

Tapakulttuuri (culture of customs)

Hyvät tavat (good manners)

Käytöstavat (manners)

Pedagoginen draama (educational drama/ drama in education)

Draama (drama)

# SISÄLTÖ

JOHDANTO	6
1 TAPAKASVATUS	8
1.1 Tapa + kasvatusta = tapakasvatusta	8
1.2 Tapakasvatusta koulussa 1900-luvun Suomessa	9
1.2.1 Lattialle sykkemisestä siveellisyyteen	10
1.2.2 "Onpas tyykeää nuorisoa nykyään"	12
1.3 Käyttäytymisen taustalla vaikuttavat tekijät	15
1.3.1 Arvot kaiken perustana	15
1.3.2 Moraalikehitys	16
1.4 Tavattoman paljon tapoja	20
1.4.1 Tapakasvatuksen sisältöalueet	21
1.4.2 Keinoja tapojen opettamiseen	24
1.4.2.1 Opettajan esimerkki	25
1.4.2.2 Teemat ja kampanjat	25
1.4.2.3 Tapapakki	26
1.4.2.4 Integrointi eri oppiaineisiin	27
1.5 Tapakasvatuksen käsite tässä tutkimuksessa	28
2 PEDAGOGINEN DRAAMA	29
2.1 Pedagoginen draama opetusmenetelmänä	29
2.2 Pedagogisen draaman luonne	30
2.2.1 Roolin ottaminen	32
2.2.2 Improvisointi	32
2.2.3 Pedagogisen draaman työtapoja	33
2.3 Pedagoginen draama opetuksessa	34
2.3.1 Tavoitteet	34
2.3.2 Opetusprosessi	36
2.3.3 Arviointi	39
2.4 Pedagoginen draama ja oppiminen	40
2.5 Pedagogisen draaman arvo opetussuunnitelmassa	42

3 TAPAKASVATUSJAKSON TAUSTA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	44
4 TAPAKASVATUSJAKSO PEDAGOGISEN DRAAMAN KEINAIN	47
4.1 Tapakasvatusjakson toteutus kvalitatiivisena tapaus- tutkimuksena	47
4.2 Aineiston keruu	50
4.3 Tutkimuksen luotettavuus	54
4.4 Tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta	57
5 TAPAKASVATUSJAKSON KUVAUSTA	61
5.1 "Ei saa puhua ruoka suussa!"	61
5.2 "Ei sitä saa kiusata"	63
5.3 "Olisin mennyt auttamaan, jos..."	65
5.4 "Kippis!"	68
6 TAPAKASVATUSJAKSON TULKINTA	71
6.1 Pedagoginen draama tapakasvatuksen opetuksessa	71
6.1.1 Tavoitteet	71
6.1.2 Opetusjärjestelyt	72
6.1.3 Arviointi	76
6.2 Opetuksen ymmärtäminen ja sisäistäminen	77
6.3 Opetuksen kokeminen	80
7 POHDINTA	84
7.1 Johtopäätökset ja luotettavuus	84
7.2 Tutkimuksen merkitys	87
LÄHTEET	89
LIITTEET	97
Liite 1: Kirje kotiin	97
Liite 2: Kirjoitelmien aiheet	98
Liite 3: Oppilaiden itsearviointi	99
Liite 4: Tarkkailuvihjeet luokanopettajalle	102
Liite 5: Havainnointilomake	103
Liite 6: Haastattelukysymykset	104

## JOHDANTO

Tapakasvatus on saanut paljon julkisuutta viime aikoina. Opetushallitus antoi kouluille tehtävän laatia opetussuunnitelmiin osuuden tapakasvatuksesta. Voimme myös jatkuvasti lukea lehdistä artikkeleita ja yleisöosastokirjoituksia, joissa käsitellään tapakasvatusta ja vaaditaan sen esiin nostamista:

"Hyvät tavat -buumi on pyyhkäissyt yli koko Suomen. Kouluissa järjestetään erilaisia teemapäiviä ja tempauksia opetellen mm. kiittämään eri kielillä. Huh, huh. Eiköhän olisi aika pysäyttää juna ja kysyä, mistä ollaan tulossa ja mihin ollaan menossa. Hyvät tavat ovat osa kohtaamisen taitoja, jotka perustuvat ihmisen omaksumaan arvomaailmaan. On turha opettaa lasta toistamaan mekaanisesti päivää-sanaa, jos hän ei käsitä, miksi tervehdittäään." (Talvio 1997, 6.)

"Nuorten kielenkäyttö on uskomatonta. Aikuisille ihmisille huudellaan räävittömästi. Onkohan tapakasvatus kokonaan unohtunut tämän ikäluokan kansalaisilta?" (Nimim. Hyviä käytöstapoja kaipaava 1997, 25.)

"Miten lasten voi odottaa hallitsevan juhlatilaisuuksissa ja julkisilla paikoilla käyttäytymisen, kun arkisissakaan tilanteissa toisten ihmisen huomioon ottamiselle ei juuri panna painoa. Sekä tenavat että vanhemmat ovat autuaan tietämättömiä hyvistä tavoista." (Nimim. Tuleva despoottimutsiko? 1997, 43.)

Aiheen ajankohtaisuus oli lähtökohta tutkimuksellemme. Koulun tehtävä on peruskoululain mukaan kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin, mutta miten? Tapakasvatuksen opettamisessa on käytetty teemapäiviä ja -viikkoja sekä erilaisia kampanjoita. Tapakasvatusta on integroitu myös eri oppiaineisiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kokeilla, miten pedagoginen draama sopii hyvien tapojen opettamiseen.

Tapatiedon taitaminen ei ole taidoista tärkeimpiä. Tosiasia kuitenkin on, että ilman tapoja ei tänä päivänä selviä kukaan. Jokainen meistä joutuu päivittäin tilanteisiin, joissa hyvien tapojen tuntemusta tarvitaan: ruokailemaan, puhumaan puhelimesta, esittäytymään, tervehtimään, osallistumaan juhliin jne. (Malmberg 1990, 9.) Wolff (1991) käyttää hyvien tapojen vertaus-

kuvana taloa. Kun talon tukipilareina ovat suvaitsevaisuus, toisen hyväksyminen, hienotunteisuus ja avuliaisuus, voivat asukkaat siinä viihtyä, vaikka seinät, katto ja ikkunat olisivatkin erilaisia. (Wolff 1991, 7.)

Useimmat tavat ovat syntyneet kauan aikaa sitten käytännön tarpeesta ja niillä voi olla nykyihmisen mielestä kummallisiakin historioita: käden ojennuksella haluttiin osoittaa, ettei kädessä ole tikaria eikä lähestymisen tarkoituksena ole taistella (Takala 1996, 19). Jotkut hyvät tavat ovat muotoutuneet tiukoista etikettisäännöistä Ranskan aurinkokuninkaan Ludvig XIV:n hovissa. Ranskan hovi nousikin tapakulttuurin johtavaksi esimerkiksi, jota muut alkoivat jäljitellä. (Sillanpää 1995, 26.)

"Tieto vähentää tuskaa - ainakin kun on kyse hyvistä tavoista", kirjoittaa Aho (1996, 5). Hyvien tapojen hallitseminen lisää itseluottamusta. Esiintymisvarmuus luo pohjaa terveelle itsetunnolle. Varmuus vapauttaa energiaa: on helpompi olla, kun tietää miten käyttäytyä. (Malmberg 1990, 9.) Vahva moraalinen identiteetti antaa ihmiselle hyvän itsetunnon ja uskallusta pohtia erilaisten ihmisten näkemyksiä ja arvovalintoja (Hellsten 1996, 51).

Tietämättömyys hyvistä tavoista johtuu suureksi osaksi tiedon puutteesta (Poikonen ym. 1991, 1). Ihminen hallitsee synnynnäisesti vain käyttäytymismahdollisuudet. Käyttäytymismalleja niistä tulee vasta oppimisen ja kokemuksen myötä. (Hoffmann 1996, 9.) Tapakasvatus opettaa, kuinka missäkin tilanteessa tulee yhteiskunnassa kirjoittamattomien normien mukaan käyttäytyä. Ilman tätä tietämystä lapsi joutuu kantapäähän kautta kokeilemaan, mikä on sallittua ja hyväksyttyä, mikä ei. Tietoisuus oikeasta käyttäytymisestä tietyssä tilanteessa lisää varmuutta ja auttaa siihen, että ihminen rohkaistuu osallistumaan. Harjoittelun kautta tilanteiden hallinta varmistuu ja muuttuu vähitellen automaattiseksi. Tapakasvatuksessa tulisi pyrkiä käyttäytymissääntöjen sisäistämiseen, mihin esimerkiksi pedagoginen draama antaa mielestämme mahdollisuuden.

## 1 TAPAKASVATUS

### 1.1 Tapa + kasvatus = tapakasvatus

"Tavat ovat ulkoisia symboleja toisten kohtaamista varten", kirjoittaa Takala (1996, 17). Hän jatkaa tapojen voiman olevan niiden vakiintuneisuudessa. Kun osaa käyttäytyä erilaisissa tilanteissa, on helppo tulla toimeen toisten kanssa. Tapoja noudattavaa ihmistä arvostetaan ja kunnioitetaan. Ennen kaikkea hyvien tapojen kautta voi osoittaa arvostavansa toista ihmistä. Tavat ovat sidoksissa kulttuuriin, jossa ihminen elää. Tavat ovat muodostuneet yhteisön elämänvaiheiden kautta, ja ovat usein kirjoittamattomia, yleisesti hyväksytyjä. Ne käyttäytymismuodot, joita kulloinkin noudatetaan, muodostuvat hyviksi tavoiksi (Poikonen ym. 1991, 1).

Sanakirja Suomea suomeksi (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 1993, 691) antaa sanalle tapa seuraavat merkitykset: menettelytottumus, taipumus, yleisesti vallitseva käytäntö, käytös, menetelmä, keino jonkin asian tekemiseksi tai suorittamiseksi. Tapakasvatuksen pyrkimyksenä on perehdyttää oppija siihen kulttuuriin ja aikaan, missä hän elää ja opettaa hänelle siinä kulttuurissa yleisesti vallitsevia menettelytottumuksia ja käytäntöjä, hyvää käytöstä sekä menetelmiä ja keinoja selviytyä erilaisista sosiaalisista tilanteista. Ulkoisten käyttäytymismuotojen lisäksi tapakasvatus opettaa toisen ihmisen huomioon ottamista, hyväksymistä ja kunnioittamista, oikeudenmukaisuutta, tasavertaisuutta, vastuullisuutta, välittämistä sekä oikean ja väärän erottamiskykyä (Lindström 1996, 9-11). Tapakasvatus pyrkii vaikuttamaan lapsen arvomaailman kehittymiseen.

Tapakasvatuksen tavoitteena on lapsen kokonaispersoonan kehittäminen (Nieminen, Paavilainen, Pulkkinen & Puromäki 1994, 12). Hirsjärvi (1983) näkee tapakasvatuksen olevan kasvatuksellista ohjausta, jonka tarkoituksena on auttaa oppilasta ymmärtämään hyvien tapojen merkitys ihmissuhteiden syntymisen ja säilymisen kannalta. Tapakasvatus edistää



sosiaalistumisprosessia, sillä se harjaannuttaa ja vakiinnuttaa sellaisia käytännön taitoja, joita oppilas tarvitsee aikuistuuksaan ja joita häneltä eri yhteisöissä odotetaan. (Hirsjärvi 1983, 183.)

Tapakasvatuksen tavoitteena on siis opettaa hyviä tapoja. Sillä ei kuitenkaan tarkoiteta vain sellaisia tapoja, joita lapsi aikuistuuksaan mahdollisesti tarvitsee. Tapakasvatuksen avulla pyritään kehittämään sellaisia lapsia ja nuoria, jotka selviytyvät nykyajan yhteiskunnan haasteista ja velvoitteista. Yhtenä tarkoituksena on kasvattaa hyvin käyttäytyviä koululaisia, joiden kanssa on helppo tulla toimeen ja jotka tulevat keskenään toimeen. Tapakasvatuksen kenttä on kuitenkin laaja ja kaikkea on mahdotonta opettaa. Kasvattajan tehtävänä onkin nähdä ulkoisten käyttäytymissääntöjen läpi hyvien tapojen perusteisiin, kuten toisten huomioon ottamiseen, ja saada lapset ymmärtämään hyvien tapojen merkitys. Kun perusta on luotu, voi sen päälle kehittyä hyvät käytöstavat hallitseva ihminen.

## 1.2 Tapakasvatusta 1900-luvun Suomessa

Käytöstavat ovat aina heijastaneet ajan henkeä, valtarakennetta ja sosiaalista rakennetta (Harjula 1995, 28). Tavat eivät ole muuttumattomia, vaan kehittyvät ajan mukana. Ensimmäisiä suomalaisia käytösoppaita julkaistiin jo 1900-luvun alkukymmenten aikana. Seuraava käytös- ja tapatiedon nousukausi koettiin sotien jälkeen 1940-luvulla ja sittemmin 1960- ja 70-luvuilla radikalismien aikaan. Jälleen 1990-luvun taloudellisen laskukauden ja eurooppalaistumisen myötä hyvät tavat ja tapakasvatus on nostettu esiin. Suomalaisen nuorison katsotaan käyttäytyvän huonosti muihin eurooppalaisiin verrattuna, ja kouluilta vaaditaan tilanteeseen puuttumista. (Laaksola 1996, 8.) Tapakasvatus tuli liittää osaksi koulujen opetussuunnitelmia keväällä 1997.

### 1.2.1 Lattialle sylkemisestä siveellisyyteen

Vuoden 1923 kansakoululain 2§ sanoo: "Koulun tulee parhaansa mukaan kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämää varten tarpeellisia tietoja ja taitoja." Salo (1926) katsoo siveellisen persoonallisuuden muodostamisen olevan koulun tärkein tehtävä. Vaikka tietojen opettaminen on tärkeää, ei voida ajatella sivistynyttä ihmistä ilman siveellistä luonnetta. Luonteen kasvatus edellyttää kasvattajalta tietoa oikeasta ja väärästä. Salon mielestä ei kuitenkaan riitä, että ihminen tietää, mikä on hyvää, kaunista ja oikein. Ihmisen tulee myös toimia näiden tietojen mukaan. Koulun tulisikin harjoituttaa oikein toimimista, sillä "ihmisen siveellisyyden määrä parhaiten näkyy hänen teoistansa." (Salo 1926, 16, 23-25, 35.)

Salomaa kirjoittaa vuonna 1947 koulun tehtävistä. Hänenkään mielestään koulua ei tulisi pitää vain tiedon jakajana, vaan ensisijaisesti laitoksena, jossa opitaan toiminnallisuutta, eli "niitä toiminnan muotoja, joilla on avarassa maailmassa suurin ja pysyvin merkitys". Toiminnan muotoja ovat terveydestä, ruumiillisesta kauneudesta ja sulosta, tavoista, moraalista ja sosiaalisesta organisaatiosta huolehtiminen. Keinoiksi näiden asioiden opettamiseen Salomaa suosittelee eläviä esimerkkejä sekä tunteisiin vetoamista. Luokassa tulisi noudattaa kiinteitä tapoja, joihin lapset tottuvat. Myös opettajan henkilökohtainen arvomaailma vaikuttaa suoraan oppilaisiin: "Opettajasta tulevat vaikutukset ohjaavat oppilaiden sosiaalisia viettejä niin, että ne saavat ystävällisen ja kohteliaan käyttäytymisen muodon." (Salomaa 1947, 150-151, 168-169.)

Vaikka tapojen opettamiseen suositeltiin positiivisia keinoja, kuten tunteisiin vetoamista, tarkoitti tapakasvatus aikaisemmin käytännössä ankaraa kuria luokassa: "Kuri luokassa oli suorastaan erinomainen. Kun kurinpito ei vienyt opetukselta aikaa, voitiin opetus pitää mahdollisimman tehokkaana. Voitiin kiinnittää huomiota myös kasvatuksellisiin seikkoihin, kohtelias tervehtiminen oli yleistä. Miesopettajat huolehtivat sellaisistakin

pikku hienouksista, kuten tyttöjen oikeudesta mennä ovesta ensin. Se oli sitä aikaa." (Tuominen 1980, 220.) Tavat yritettiin juurruttaa oppilaisiin tiukkojen sääntöjen kautta, ja tottelemattomia oppilaita voitiin rangaista jopa ruumiillisesti (Halila 1949, 298-304).

Vuonna 1954 käynnistyi Suomen kouluissa Koulun Kerhokeskuksen järjestämä Hyvän Toveruuden Kilpa, jonka tarkoituksena oli vaalia hyvää käyttäytymistä. Alkuperäisen idean mukaan kilpailuun osallistuvat koululoukat valitsivat keväällä keskuudestaan yleensä oppilasäänestyksellä reippaan, rehdin ja ryhdikkään oppilaan, joka palkittiin kevätjuhlassa Hymypoika tai -tyttö veistoksella. Kilpailulla haluttiin kannustaa oppilaita hyvään käyttäytymiseen ja istuttaa heihin ystävällisyyttä, avuliaisuutta ja muita hyviä tapoja elävän esimerkin, Hymypoijan tai -tytön, avulla. Kilpailun säännöt ovat vuosien myötä hieman muuttuneet, mutta ajatuksena on vieläkin kannustaa oppilaita hyvään käyttäytymiseen. (Henttonen 1992, 15-18, 104-108.)

Heinonen (1982) julkaisee kokoelmassaan kirjoituksen vuodelta 1976, jossa hän on huolissaan tapojen höltyymisen vuoksi. Heinonen näkee hyvien tapojen opettamisen olleen aikaisemmin luonnollinen osa lasten kasvatusta. Sotien jälkeen, 1940-luvulla, on kuitenkin ollut havaittavissa selvää tapojen vapautumista. Ja 1970-luvulla tilanne tapakasvatuksen osalta on muuttunut selvästi huonompaan suuntaan. Syitä hyvien tapojen unohtumiseen ovat yksilöllisyyden korostaminen ja kansainvälistyminen. Maahamme onkin perustettiin Tapakasvatus ry, jonka tarkoituksena oli edistää hyvien tapojen leviämistä. (Heinonen 1982, 109.)

Tapakasvatus otettiin aina huomioon myös kansakoulun opetussuunnitelmissa. Vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä koulua kehoitetaan liittämään tapakasvatus ympäristöopetuksen yhteyteen. Vuonna 1952 tapakasvatus nähdään osana kasvatusta kansalaiseksi, ja vuonna 1970 se mainitaan kasvatuksen eettisten ja sosiaalisten tavoitteiden yhteydessä. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vain muutamien oppiaineiden opetussuunnitelmiin sisältyy hyviä

tapoja koskevia aihepiirejä. Tällaisia ovat mm. vieraat kielet ja kansalaistaito.

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet sivuaa tapakasvatusta kasvatus- ja opetustyön päämääriä pohtiessaan. Koulun tehtävänä on antaa oppilaille laaja yleissivistys. Yleissivistykseen kuuluvat mm. tiedollinen ja taidollinen valmius, eettinen ja esteettinen herkkyyys sekä taito toimia yhteiskunnan jäsenenä. Yhteiskunnan jäsenenä toimimisella tarkoitetaan toisten ihmisten huomioon ottamista, kykyä rakentavaan yhteistyöhön, hyvien käytöstopojen hallintaa sekä huolenpitoa itsestä ja elinympäristöstä.

### 1.2.2 "Onpas töykeää nuorisoa nykyään"

Tapakasvatus on herättänyt paljon keskustelua viime aikoina. Sen tärkeyttä on korostettu monissa eri yhteyksissä ja vaadittu asiaan puuttumista. Kuuluisin kannanottaja lienee ollut opetusministeri Olli-Pekka Heinonen, joka nosti aiheen esiin kesällä 1996 ja vaati kouluja ottamaan vastuuta tapakasvatuksen opettamisesta.

Muutokset ympäristössä ovat Miettisen (1996) mielestä syy siihen, että juuri nyt on alettu kiinnittää huomiota tapakasvatukseen. Välinpitämättömyys toisia kohtaan on lisääntynyt ja raja oikean ja väärän välillä hämärtynyt. Monet kodit eivät pysty huolehtimaan lapsistaan, saati opettamaan heille hyviä tapoja. Lapset eivät joissakin perheissä lainkaan kunnioita vanhempiaan, jotka eivät vapaan kasvatuksen nimissä edes halua ottaa kasvattajan roolia. Lapset kasvavat ilman rajoja aikuisen näytellessä kaveria. (Miettinen 1996, 21.) Tällaisissa tapauksissa koulun merkitys toistuvana tapojen ja myönteisen käyttäytymisen ohjaajana korostuu.

Opettajat arvioivat mediakyselyssä (Laakso 1996) oppilaiden käyttäytymistä. Joka viides vastaaja ilmoittaa oppilaiden käyttäytymisen olevan välttävää tai huonoa. Tyydyttäväksi käyttäytymisen luokittelee yli 54 prosenttia vastanneista opettajista. Huonon käytösarvosanan perusteeksi opettajat

mainitsevat sen, että oppilaat eivät osaa tervehtiä tai pyytää anteeksi. Joka viides opettaja mainitsee myös, että oppilaat nimittelevät ja käyttäytyvät halveksivasti opettajaansa kohtaan. (Laaksola 1996, 8-9.) Kivivuoren (1996) tutkimuksessa 79% yläasteen opettajista on joutunut kokemaan oppilaiden taholta väkivaltaa. Väkivalta ilmenee usein loukkaavana käytöksenä, kuten nimittelynä ja haistatteluna. Tutkimukseen osallistuneista opettajista jopa kymmenen prosenttia ilmoittaa joutuneensa fyysisen väkivallan kohteeksi. Vastaaajien mielestä yleisin väkivaltateon laukaisija on opettajan puuttuminen sääntörikkomukseen. (Kivivuori 1996, 2-5.)

Nämä huolestuttavat tutkimustulokset ovat koululle suuri haaste. Väkivaltainen oppilas on usein vakavasti häiriintynyt (Kivivuori 1996, 5). Taustalta voi löytyä rikkinäinen koti, alkoholismia ja rakkaudettomuutta. Rakkaus lapseen merkitsee rajojen asettamista ja ohjausta oikeaan. (Lepänen 1997, 31.) Kontaktin saaminen häiriintyneisiin lapsiin ja nuoriin on koululle vaativa tehtävä. Hyvien tapojen ja myönteisen käyttäytymiskulttuurin harjoittaminen on erityisen tärkeää niille oppilaille, joiden koti- ja muu sosiaalinen ympäristö tuottaa vain kielteisiä kokemuksia. (Lindström 1996, 13.)

Jokaisen koulun tuli laatia opetussuunnitelmaansa tapakasvatusta koskeva osuus huhtikuuhun 1997 mennessä. Päätös kuului: "Opetussuunnitelmaan laaditaan koko kouluyhteisöä velvoittava kuvaus hyvien tapojen edistämisestä. Perusta hyvälle tavoille on toisen ihmisen ja ympäristön huomioon ottaminen. Tälle pohjalle rakentuu erilaisten tilanteiden hallinta, perinteiden vaaliminen ja uusien tapojen arviointi." Uusien opetussuunnitelmien laatiminen herätti kouluissa laajaa arvokeskustelua. Arvo- ja moraalikysymysten korostaminen opetussuunnitelmissa on yksi koulun tapa tukea elämänhallintaan tarvittavia taitoja (Tirri 1996, 120). Seuraavana muutama esimerkki Jyväskylän kaupungin koulujen tapakasvatusosuuksista:

Puistokoulun ala-asteen (tarkennettu versio vuodelta 1997) opetussuunnitelmassa koulun keskeisiin tavoitteisiin kuuluu mm. hyvä käytös ja yhteistyökyky. Opetussuunnitelman kohdassa "suhde itseen ja ympäristöön" opetuksen tavoitteena on kehittää itsetuntemusta (esim. myönteinen minäkuva, toimiminen ryhmässä, yhteisten sääntöjen noudattaminen) ja yhteiselämän

taitoja (esim. asiallinen kielenkäyttö, hyvät käytös- ja ruokailutavat, siisteys).

Normaalikoulun opetussuunnitelmassa (1994) koulun tehtäväksi määritellään tasokkaan yleissivistyksen ja hyvän elämän hallintataidon antaminen oppilaille. Kasvatustavoitteena on mm. hyvätapaisten oppilaan kasvattaminen. Tavoitteeseen kuuluu hyvien, kauniiden, kohteliain, kestävien käyttäytymismuotojen ja -tottumusten omaksuminen (tervehtiminen, kiittäminen, anteeksipyyttäminen ja -antaminen, avuliaisuus, palveleminen, puhuttelu ja esittely, siisteys ja asiallinen pukeutuminen, kielenkäyttö), yhteisen ja toisten omaisuuden kunnioittaminen, yhteisesti tehtyjen sopimusten noudattaminen, itsehillinnän kehittäminen ja erilaisuuden hyväksyminen.

Pohjanlammen ala-asteen opetussuunnitelmassa (1997) koulun toiminta-ajatuksen päämääränä on itsenäinen, vastuuntuntoinen ja yhteistyökykyinen oppija. Tapakasvatusohjelman lähtökohtana on sananparsi: "Tunnista oma tilasi ja anna arvo toisellekin". Ohjelma pohjautuu ihmisenä olemisen perusajatuksen sisäistämiseen sekä yhteisesti hyväksytyihin tavoitteisiin ja toimimiseen niiden mukaisesti.

Nenäinniemitalon (päiväkoti ja alkuopetuskoulu) opetussuunnitelmassa (1996) pitkän tähtäyksen tavoitteita ovat lapsen kasvun edesauttaminen hyviin tapoihin ja lapsen opettaminen tulemaan toimeen toisten kanssa ja pitämään puoliaan terveellä tavalla. Jokaiselle toimintavuodelle asetetaan lähitavoitteita, jotka määritellään toimintavuoden alussa ja arvioidaan yhteisöllisesti lopussa.

Tapakasvatus on ollut aivan viime aikoina paljon esillä, mutta näyttää siltä, että sen perään on huudettu jo pidemmän aikaa. Sinnemäki (1988) on tehnyt pro gradu -tutkielmansa suomalaisista käytösoppaista vuosilta 1886-1986, ja huomannut, että kirjoittajat ovat kaikkina aikakausina pitäneet suomalaisten tapoja turmeltuneina ja huonoina. Laaksolan (1996) mukaan tapakasvatuksessa on eri aikoina kiinnitetty huomiota eri asioihin. Vuosisadan alussa keskityttiin mm. lattioille sylkemiseen sekä siihen, että nuorison tuli olla hiljaa aikuisten seurassa. Myöhemmin puututtiin ryhtiin ja ulkoiseen olemukseen. Nyt korostetaan kielenkäyttöä, kohteliaisuutta ja arkitilanteissa käyttäytymistä, kuten ruokailutapoja ja toisten ihmisten arvostamista sekä hyväksymistä. (Laaksola 1996, 5.) Tapakasvatuksen on Miettisen (1996, 21)

mukaan aina katsottu olevan koulun tehtävä. Koulun tulisikin seurata ajan henkeä ja antaa oppilaille valmiudet toimia yhteiskunnassa.

### 1.3 Käyttäytymisen taustalla vaikuttavat tekijät

Kaikki inhimilliset ratkaisut perustuvat arvoihin, ovat siis arvosidonnaisia. Arvojen takana ovat Turusen (1992, 243) mielestä aatteet, ihmiskäsitykset ja maailmankatsomukset. Hyvät tavat ovat arvojen johdannaisia (Harjula 1995, 26). Tämän vuoksi on tärkeää pohtia tapakasvatusta arvojen näkökulmasta.

Pieni lapsi on vailla moraalia. Moraali syntyy, kun lapsi imee vanhempiensa ihanteita ja asenteita sekä toimii vanhempien toiveiden mukaisesti. Moraalikasvatuksen pyrkimyksenä on kehittää sisäinen moraali, jolloin lapsi kykenisi itse omien arvojensa mukaisiin ratkaisuihin. (Romppainen 1995, 5.) Kasvattajan tulisi tuntea lapsen moraalikehityksen vaiheet, jotta hän pystyisi ohjaamaan lasta kehitystasoa vastaavalla tavalla.

#### 1.3.1 Arvot kaiken perustana

Suhosen (1988) määritelmän mukaan arvot ovat käsitys toivottavasta. Hän jatkaa, etteivät kuitenkaan pelkät ihmisen toivomukset ole tai ilmaise arvoja. Arvoille tyypillistä on että, yksilöt tai ryhmät kokevat ne oikeutetuiksi tai sellaisiksi, joita heidän tulisi tavoitella. Arvot luovat käyttäytymiselle päämääriä sekä asettavat normeja. (Suhonen 1988, 18,66.)

Arvot ovat kulttuurin tuotteita. Ihminen oppii ympäristöltään sen, mitä hänen tulisi arvostaa. Jokainen muodostaa oppimastaan kuitenkin oman tulkinnan, joko hyväksyy tai hylkää ympäristön antaman mallin. Näin jokaiselle syntyy oma persoonallinen arvojen järjestelmä, joka on osittain riippuvainen siitä kulttuurista, jossa ihminen elää. (Suhonen 1988, 18, 66; Sillanpää 1995, 27.)

Turunen (1992) puhuu arvojen sijaan arvostamisesta. Ihminen arvostaa tiettyjä asioita, mikä heijastuu hänen toimintaansa. Teot ilmentävät aina arvostuksia. Ihminen omaksuu yleensä arvostukset lähiympäristöltään, arvioiden ja muokaten niitä itselleen sopiviksi. Ympäröivä kulttuuri voi kuitenkin toimia vallankäyttäjänä ja pakottaa ihmisen sisäistämään tiettyjä arvostuksia. Tämä voidaan kuitenkin nähdä myönteisesti kasvatuksena, sillä arvostusten siirtäminen on kasvatuksen keskeinen sisältö. (Turunen 1992, 9-10,15, 17-18.)

Koulu on kokoelma yhteiskunnan arvostuksia, sillä koulutus on aina yhteiskunnasta riippuvaista. Toisin sanoen koulussa opetetaan sitä, mitä ympäröivä yhteisö arvostaa. Lapset ja nuoret joutuvat monenlaisen arvokasvatuksen kohteeksi, myös niin, että heitä palkitaan ja rangaistaan koulun arvostusten mukaisesti. Tämä tulee esille erityisesti koulun sääntöjen ja koulun vaatimien hyvien tapojen noudattamisessa. (Turunen 1992, 241-242.) Viimekädessä jokainen opettaja vastaa luokkansa käyttäytymisestä vaatiessaan luokkaansa omien arvostustensa mukaisten tapojen noudattamista.

Vaikka koulu toimii vallankäyttäjänä siirtäessään kehittyvään lapseen arvostuksiaan, on koti kuitenkin ratkaisevassa asemassa, kun kehittyvän lapsen arvopohjaa luodaan. Kodin arvostukset, kasvatuksellinen ote ja näkemykset heijastuvat suoraan lapsen käyttäytymiseen. Kodin luomalta pohjalta koulun tulisi jatkaa hyviin tapoihin ohjaamista. (Poikonen ym. 1991, 3-4.) Joissain tapauksissa kodin ja koulun arvostukset saattavat olla ristiriidassa keskenään (Turunen 1992, 243). Tällöin kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on suuri merkitys.

### 1.3.2 Moraalikehitys

Kaikilla sosiaalisilla säännöillä on moraalinen ulottuvuutensa. Wahlströmin (1995, 169) mukaan moraalit näkyy ihmisen toiminnassa ja siinä mitä ihminen arvostaa. Kyky tehdä moraalisia ratkaisuja mielletään yhteisön täysival-



taisen aikuisen ominaisuudeksi. Lapset on vapautettu moraalin noudattamisesta, koska he eivät ole siihen vielä tarpeeksi kehittyneitä. (Karjalainen 1996, 141.) Niin kauan kun lapsi on kykenemätön ottamaan itse vastuuta itsestään, ajatuksistaan ja toimistaan, hän ei voi toimia moraalisesti ilman toisten apua (Hoffmann 1996, 9).

Minkä ikäiseltä lapselta sitten voimme odottaa moraalista toimintaa? Moraalikehityksen merkinä pidetään arvojen ymmärtämistä ja niiden luomista, Wahlström (1995) kirjoittaa. Hän erottaa moraalien kehityksessä kolme ulottuvuutta: moraaliarvot, käyttäytymisen ja tunteet. Moraalin kehittyessä tulisi näillä alueilla ilmetä moraaliperiaatteiden sisäistämistä. Arvojen sisäistäminen näkyy kykyä arvioida omaa ja muiden toimintaa, käyttäytymisen kehittyminen ilmenee moraaliperiaatteiden mukaisena toimintana ja tunteiden kehittyminen syyllisyydentunteen kokemisena. (Wahlström 1995, 169.)

Moraalin kehittymiseen vaikuttavat ennen kaikkea lapsen läheiset ihmissuhteet eli vanhemmat, isovanhemmat ja sisarukset sekä kodin ulkopuolella ystävät, opettajat ja tiedotusvälineet (Wahlström 1995, 170). Kehittymistä edistää, jos lapselle annetaan mahdollisuuksia asettua toisen ihmisen tilanteeseen ja asemaan (Wahlström 1985, 98).

Moraalin kehittymistä on tutkinut mm. Jean Piaget. Hän perusti näkemyksensä Freudin psykoanalyttiselle teorialle, jonka mukaan ihmisen sielunelämä on kolmikerroksinen. Toimintaa ohjaa kolme tasoa: tietoinen eli id, esitietoinen eli ego ja tiedostamaton eli superego. (Vilkko & Kalliopuska 1989, 127.) Näistä superego toimii ihmisen moraalinvartijana, omatuntona, joka säätelee ihmisen toimia hänen vanhemmiltaan varhaislapsuudessa omaksumiensa velvoitteiden, normien ja käyttäytymismallien mukaisesti. Superegon olemassaolo oli lähtökohta Piagetin teorialle. (Piaget & Inhelder 1977, 118-119.)

Piaget erotti lapsuuden moraalikehityksessä kaksi vaihetta: heteronomisen ja autonomisen. Heteronomisen moraalien vaiheessa aikuisen lapselle sanelemat säännöt ovat ehdottomia ja niitä on toteltava niiden itsensä

vuoksi. Lapsi kokee velvollisuutenaan toimia kuten aikuinen vaatii, eikä hän kyseenalaista sääntöjä. Heteronomisen moraalien vaihe kestää noin seitsemänten ikävuoteen saakka. (Wahlström 1995, 172.)

Heteronomisen moraalien seurauksena lapselle muodostuu Piaget'n ja Inhelderin (1977, 121-122) mukaan systemaattinen rakenne, joka kehityksen myötä ainakin osittain katoaa. Tätä rakennetta Piaget kutsui moraaliseksi realismiksi, jonka mukaan velvollisuudet ja arvot määräytyvät säännöistä tai käskyistä, riippumatta lainkaan tekojen aikeista, tarkoituksista tai suhteista. Toisin sanoen kaikki teot, jotka rikkovat auktoriteetin antamia sääntöjä, ovat väärin, riippumatta tarkoituksesta. (Piaget 1932, 105-106.)

Moraalikehityksessä on ennen autonomista vaihetta havaittavissa siirtymävaihe, joka kestää noin seitsemännestä ikävuodesta kahdeksanteen. Siirtymävaiheen alkaminen on kognitiivisen kehityksen sekä lapsen sosiaalisten verkostojen laajenemisen seurausta. Autonomisen moraalien vaiheessa säännöistä tulee ryhmän sopimuksia, joita voidaan yhteisestä päätöksestä muuttaa. Moraalinen toiminta on itsessään toivottavaa, ei palkkioiden tai rangaistusten vuoksi tapahtuvaa. Moraalien kehittyminen on seurausta lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Sosiaaliset kokemukset auttavat lasta laajentamaan näkemyksiään ja samaistumaan toisten asemaan. (Wahlström 1995, 172-173.)

Lawrence Kohlberg on yksi merkittävimmistä Piaget'n työn jatkajista. Kohlberg näkee moraalien olevan universaalia, kulttuurista riippumatonta, ja erottaa muutamia arvoja, jotka esiintyvät kaikissa kulttuureissa. Tällaisia arvoja ovat ihmisarvon kunnioittaminen, tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus, joista viimeinen on keskeisin sekä moraalien kehityksen ydin. (Wahlström 1995, 173-174.)

Moraalikehityksessä on Kohlbergin (1984) mukaan kysymys siitä, miten hyvin lapsi kykenee ottamaan toisen ihmisen tunteet huomioon, ts. samaistumaan toisen asemaan. Tätä kutsutaan roolinottamiseksi, mikä mahdollistaa asioiden tarkastelun useammasta näkökulmasta ja empatian tuntemisen muita kohtaan. (Kohlberg 1984, 9.) Roolinottoa esiintyy noin

seitsemänvuotiailla lapsilla ja kypsemässä muodossa 9 - 11-vuotiailla (Wahlström 1995, 175-176).

Kohlberg jakaa moraalikehityksen kolmeen tasoon, joista jokainen on kaksivaiheinen. Tasot eroavat toisistaan laadullisesti ja tietyn tason saavuttaminen edellyttää edellisen tason ajattelun hallintaa. Lapsen ajattelu edustaa pääasiallisesti aina tiettyä tasoa, mutta joillakin alueilla hänen ajattelunsa saattaa olla kehittyneempää tai kehittymättömämpää. (Porter & Taylor 1976, 2-4.) Tirrin (1996, 127) mukaan moraalikehitykselle on edullista, jos lapselle annetaan tehtäviä korkeammilta tasoilta ja altistetaan lapsi korkeamman tason päättelylle.

Ensimmäiselle eli esimoraaliselle tasolle on tyypillistä, että käyttäytymistä säätelevät ulkoiset normit. Normeja noudatetaan rangaistusten välttämiseksi. Esimoraalinen taso kestää noin kymmenenteen ikävuoteen saakka. Esimoraalisen tason ensimmäistä vaihetta kutsutaan *rangaistuksen ja tottelemisen moraaliksi*. Tässä vaiheessa käyttäytymistä säätelee auktoriteetin sanelemat säännöt, joita tulee ehdottomasti totella. (Porter & Taylor 1976, 2-4.) Wahlström (1995, 176) pitää vaiheelle tyypillisenä piirteenä tottelemista tottelemisen vuoksi. Ensimmäisen tason toista vaihetta kuvaa hyvin sen nimi *itsekkään relativistinen moraal*. Tässä vaiheessa lapselle on tärkeintä omien tarpeiden tyydyttäminen. Sellaiset teot, jotka tyydyttävät välineellisesti itseä tai satunnaisesti muita, ovat oikeutettuja. (Porter & Taylor 1976, 2-4.)

Sovinnaisen moraalin tasolla oleva ihminen pyrkii noudattamaan toisen asettamia normeja ja vastaamaan ulkopuolelta tuleviin odotuksiin riippumatta seurauksista. Päällimmäisenä pyrkimyksenä on olemassa olevan järjestelmän säilyttäminen ja tukeminen. Lähes kaikki lapset saavuttavat tämän tason kolmanteentoista ikävuoteen mennessä. Tason ensimmäisessä vaiheessa, *hyvien ihmissuhteiden moraalissa*, ihmisellä on tarve olla omissa ja toisten silmissä "hyvä ihminen". Vaiheelle on tyypillistä sopeutuminen muiden mielipiteisiin ja miellyttäminen. Toinen vaihe, *sosiaalisen järjestelmän moraal*, tarkoittaa auktoriteettien ja sovittujen sääntöjen mukaan

toimimista. Vallitsevan sosiaalisen järjestelmän kunnioittaminen ja tukeminen on tälle vaiheelle tunnusomaista. (Porter & Taylor 1976, 2-4.)

Kolmannella tasolla käyttäytyminen pyritään mukauttamaan yhteisiin normeihin, oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Ristiriidat eri kulttuurien välillä tunnustetaan ja yritetään löytää järkevä ratkaisu niiden välille. Kaikki ihmiset eivät koko elämänsä aikana saavuta tätä moraalitasa. *Yhteiskuntasopimus-laillisuusmoraalin* vaiheessa laki on peruskriteerinä kun pohditaan mikä on oikein. Lain suhteellisuus ja sopimusluonne kuitenkin tiedostetaan ja sen oikeudenmukaisuutta arvioidaan. Moraalikehityksen viimeistä vaihetta, *universaalisten eettisten periaatteiden moraalitasa* kuvaa henkilökohtaisuus. Moraali perustuu ihmisen omaksumiin oikeudenmukaisuuden, tasa-arvoisuuden, vastavuoroisuuden ja ihmisoikeuksien periaatteisiin. (Porter & Taylor 1976, 2-4.)

#### 1.4 Tavattoman paljon tapoja

Tapakasvatuksen tarkastelussa on kyse koko inhimillisen käyttäytymisen perustasta. Se muodostuu osittain ulkoisista käyttäytymismalleista ja -säännöistä, etiketistä ja kulttuurisista erityispiirteistä. Kaiken taustalla on kuitenkin kysymys ihmistenvälisestä vuorovaikutuksesta ja toisten ihmisten huomioon ottamisesta. (Lindström 1996, 14.) Tällaisia hyvien tapojen taustavaikuttajia voidaan kutsua myös sosiaalisiksi älykkyydeksi, jonka edistäminen on Kakkorin (1997, 6) mukaan ympäristön tehtävä.

Tapojen kenttä on laaja. Kaikkea ei olekaan tarpeen oppia, vaan tärkeintä olisi omaksua perusasiat ja säilyttää halu ymmärtää ja omaksua tarpeen mukaan uusia tapoja. (Takala 1996, 17.) Koska yksityiskohtaisia tapaoppaita on saatavilla runsaasti, ei käytössääntöjä tässä käsitellä. Tietoa voi etsiä mm. seuraavista kirjoista: Lassila (1990) Uusi käytöksen kultainen kirja, Malmberg (1990) Hyväksi tavaksi: käytösopas arkeen ja juhlaan, Aliki

(1991) Pieni mutta hyvätapainen: hyviä tapoja lapsille piirroksuin, Evinsalo  
(1997) Tapojen taitaja: opetusmateriaalikansio tapakasvatukseen.

#### 1.4.1 Tapakasvatuksen sisältöalueet

Vasaran (1995, 16) mukaan tapakasvatuksen sisällöt voidaan jakaa toisen ihmisen huomioon ottamiseen, vuorovaikutustaitoihin, kohteliaaseen käytökseen, pukeutumiseen, keskustelutaitoon, tanssintaitoon sekä erilaisissa arkielämän tilanteissa, juhlissa ja ulkomailla käyttäytymiseen. Olemme tiivistäneet Vasaran jakoa ja muodostaneet tapakasvatuksen sisällöistä kolme aluetta: toisen ihmisen huomioon ottaminen, vuorovaikutustaidot ja hyvä käyttäytyminen.

Toisen ihmisen huomioon ottamisella tarkoitetaan avuliaisuuden, kohteliaisuuden, kunnioittamisen, myötämielisyyden, avoimuuden jne. osoittamista. Toisen huomioon ottaminen on kaikkien hyvien tapojen perusta (Malmberg 1990, 10; Takala 1996, 17). Sitä osoittavat muodot vaihtelevat kansojen, ikäryhmien ja ammattikuntien välillä ja ovat hyvin tilannesidonnaisia. Jos kuitenkin omaksumme perusajatuksen toisen huomioon ottamisesta ja osoitamme sen ystävällisyydellä ja kohteliaisuudella, riittää se useimmissa tilanteissa. (Takala 1995, 21.) Ihmistenvälisen kanssakäymisen laajetessa ja kehittyessä yhä kansainvälisemmäksi on tärkeää, että jo lapsesta asti opitaan ottamaan toiset ihmiset huomioon ja noudattamaan kanssakäymisen vaatimia käyttäytymisen muotoja (Poikonen ym. 1991, 3-4). Lindströmin (1996, 12) mukaan kulttuurien sekoituessa tärkeää on juuri se, miten osaamme kohdata toisen ihmisen.

Käyttäytyminen heijastelee aina asennoitumista toisiin ihmisiin. Hyvät käytöstavat kertovat Lindströmin (1996, 14) mukaan toisten ihmisten arvostamisesta ja huomioon ottamisesta. Tämän edellytyksenä on itsensä hyväksyminen ja arvostaminen. Jos oma itsetunto on terve, on silloin helpompi ottaa toiset huomioon (Isohookana-Asunmaa 1995, 12). Pelkkä sääntöjen noudattaminen ei riitä hyvään käytökseen, vaan meidän on otettava huomi-

oon sekä toiset ihmiset että tilanne missä toimitaan (Niskanen 1996, 18). Malmbergin (1990) mielestä sana tahdikas kattaa kaiken edellä mainitun. Tahdikas ihminen ei halua tahallaan satuttaa toista, ei etuile, ei pidä itseään tyrkyllä eikä mahtaille edes tapatietoudellaan. (Malmberg 1990, 7.)

Hyvä käyttäytyminen on perimmiltään oikeanlaisen vuorovaikutuksen hallitsemista. Elämä rakentuu pitkälti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen erilaisissa tilanteissa. (Poikonen, ym. 1991, 1.) Ensimmäinen askel vuorovaikutustaitojen hallinnassa on ilmaisuhalu sekä -rohkeus: on uskallettava kommunikoida, ilmaista itseään luonnollisesti, ymmärrettävästi ja kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla. On tärkeää kehittyä sekä viestien lähettäjänä että vastaanottajana, jotta pystyy vuorovaikutustilanteessa kuuntelemaan, kysymään, reagoimaan toisten puheeseen, ilmaisemaan ja perustelemaan mielipiteitään sekä ymmärtämään ei-kielellisten viestien merkityksen. Viestijän on tunnettava vastuunsa ja pyrittävä kriittisyyteen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42, 44.)

Positiivinen vuorovaikutus on yhteydessä toisten huomioon ottamiseen ja hyvään käyttäytymiseen, sillä on olemassa lukuisia suullisia symboleja, joita kutsumme hyväksi tavoiksi ja joilla voimme ottaa toisen huomioon. Hyvät käytöstavat antavat joukon valmiiksi kehitettyjä positiivisia vuorovaikutuskeinoja, kuten erilaiset tervehtimiset, esittelyt, anteeksi pyytäminen ja kiittäminen. Toisaalta ystävällinen suhtautuminen saattaa luoda uusia ilmaisutapoja. (Takala 1997, 90.)

Hyvä käyttäytyminen on toisen huomaamista, ystävällisyyden, kohteliaisuuden ja avuliaisuuden osoittamista, ei vain ulkoisten muotojen noudattamista (Poikonen ym. 1991, 15). Silti tavoissa on paljon rituaalista, sanoo Korhonen (Ylen Ykkönen 10.4.1997). Esimerkkinä hän mainitsee kumarruksen ja niiauksen, joilla alunperin osoitettiin alempiarvoisuutta.

Hyvä käyttäytyminen on tietämystä siitä, miten missäkin tilanteessa käyttäydytään. Hyvään käyttäytymiseen liittyvät siis läheisesti käyttäytymissäännöt, hyvät tavat. Käyttäytymissäännöt ovat muotoutuneet vuosien kuluessa helpottamaan arkipäivän tilanteita. Sormien tilalle on otettu haaruk-

ka ja hampaiden tilalle veitsi. (Lassila 1981, 3-4.) Tavat muuttuvat nopeasti ja ilmenevät sen mukaan, mitä milloinkin arvostetaan ja mihin kiinnitetään huomio. Turhat tavat karsiutuvat käytössä ja tarpeellisia halutaan siirtää tuleville sukupolville. Hyvillä tavoilla on taipumus yksinkertaistua. Käyttäytymissäännöt kertovat paljon kyseessä olevasta kulttuurista ja toimivat yhteisön sisäisenä yhdistäjänä. (Ylen Ykkönen 27.3.1997.)

Hyvät tavat ovat käsite, josta voidaan muodostaa lukemattomia määritelmiä eri ihmisten arvojen perusteella. Emme siis voi oikeastaan sanoa, mitä ovat hyvät tavat tai hyvä käyttäytyminen, saati mitä ne sisältävät. Hyvä käyttäytyminen muuttuu kuitenkin yksiselitteiseksi silloin, kun puhutaan sellaisista käyttäytymisen yleisesti hyväksytyistä muodoista, joiden noudattaminen selvästi helpottaa kanssakäymistä, tuo turvallisuutta ja lisää viihtyvyyttä (Malmberg 1990, 7). Takalan (1996, 19) mielestä tilanne on hallinnassa vasta silloin, kun erilaisten "temppeujen" sijaan todella ymmärrämme tapojen taustalla olevat merkitykset.

Halonen (1996, 38) jakaa hyvät tavat perus-, tilanne- ja erityistaitoihin. Perustaidoilla tarkoitetaan jokapäiväisessä elämässä tarvittavia käyttäytymissääntöjä, kuten tervehtimistä, hyvästelyä, kiittämistä, anteeksipyyttämistä ja pöytätapoja. Perustaitoja voidaan myös kutsua arkitaidoiksi. Hyvien tapojen opettaminen on Takalan (1996, 18) mielestä syytä aloittaa perustaidoista, sillä näin voidaan estää tapojen runsaudesta johtuva hämmennys. Perustaitojen opettaminen alkaa yleensä jo kotona (Malmberg 1990, 9). Ei olekaan siis aivan sama, miten kotioloissa käyttäydytään. Suomalainen sanonta sanoo: "Ole kuin kotonasi". Tällä vierasta vastaanottava tuskin tarkoittaa, että hän toivoo vieraan esimerkiksi menevän röyhkeästi suoraan jääkaapille tai rojahtavan sohvalle kengät jalassa. Hän olettaa, että vieraille on kotona opetettu tietyt käyttäytymissäännöt.

Tilannetaidoilla tarkoitetaan tilannekäyttäytymisen hallitsemista. Tilannetaitoihin kuuluvat juhlakäyttäytyminen, emäntänä/isäntänä oleminen, pukeutuminen, kokouskäyttäytyminen, seuraelämän ja työelämän säännöt, eri maiden käyttäytymiskulttuuriin liittyvät tiedot sekä muut erityisissä tilan-

teissa tarvittavat taidot. Tilannetaitojen opiskeluun sisältyy myös kehon kielen eli body languagen harjoittelu. Erityistaidot sisältävät käyttäytymisen ”viimeisen silauksen”, kuten protokollan hallitsemisen, hummerihaarukan oikean käytön tai poskisuudelman sujumisen tilanteen vaatimalla tavalla. (Halonen 1996, 38.)

#### 1.4.2 Keinoja tapojen opettamiseen

Meistä kukaan ei hallitse hyvää käyttäytymistä syntyessään, ja siksi tavat on opetettava ja niitä on harjoitettava eri tilanteissa (Malmberg 1990, 222). Tapakasvatuksen käytäntöön vieminen on kuitenkin vaikea tehtävä. Lasten ja nuorten mielenkiinnosta kilpailevilla tahoilla, kuten televisiolla, on käytettävissään houkuttelevampia käyttäytymisen malleja kuin koululla. Mutta ellei koulu edes yritä vaikuttaa lasten käyttäytymiseen, laiminlyö se perustehtäväänsä sivistyslaitoksena. (Miettinen 1996, 22.)

Hyvien tapojen opettaminen ja oppiminen on luonnollista aidoissa tilanteissa, joihin opettajan tulee tarttua. Koulussa jokainen päivä, oppitunti ja tilanne tarjoaa mahdollisuuden hyvien tapojen opettelemiseen ja harjoitteluun (Tapakasvatuksen opas 1991, 16). Näihin kuuluvat olennaisena osana koulun juhlat ja retket, puhumattakaan jokapäiväisistä ruokailutilanteista. Koko kouluyhteisön tulisi yhdessä sopia hyvistä tavoista, joita kaikki noudattavat ja joiden toteutumista valvotaan. Myös kotien tulisi olla tietoisia koulun tapakasvatuksen tavoitteista. (Aho & Kaila-Sayeed 1996, 70-74.)

Aitojen tilanteiden lisäksi tarvitaan myös tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista opetusta. Taito käyttäytyä edellyttää myös tietoa menettelytavoista ja tilaisuuksia harjoitella niitä. (Poikonen ym. 1991, 22.) Koulussa eteentulevien tilanteiden lisäksi opettajalla on käytössään keinoja, joilla hyviä tapoja voidaan järjestelmällisesti opettaa.



#### 1.4.2.1 Opettajan esimerkki

Aikuisen antama esimerkki on merkittävä tekijä, kun puhutaan tapojen oppimisesta. Tavat tarttuvat ja niistä tulee tottumus (Malmberg 1990, 9). Lindströmin (1996, 10) mukaan tasavertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta oppii vain lapsi, jolla on omakohtaisia kokemuksia asiasta.

Wahlström (1995) näkee arvojen olevan koko ajan mukana kasvatuksessa. Opettaja ja oppilaat joutuvat päivittäin kohtaamaan koulussa arvokysymyksiä, vaikka niitä ei aina tiedosteta. Jokaisella valinnallamme on aina moraalinen näkökulma, pohdimme onko teko hyvä vai paha. Tähän valintaan vaikuttavat ennen kaikkea tunteet. (Wahlström 1995, 169.)

Karjalainen (1996) kirjoittaa piilo-opetussuunnitelman vaikutuksista opetuksessa. Hän näkee moraalikasvatuksen tapahtuvan paljolti piilossa, opettajalta ja oppilailta tiedostamattomassa. Tällöin opettaja siirtää tiedostamattaan oppilaisiin omia moraalikäsitteitään ja vaatii heitä toimimaan niiden mukaisesti. Kuitenkin eettinen kyky ja moraalinen vastuu kehittyvät tiedostamisen myötä. Sen vuoksi olisi tärkeää, että tapakasvatus nähtäisiin osana opetussuunnitelmaa ja sitä toteutettaisiin myös käytännössä tietoisin tavoittein. (Karjalainen 1996, 141-143.)

Inhimillisen arvokkuuden vaaliminen, kohtelun tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus ovat keskeisiä elementtejä, kun puhutaan opettajasta samaistumismallina. Nämä pyrkimykset tulee huomioida aina kun pohditaan oikean ja väärän eroja tai ratkaistaan ristiriitatilanteita. (Lindström 1996, 10.)

#### 1.4.2.2 Teemat ja kampanjat

Erilaisten kampanjoiden ja teemapäivien, -viikkojen tai jopa -vuosien järjestäminen on varsin yleinen keino opettaa hyviä tapoja. Hyvät tavat kaunistavat -iskulause on jäänyt monien 1980-luvun alkupuolella koulua käyneiden mieleen. Muita tapakasvatuskampanjoiden aiheita ovat mm. olleet Suvaitsevaisuuden vuosi, Erilaisuuden kohtaaminen, Perinteet, Koulukiusaamisen

torjuminen, Taidepäivä tai -yö, Kirjoita kirje -kampanja ja erilaiset kansainvälisyysprojektit. Apuna tapakasvatuksen opettamisessa on myös käytetty hyvän käytöksen passia ja Ollaan ihmisiksi -ohjekirjaa ala-asteella. (Aho & Kaila-Sayeed 1996, 66-70.)

Tuore esimerkki tapakasvatuskampanjasta löytyy Laukaasta, Kirkonkylän ala-asteelta. Koulussa on vuoden 1995 marraskuusta lähtien ollut käynnissä kasvatusprojekti Yhdessä elämään. Projektin tavoitteena ovat hyvät käytöstavat ja asiallinen kielenkäyttö, koulukiusaamisen estäminen ja näpistelyn minimointi. Keinoina tavoitteiden saavuttamiseksi laukaalaiset käyttävät ennaltaehkäisevän työn tehostamista, mikä tarkoittaa selkeitä sääntöjä, säännöistä tiedottamista ja välitöntä puuttumista asioihin. Ainutlaatuisista Laukaan projektissa on sen laaja-alaisuus. Kotien ja koulun lisäksi lasten kasvatuksesta ovat vastuussa poliisi, kunnan kauppiaat, seurakunta, urheiluseurat, erilaiset kerhot ja kaikki kuntalaiset. (Yhdessä elämään: Laukaan kasvatusprojekti 1995, 1-2.)

#### 1.4.2.3 Tapapakki

Tapapakki on Halosen (1996) ehdottama keino jäsentää ja järjestää tavat systemaattisesti. Tapapakki voi olla oikea työkalupakki luokassa tai kuva paperilla, jota kirjallisesti täytetään. Tapapakki aukeaa ylhäältä, kuten oikea työkalupakkikin ja sen täyttö alkaa ylhäältä. Korkeimmalle tasolle järjestellään tapojen perustaidot, kuten oikean ja väärän erottaminen ja pienet sanat, kuten kiitos, anteeksi, ole hyvä jne. Kun perustaidot ovat hallinnassa, voidaan siirtyä tilannetaitojen harjoitteluun, jotka ovat pakin seuraavalla tasolla. Pakin alalaitikoista löytyvät tapojen erityistaidot, esimerkiksi poskisuudelma ja hummerihaarukka. Koko pakki lepää tukevalla pohjalla, arvoperustalla, jonka tärkein sanoma on toisen ihmisen huomioon ottaminen. (Halonen 1996, 36-39.)

#### 1.4.2.4 Integrointi eri oppiaineisiin

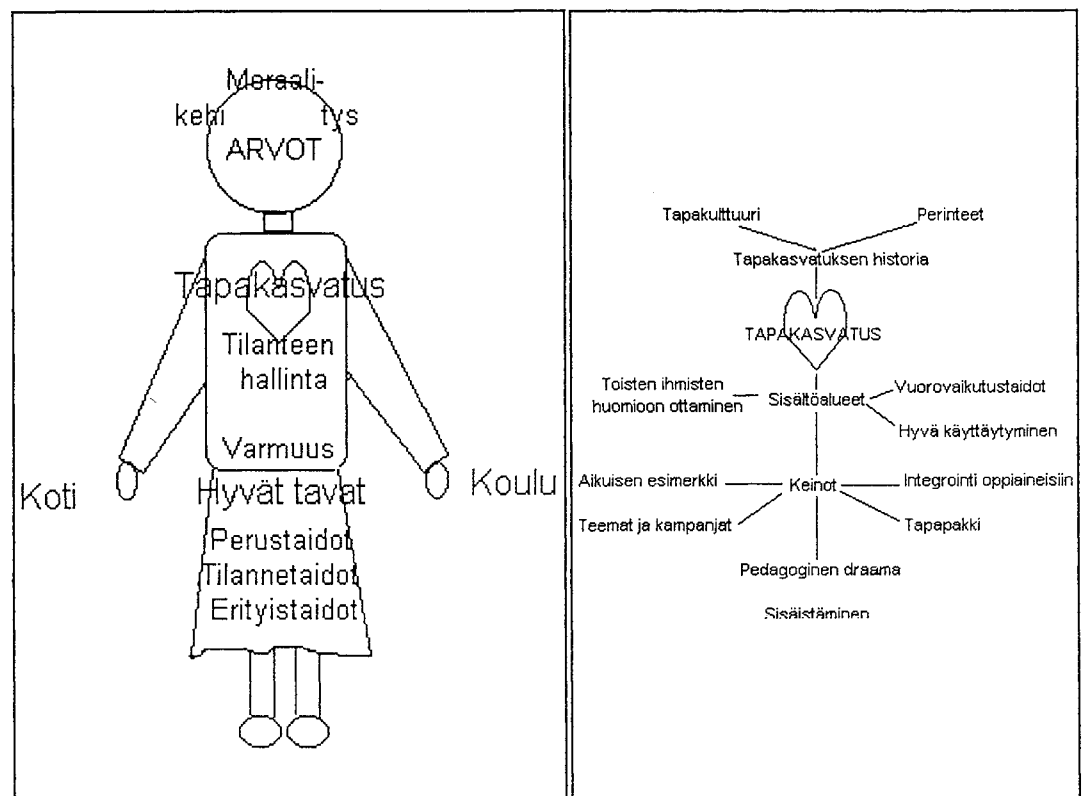
Tapakasvatus voidaan erillisten jaksojen tai teemojen lisäksi integroida useimpiin oppiaineisiin. Tällöin oppiainetta pohditaan tapakasvatuksen näkökulmasta, esimerkiksi opetellaan englannin tunnilla tervehtimään ja esittäytymään englanniksi. Kielen opetus onkin varsinaisten kielen perusteiden ohella kasvatusta kansainvälisyyteen ja suvaitsevaisuuteen (Aho 1996, 53).

Vuorovaikutustaito on yksi tapakasvatuksen sisältöalueista. Ilmaisukasvatus kuuluu äidinkielen oppisisältöihin, ja siksi vuorovaikutustaito kehittyy luontevasti äidinkielen tunneilla. Puhumisen taitoa harjoitellaan koko peruskoulun ajan mm. pitämällä esitelmiä, puheita, keskustelemalla, väittelemällä ja näyttelemällä. Samalla opitaan vuorovaikutustaidon toinen puoli, kuunteleminen. (Aho 1996, 54.) Ilmaisutaitoa voidaan kehittää myös roolileikin avulla. Yksi parhaista keinoista opettaa hyviä tapoja on kehittää kuvitteellisia tilanteita, joissa voidaan ottaa rooleja ja käytännössä soveltaa toivottua käyttäytymistä (Takala 1997, 85).

Liikunnan opetus tarjoaa hyvät mahdollisuudet opettaa yhteistoiminnallisuutta, toisen huomioon ottamista, hyvien tapojen ja sääntöjen noudattamista, vastuuntuntoa ja erilaisuuden hyväksymistä. Liikunnassa nämä asiat tulevat väistämättä esiin, kun pohditaan esimerkiksi jokaisen pelaajan merkitystä joukkueelle tai reilun pelin tärkeyttä. Myös kotitalous yläasteella ja käsityöt antavat lukuisia mahdollisuuksia huomioida tapakasvatus. Perinteen vaaliminen, toisen työn arvostaminen ja hyväksyminen, toisten huomioon ottaminen, yhteistyön merkitys, hyvät käytöstavat työskenneltäessä ja ruokaillessa ovat asioita, joihin näillä tunneilla voidaan ja tulisi kiinnittää huomiota. (Aho 1996, 47-51.) Käsityön tunneilla tulisi myös opettaa asiallista ja siistiä pukeutumista. Historian tunneilla voidaan pohtia tapojen historiaa. (Tapakasvatuksen opas 1991, 23.)

## 1.5 Tapakasvatuksen käsite tässä tutkimuksessa

Tapakasvatuksen käsite tuntui epäselvältä ja laajalta tapakasvatuksen taustatietoihin tutustuessamme. Käsite kuitenkin selveni kun ryhdyimme piirtämään kaikesta tapakasvatukseen liittyvästä käsitekarttaa. Huomaamattamme kartta sai ihmisen muodon ja siitä syntyi tutkimuksemme lähtökohta ja perusta, Tavallinen Tyttö (kuvio 1). Koska tytön sisään ei kuitenkaan mahtunut kaikki tapakasvatukseen kuuluva, piirsimme sydämeen kuuluvista tiedoista oman kuvion. Tavallinen Tyttö perustuu tapakasvatuksen taustatietoon, jota olemme hankkineet eri lähteistä. Kuvio on auttanut meitä hahmotamaan tapakasvatuksen kokonaisuuden ja toivomme sen selventävän tapakasvatuksen olemusta myös lukijalle.



Kuvio 1. Tavallinen Tyttö

## 2 PEDAGOGINEN DRAAMA

### 2.1 Pedagoginen draama opetusmenetelmänä

Pedagoginen draama on toimintaa, jossa draaman keinoin pyritään kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin päämääriin. Pedagoginen draama on opetusmenetelmä, jossa tehdään yhteistyötä, asetutaan toisen ihmisen asemaan, ilmaistaan tunteita, keskustellaan, kyseenalaistetaan ja yritetään laajentaa näkökulmaa. Draamatyöskentelyssä vuorottelevat toiminta ja siihen olennaisesti liittyvä keskustelu. (Laakso 1994, 14-22.) Elävän dialogin avulla saavutetaan sovitusta aiheesta syvällisempi ymmärrys (Laakso 1997, 17-18).

Kanerva ja Viranko (1997) kokevat pedagogisen draaman opetusmenetelmänä monitasoiseksi, kokonaisvaltaiseksi ja nykyvaatimukseen erittäin hyvin sopivaksi. Siinä käytetään teatterin keinoja ja monipuolisia toiminnallisia ja jäsenteleviä työtapoja. Pedagoginen draama opetusmenetelmänä ulottuu pedagogiselle, psykologiselle, sosiaaliselle ja esteettiselle alueelle. Draamamenetelmä tuo yhtenäisyyttä ja syvyyttä eri oppiaineisiin ja tarjoaa jokaiselle oppilaalle valmiuksia itsensä ilmaisuun ja oppimisen omakohtaiseen prosessointiin. (Kanerva ja Viranko 1997, 109-111.)

Neelandsin (1992) mukaan pedagogisen draaman merkitys on laaja, ja siksi sitä on vaikea määritellä. Jokaisella opettajalla on oma käsityksensä pedagogisesta draamasta ja oma tapansa käyttää sitä koulussa. Pedagogisen draaman peruselementtinä on ihmisen kyky kuvitella tilanteita ja eläytyä muiden ihmisten tunteisiin ja käyttäytymiseen missä tahansa ajassa ja paikassa. Pedagoginen draama koetaan välineenä ihmisten, luonnon ja kokemusten tutkimiseen, ja siinä opitaan ottamaan rooleja sekä omaksumaan erilaisia näkökantoja todellisista kokemuksista. Kuvitteellisissa tilanteissa kehitytään kantamaan vastuuta toiminnasta ja käyttämään mielikuvitusta. (Neelands 1992, 3-7.)

Pedagoginen draama voidaan määritellä myös taideaineeksi. Kun puhutaan pedagogisesta draamasta taideaineena, taiteellis-esteettisessä oppimisessa korostuvat aisti- ja tunne-elämysten merkitys. Tavoitteena on tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntyminen ja laadullinen kehittyminen suhteessa itseen, toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. (Kanerva & Viranko 1997, 14.)

Sekaannusten välttämiseksi suomen kielessä puhutaan pedagogisesta draamasta silloin, kun tarkoitetaan draaman käyttämistä opetusmenetelmänä. Pedagoginen draama on opetusmenetelmä, jossa opitaan mielekkään toiminnan kautta mm. toisen ihmisen asemaan ja tunteisiin samaistumista, itsensä ilmaisemista ja vuorovaikutustaitoja. Toiminnan avulla pyritään siihen, että jokaiselle syntyisi opetuksen sisällöistä subjektiivinen merkitys eli opiskeltu asia sisäistettäisiin omakohtaisen prosessin kautta.

## 2.2 Pedagogisen draaman luonne

Pedagoginen draama on eräänlaista leikkiä, jossa harjoitellaan elämisen taitoja: sosiaalisuutta, tunteiden ilmaisemista ja ilmaisurohkeutta. Pedagogisessa draamassa on samat säännöt kuin tavallisessa elämässä. Molemmissa eletään tietystä ympäristössä ja hetkessä sekä tehdään päätöksiä, jotka perustuvat kokemuksiin ja tietoihin. Vaaditaan vain vartalo, hengitys, ajattelu, tunteet sekä ripaus mielikuvitusta ja rohkeutta. (Heathcote 1984, 90.)

Neelands (1984, 6) korostaa oppilaan kulttuurisen pääoman huomioimista ja sen kehittämistä. Lapsikeskeisyys, kokemuksellisuus, käytännöllisyys, välittömyys, vuorovaikutus, aktiivinen prosessointi ja lapsen oma kokemus sisältyvät pedagogisen draaman luonteeseen. Olennaista on myös persoonallinen kasvu, sisällön merkityksellisyys ja tiedon etsintä (Heathcote 1984, 42).

Pedagogisen draaman avulla maailma tehdään lapsille yksinkertaisemmaksi ja ymmärrettävämmäksi. Dramatisoimalla tarkastellaan yksittäisiä

tapahtumia, joita on sattunut omassa tai toisten ihmisten elämässä, ja verrataan niitä toisiinsa. Tapahtuman jälkeen pohditaan omia kokemuksia. Draamassa voidaan vapaasti mielikuvituksen avulla liikkua ajasta ja paikasta toiseen. Koko ajan ollaan kuitenkin tietoisia todellisesta elämästä ja oikeasta ajasta. (Heathcote 1984, 90.) Pedagoginen draama on turvallinen tapa oppia elämää. Sen luonteeseen kuuluu erityisesti se, että jokainen oppilas saa opetusta kehitystasoaan, tietojaan ja taitojaan vastaavalla tasolla.

Draamallinen toiminta ajatellaan leikin laajennetuksi muodoksi (McGregor, Tate & Robinson 1977, 5). Piaget (1972) luokittelee lasten leikit kolmeen perusrakennetyyppiin: harjoittelu-, symboliset ja sääntöleikit. Harjoitteluleikki tapahtuu puhtaasta ilosta, eikä lapsi siinä leiki oppiakseen erityisesti jotain uutta. Harjoitteluleikissä ei esiinny sosiaalista toimintaa, se vain panee alkuun liikkeitä ja havaintoja. Symbolisessa leikissä on kyse todellisen ja kuvitellun välisestä vertailusta ja se sisältää poissaolevan esineen esittämisen. Symbolisen leikin avulla lapsi tyydyttää minäänsä muuttamalla todellisuutta toiveidensa mukaiseksi. Sääntöleikit sisältävät "pakon elementin", joka syntyy sosiaalisista suhteista. Sääntöleikeillä on tärkeä merkitys lapsen sosiaaliselle ja moraaliseksi kehitykselle. (Piaget 1972, 110-113.)

Lasten leikkien symboliikan ja kuvitteellisuuden voidaan sanoa olevan perustana pedagogiselle draamalle. Kun kuvitteluleikkiä (vrt. Piaget'n symbolinen leikki) halutaan käyttää oppimisen välineenä, puhutaan draamallisesta leikistä. Draamallinen leikki on luonnollinen ja terve inhimillisen kasvun osoitus. (Bolton 1984, 22.) Piaget'n (1972) mukaan leikki heijastaa lapsen ajattelua ja toimii ajattelun korvikkeena. Kun lapsi pystyy mielikuvissaan irrottamaan merkityksen kohteesta, pystyy hän samastumaan esittämäänsä henkilöön. Tällöin puhutaan roolileikistä.

### 2.2.1 Roolin ottaminen

Roolin ottaminen on keskeisin tekniikka pedagogisessa draamassa (Kanerva & Viranko 1997, 41). Heathcoten (1984, 49) mielestä roolin ottaminen on sosiaalisen tilanteen ymmärtämistä ja siihen eläytymistä mielikuvituksen kautta. Oppilaat eläytyvät hetkeksi jonkun toisen rooliin, vaikka ovatkin tietoisia siitä, että leikkivät ikään kuin toisia. Toisen ihmisen rooliin eläytyminen opettaa uusia näkökulmia ja empatiaa. (Kanerva & Viranko 1997, 41, 133.)

Roolin ottaminen on kasvatuskäytössä niin joustava, että sitä voidaan käyttää kaikkien oppilaiden kanssa ja kaikissa mahdollisissa olosuhteissa (Heathcote 1984, 52). Opettaja voi tavallisesti määrätä roolit, varsinkin jos kyseessä on tietty aines tai tavoitteet. Usein oppilaille on helpompaa, jos he voivat itse tutkia, mitä ja minkälaisia rooleja on käytössä, ja sen jälkeen valita omalle persoonalleen mieluisimman ja läheisimmän roolihaimon. (Heinig 1993, 275.) Heathcote (1984, 52) korostaa, ettei opettaja voi etukäteen harkita tai suunnitella roolinottotilanteita.

Roolinottamisprosessi asettaa oppilaille erilaisia vaatimuksia. Ensimmäiseksi oppilaan pitäisi päästä vallitsevien olosuhteiden alaiseen tilanteeseen joko tarkkailemalla muita henkilöitä tai palauttamalla mieleen merkittäviä tosiasioita tilanteesta. Toiseksi oppilaan tulisi käyttää hyväkseen kaikki olennainen tieto, joka hänellä on muistissa aikaisemmista kokemuksista. Kolmantena tehtävänä on järjestää tiedot uudelleen soveltaen niitä tämän hetkisiin olosuhteisiin. Vanhan ja uuden tiedon kohdatessa oppilaalle syntyy uusi, syvempi merkitys tilanteesta. (Heathcote 1984, 50.)

### 2.2.2 Improvisointi

Spontaani improvisaatio lähtee Kanervan ja Virangon (1997, 135) mukaan joko opettajan tai oppilaiden aloitteesta. Sovitaan yhteinen alkutilanne, minkä jälkeen kaikki toimivat samaan aikaan. Myös opettaja voi olla roolissa.



Improvisaation tarkoituksena on kokea, minkälaista on olla jonkun toisen "kengissä" ja käyttää tilanteen ymmärtämiseen omaa kokemusta. Riippuu harjoituksen tarkoituksesta ja oppilaan motivaatiosta, kuinka paljon uusia tietoja ja kokemuksia kukin löytää. (Heathcote 1984, 44.) Ennen improvisaatiota opettajan pitäisi kertoa oppilaille, miten toimitaan, mikä on tarkoitus ja mihin merkkiin lopetetaan. Muunnellussa tilanneimprovisaatiossa opettaja voi välillä keskeyttää tai palauttaa toiminnan alkuun. Silloin on mahdollisuus pohtia, keskustella tai muuttaa tilannetta. (Kanerva & Viranko 1997, 135.)

Onnistunut improvisointi edellyttää, että valitaan aihe, joka on ajankohdainen, lähellä oppilaiden kokemuksia ja tietoja sekä koskettaa kaikkia. Hyvä työskentelyilmapiiri edistää suvaitsevuuutta ja kunnioitusta oppilaiden ja opettajan välillä. Opettajan tulisi improvisoinnissa ajatella oppilaiden lähtökohtia ja valmistautua tarvittaessa menemään mukaan lasten maailmaan. (Heathcote 1984, 46-48.)

Heathcoten (1984) mukaan improvisoinnissa käytetään kuutta elementtiä: liike, hiljaisuus, rauha, ääni, tummuus ja valo. Elementtejä käytetään vaihdellen tilanteen ja tavoitteen mukaan. Ne ovat merkityksellisiä kommunikoinnin välineitä kaikissa improvisointiyhdistelmissä. Opettajan olisi pidettävä harjoituksen päätarkoitus koko ajan mielessä ja tuotava se improvisoinnissa esille. Opetuksessa tulisi kiinnittää huomio toimintaan ja sen kautta oppimiseen. (Heathcote 1984, 48.)

### 2.2.3 Pedagogisen draaman työtapoja

Erilaisia pedagogisen draaman työtapoja on lukemattomia. Käytännön työssä jokainen opettaja voi muunnella niistä omia draamallisia keinoja, jotka parhaiten sopivat hänen opetustyyliinsä ja opetettavaan asiaan. Esittelemme tässä lyhyesti vain ne työtavat, joita käytimme tutkimuksessamme. Lisätietoa löytyy mm. seuraavista lähteistä: Kanerva & Viranko (1997) Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että

opetusmenetelmänä, Neelands (1990) Structuring drama work, Wooland (1993) The teaching of drama in the primary school.

Ryhmä- ja koko luokan keskustelu ovat pedagogisen draaman keskeisiä työtapoja. Pienemmässä ryhmässä keskustelu viriää helpommin, sillä isossa ryhmässä kynnys ilmaista omia mielipiteitä on suuri. Rooli- tai tilanäytelmä eroaa improvisoinnista siinä, että näytelmää voidaan hetki valmistella ja harjoitella. Rooli seinällä (role on the wall) voi olla draaman päähenkilö tai muu keskeinen henkilö, joka on hahmoteltu kuvaksi, ja johon voidaan kirjoittaa faktoja ja tulkintoja henkilöstä ja hänen luonteestaan. Stillkuva on pysäytetty asento tai ihmisten muodostama asetelma, jonka tarkoituksena on esittää jostain tilanteesta tai asiasta olennainen. Stillkuviin voidaan ottaa mukaan myös puhutut ajatukset (voices in the head). Tällöin kuullaan roolihahmojen rehellisiä ja todellisia ajatuksia. Kun ohjaaja ottaa jonkin draamatilanteeseen sopivan roolin, puhutaan opettaja roolissa - tekniikasta.

## 2.3 Pedagoginen draama opetuksessa

Esittelemme pedagogisen draaman käytön opetuksessa opetuksen perusmallin (Kari & Lahdes 1994, 48) mukaisesti. Opetuksen perusmalli koostuu tavoitteiden asettelusta, opetusjärjestelyistä ja opetuksen arvioinnista, joita pohdimme pedagogisen draaman näkökulmasta.

### 2.3.1 Tavoitteet

Opettaja yhdistää tavallisesti opetussuunnitelmassa olevien aiheiden tavoitteet pedagogisen draaman tavoitteisiin (Heinig 1993, 285-286). Opetusohjelmaan liittyvät tavoitteet muotoutuvat aina kunkin sisällön perusteella (Heinig 1993, 22-23).

Pedagogisessa draamassa painottuvat kognitiiviset tavoitteet eli käsiteltävän asian ymmärtäminen ja syventäminen sekä ajattelun taidot. Samalla kehittyvät muut tavoitealueet, kuten taidolliset ja sosiaaliset (ilmaisu-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ja oppimaan oppiminen) sekä affektiiviset (tunteet, asenteet ja käsitykset) alueet. Pää tavoitteiden lisäksi opettajan tulisi tietää jokaisen tehtävän tavoite ja sen liittyminen kokonaistavoitteisiin. Hyvä opettaja ottaa huomioon oppilaiden tarpeet ja sen, mikä on pedagogisen draaman käytön tarkoitus teeman käsittelyssä. (Kanerva & Viranko 1997, 121-123.) Oppilaskeskeisiin tavoitteisiin kuuluu aistitietoisuuden havaitseminen, tunne-elämän laajentaminen, verbaalisten kykyjen ja keskustelutaitojen kehittäminen (Heinig 1993, 26). Tärkeää on varata riittävästi aikaa keskusteluun ja reflektointiin. Kriittisen arvioinnin lisäksi myös arvoja, etiikkaa ja moraalialia tulisi jatkuvasti pohtia.

Bolton (1992) kokoaa draamaopetuksen historiasta neljä päätavoitetta, joiden voidaan katsoa sisältyneen draamaopettajien teorioihin. Ensimmäisenä tavoitteena on draamasisällön ja muodon oppiminen. Pedagogisella draamalla on aina merkitys, sisältö, teema, aihe ja opetussuunnitelma. Tavoitteiden ymmärtäminen saavutetaan taidemuodon kautta. (Bolton 1992, 108.)

Toisena tavoitteena on persoonan kasvu ja kehittyminen. Persoonan kehittämisessä korostetaan itse-ilmaisuutta, identiteettiä, itsetuntoa, herkkyyttä, yksilöiden ainutlaatuisuutta ja kypsyminen prosessia. Nykyään näiden lisäksi painotetaan myös uteliaisuutta, aloitteellisuutta, itsekritiikkiä, vastuunkantoa ja mielen itsenäisyyttä. Persoonan kehittyminen ja siihen yhdistyvät ilmaisutaidot liittyvät tiiviisti kieleen ja liikkeeseen, ja niiden voidaan katsoa olevan jatkuvia ns. pehmeitä tavoitteita. "Ei voi osallistua pedagogiseen draamaan, jos ei anna palaa itsestään eikä sitoudu draamaan ja sen tavoitteisiin." (Bolton 1992, 117-119.)

Positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus ryhmän jäsenten välillä on kolmas tavoite ja onnistuneen draaman edellytys. Ryhmän jäsenten täytyy oppia luottamaan toisiinsa ja ryhmänä heidän tulee luottaa draamaan ja

draamaopettajaan. Ryhmäprosessit ovat osa ainutlaatuista oppimisympäristöä ja avustavat oppimista sekä luovat mahdollisuuden oppia toisilta. Sosiaaliseen kehitykseen sisältyy tunne yhteisen vastuun syntymisestä, myös silloin kun ollaan roolissa. (Bolton 1992, 120-122.)

Neljäntenä tavoitteena on teatteritietojen (historia, käsitteet), -tekniikoiden (äänen ja liikkeen käyttäminen, ohjaaminen, sopivan ympäristön tekeminen, tekstin lukeminen) ja -taitojen (valot, suunnittelu, maskeeraus) oppiminen. Teatteritekniikoiden opettaminen pitäisi upottaa sisällön ja muodon oppimiseen, koska ne sisältyvät tiiviisti tähän tavoitteeseen ja ovat oikeastaan riippuvaisia toisistaan. (Bolton 1992, 124-127.) Heinig (1993) sisällyttää teatteridraamallisiin opetustavoitteisiin draaman rakenteen ja konfliktin tajun, rooleihin samaistumisen ja liikkeen leikinomaisuuden ymmärtämisen. Olisi tärkeää viedä oppilaat vierailulle oikeaan teatteriin, missä he voivat seurata aitoa ja ammattimaista teatteria. (Heinig 1993, 26-27.)

Päämäärät opastavat ja osoittavat meille tietyn suunnan. Hyvin suunnitellut päämäärät ja tavoitteet sallivat toimintaan joustavuutta. Rohkaiseminen yhteistyöhön sekä kielen ja herkkyyden kehittäminen ovat koko draamatyöskentelyn yleistavoitteita. On tärkeää, että lapset nauttivat pedagogisesta draamasta ja heillä on hauskaa. Hyvän suunnitelman tulisi auttaa jatkuvaan ajatteluun siitä, mikä on tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä juuri niille lapsille, joiden kanssa työskennellään.

### 2.3.2 Opetusprosessi

Edellytyksenä draamatuntien onnistumiselle on opettajan oikea asenne. Kanerva ja Viranko (1997) toteavat, että opettaja on innostaja, rohkaisija, joustava ohjaaja, turvallisuuden vahvistaja, motivoivien oppimistilanteiden luoja ja ennen kaikkea osa oppimisprosessia. Olennaista draamatyöskentelyssä on, että opettaja tiedostaa ryhmän kehitysvaiheet ja ryhmädynamiikan. Pedagogisessa draamassa toimitaan herkällä ja kunkin persoonallisuuteen liittyvällä alueella ja, siksi opettaja todennäköisesti joskus joutuu vastakkain

ongelmallisten tilanteiden ja hankalien ryhmäilmiöiden kanssa. Opettaja tarvitsee yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja, epävarmuudensietokykyä ja pitkäjänteisyyttä. (Kanerva & Viranko 1997, 126-128.)

Opettajalla on suuri vastuu tuntien suunnittelusta ja organisoinnista, jotta päästään pedagogisen draaman tavoitteisiin (McGregor ym. 1977, 74). On tärkeää huomioida ryhmän senhetkiset kyvyt, jotta vältetään oppilaiden tylsistyminen tai turhautuminen. Opettajan tulee ottaa huomioon ryhmän persoonallisuus, ikä, tarpeet, mielenkiinto sekä oma opetustyyli, persoona ja tunteet. Hänen tulisi ymmärtää lasten epäröinti ja hyväksyä tosiasia, että toiset tarvitsevat ajan tuomaa rohkaisua alun vastahakoisuuteen ja että toiset mielellään jäävät taka-alalle omaan, yksityiseen fantasiamaailmaansa. (Heinig 1993, 25-27.) Mitä selkeämmät tiedot opettajalla on opetusprosessista ja päätöksistä, joihin hän voi vaikuttaa, sitä helpommin opettajan kasvatukselliset tavoitteet toteutuvat. Näin hänen on myös helpompi analysoida ja arvioida koko prosessia sekä säilyttää herkkyys ja joustavuus opetuksessa. (McGregor ym. 1977, 86.)

Oppilaat voivat osallistua pedagogiseen draamaan usealla tavalla. He voivat olla tarkkailijoita, keskustelijoita, analysoijia tai näyttelijöitä. Osallistuminen vaihtelee riippuen oppilaiden mielenkiinnosta aiheeseen, mielentilasta, itsetunnosta ja omien tarpeiden tiedostamisesta. Jotkut lapset ovat ujoja ja haluavat ensin katsella. He liittyvät usein vasta myöhemmin toimintaan aktiivisemmin. Monet lapset ovat todella innokkaita ja haluavat jatkuvasti näyttellä mieluummin kuin katsella toisten esityksiä. Nämä lapset tarvitsevat usein muistutuksen rajoista ja säännöistä pedagogisessa draamassa, jotta myös hiljaisemmat uskaltavat esille. Joskus näennäinen osallistuminen voi myös olla pinnallista, jolloin on hyvä keskustella lasten kanssa ydinasioista. (Heinig 1993, 26-27.)

Koska pedagoginen draama ei voi McGregorin ym. (1977) mielestä muuttaa persoonallisuustyyppejä, draamaopettaja voi yrittää antaa jokaiselle mahdollisuuden vaikuttaa ilman hylätyksi tulemisen pelkoa. Mielenkiinto, itseluottamus ja kyvyt vaikuttavat draamatoiminnassa oppilaan osallistumi-

seen, uskallukseen ottaa riskejä ja omien havaintojen esiin tuomiseen. Ideoiden kehittäminen ja riskin ottaminen ovat draamatoiminnassa yhtä tärkeitä kuin oppilaan omien kykyjen oivaltaminen ja osallistumisen määrä. (McGregor ym. 1977, 66, 71-72.)

Hyvä lähtökohta draamaprosessin alkuun on tehdä oppilaiden kanssa "oppimissopimus", jossa selvennetään pelisäännöt ja oppimisen luonne pedagogisessa draamassa (McGregor ym. 1977, 53). Kaikkien tasavertaisuus, turvallisuus, vapaus ja toisten vilpittömien yritysten kunnioittaminen kuuluvat draamatyöskentelyyn. Alussa tulisi selvittää, että kaikesta neuvotellaan jatkuvasti, vaikka opettaja vastaakin viime kädessä tavoitteista, tilanteista ja päätöksistä. Aloituskohta on erittäin tärkeä, jotta päästään teeman ytimeen ja oppilaat motivoituvat. Jos aloitus liittyy oppilaiden kokemuksiin, haastaa se oppilaat tutkimaan aihetta. (Kanerva & Viranko 1997, 130-131.)

Leikit ja harjoitukset ovat luonnollinen tapa johdatella ja motivoida tunnin aiheeseen. Niiden avulla voidaan opettaa uutta tarvittavaa taitoa, neuvotella yhteisistä säännöistä ja vapauttaa ryhmän mahdolliset jännitystilat. Opettaja voi tavoitteesta riippuen asettaa tietyn virikkeen tai lähtöpisteen toiminnalle. Virike voi olla esimerkiksi kuva, runo, ääni, tilanne tai sanomalehtiartikkeli. (McGregor ym. 1977, 55-56.)

Ryhmälle on keksittävä sopivat draamalliset tilanteet ja työtavat, jotta päästään varsinaiseen toimintavaiheeseen. Erilaisilla kysymyksillä, jotka liittyvät tapahtumapaikkaan, rooleihin, näkökulmaan ja toimintaan, opettaja voi sovittaa ryhmälleen kontekstin. Työtapoja tulisi käyttää vaihtelevasti, jotta työskentely olisi mielekästä ja tasavertaista, johtaisi onnistumiseen sekä kasvattaisi oppilaiden taitoja. Ryhmä voi toimia kokonaisena, tai sitä voidaan jakaa yksilö-, pari- ja pienryhmiin. Keskustelulle suotuista ryhmäkokoon on pienryhmä. (Kanerva & Viranko 1997, 132.) Oppilaille tulisi antaa mahdollisuuksia työskennellä pienryhmissä, koska olennaisinta kehityksen kannalta on keskustelu toiminnasta (Heathcote 1984, 210). Neelandsin (1984, 56-57) mielestä kehitystä tapahtuu erityisesti silloin, kun ristiriitoja ratkotaan keskustelemalla. Kukin opettaja löytää työtapojen ja tekniikoiden

erilaiset käyttömahdollisuudet kokemuksen kautta (Kanerva & Viranko 1997, 133).

### 2.3.3 Arviointi

Pedagoginen draama on oppimista paitsi tekemällä myös jäsentämällä ja pohtimalla. Arviointi on keskeinen osa draamaprosessia. Tavoitteiden ja teeman toteutumisen lisäksi on tärkeää arvioida oppimisilmapiiriä ja osallistujien intoa, sitoutumista draamajaksoon, vastuun ottamista ja kokemuksen reflektoinnin laatua. (Kanerva & Viranko, 140-141.)

Bolton (1992, 144) katsoo, että oppilaat olisi saatava jo alussa oivaltamaan, ettei pedagogista draamaa arvostella. Ideana on jokaisen jatkuva itsearviointi. Neelandsin (1984) mielestä oppilas voi arvioida työskentelyä kolmella tasolla. Persoonallisella tasolla oppilas ymmärtää ja antaa merkityksiä sisällöille. Universaalilla tasolla oppilas kehittyy arvioimaan toimintaa yleisesti ja abstraktisti. Analogisen tason arviointia on yhteyksien näkeminen pedagogisen draaman ja elämän välillä. (Neelands 1984, 56-57.)

McGregor ym. (1977) kysyvät, voidaanko pedagogista draamaa arvioida ja miksi sitä arvioidaan. Pedagogisen draaman arviointia kyseenalaistetaan, koska tunteiden ilmaisemisen arvioiminen koetaan mahdottomaksi, koska pedagogisen draaman lukuisia eri tekijöitä on mahdoton arvioida ja koska liian kriittinen arviointi vie spontaanisuuden ja elinvoiman draamatyöstä. Pedagogista draamaa kuitenkin arvioidaan, jotta opettaja saa palautetta omasta työstään ja voi kehittää jatkuvasti sitä oppilaiden tarpeita, odotuksia, kokemuksia ja ajattelua vastaavaksi. (McGregor ym. 1977, 95-96.)

Draamaprosessin kehityksen luonteen vuoksi tuntia on olennaista arvioida jo ennalta. Oppitunnin aikana opettaja tekee jatkuvaa arviointia, koska draamaopetuksessa on välttämätöntä kyetä havaitsemaan, miten oppilaat osallistuvat tunnealueella älyllisen osa-alueen lisäksi. Hyvin vaikeaa on saada tarkasti selville, miten oppilaat reagoivat tapahtumiin pedagogisessa

draamassa ja milloin he ovat valmiita seuraavaan tilanteeseen. Opettajan tulee lisäksi havainnoida oppilaiden edistymistä tunnin jälkeen esimerkiksi yhteisissä keskusteluissa, kirjoituksissa ja piirustuksissa. Draamaprosessit voivat olla myös pidempiä jaksoja, jolloin koko jaksoa tulee arvioida. (McGregor ym. 1977, 95-96.) Jokainen draamatunti on ainutlaatuinen. Pedagogista draamaa käytetään opetusmenetelmänä monista syistä ja vaihtelevin tuloksin. Tärkeää on, että opettaja arvioi jokaista tuntia sen tavoitteiden ja ryhmän mukaisesti.

## 2.4 Pedagoginen draama ja oppiminen

Arvot ovat perustana ihmisen käyttäytymiselle ja päätöksenteolle. Koululla on merkittävä rooli saada oppilaat ymmärtämään yhteiskuntamme arvot, jotta he voivat niiden pohjalta muodostaa oman arvomaailmansa. Heinig (1993) korostaa pedagogisen draaman merkitystä oppilaiden persoonallisten arvojen ja asenteiden kehittäjänä. Pedagogisessa draamassa voidaan kokeilla vaihtoehtoisia käyttäytymistapoja ja sitä kautta oppilaat voivat löytää vastauksia yleismaailmallisiin kysymyksiin. (Heinig 1993, 12.)

Pedagoginen draama on ryhmätaitetta (Heinig 1993, 11). Erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutus- ja ryhmätilanteissa saadaan eniten oppimiskokemuksia. Kun oppilaat työskentelevät ryhmässä, he rohkaistuvat kehittämään verbaalisia ja nonverbaalisia taitojaan (McGregor ym. 1977, 31). Persoonalliseen ja sosiaaliseen oppimiseen päästään, kun oppilas sisäistää tiedot, taidot ja käsitteet (Neelands 1990, 78).

Empatia on kyky katsoa elämää toisen ihmisen perspektiivistä ja samaistua toisen ihmisen tunteisiin. Pedagogisen draaman roolinottoharjoituksilla on todettu olevan edullinen vaikutus empatian kehittymiseen (Heinig 1993, 12). Myös toisten ihmisten draamakokemusten kautta, esimerkiksi katselemalla esitystä yleisön joukosta, voi samaistua muiden ihmisten tunteisiin ja asenteisiin sekä oppia arvostamaan niitä. Merkittävällä esityk-



sellä voi olla suuri psyykinen ja fyysinen vaikutus katsojaan, ja hän voi muistaa tapahtuneen vielä pitkään esityksen jälkeen. (McGregor ym. 1977, 45.)

Pedagogisen draaman avulla voidaan oppia oppimaan. Pedagoginen draama auttaa meitä ymmärtämään ja tulkitsemaan itseämme suhteessa ympäröivään maailmaan. Pedagogisessa draamassa tehdään uusi tieto järkeväksi ja liitetään se aikaisempiin kokemuksiin. Oppiminen tapahtuu muutoksen seurauksena. Muutosta voi esiintyä ymmärryksessä, asenteissa, odotuksissa, sosiaalisessa käyttäytymisessä, vuorovaikutuksessa sekä toisten ihmisten ja heidän tarpeidensa tiedostamisessa. (Neelands 1984, 85.)

Neelands (1990) jakaa pedagogisessa draamassa oppimisen välineelliseen (instrumental learning), ilmaisevaan (expressive learning) ja esteettiseen (aesthetic learning). Välineellisellä oppimisella tarkoitetaan tietojen, taitojen ja käsitteiden kehittymistä. Välineellinen oppiminen on mitattavissa. Ilmaisutaitojen oppimiseen liittyvät tavoitteet korostavat oppilaiden asenteiden ja arvojen kehittymistä. Esteettinen oppiminen on tietojen, taitojen ja käsitteiden liittymistä taidemuotoon. (Neelands 1990, 78-79.)

Kaikki oppiminen pedagogisessa draamassa tapahtuu sisällön ja muodon puitteissa. Siinä voidaan saavuttaa uudenlainen tapa ymmärtää universaalejakin asioita. Pedagogisessa draamassa korostuvat kokemusten ja elämysten kautta oppiminen. (Bolton 1992, 137.) Pedagogisessa draamassa toteutuu myös Kolbin (1984) kuvaama kokemuksellisen oppimisen malli, jossa oppiminen tapahtuu syklinä. Tietoa hankitaan konkreettisten kokemusten ja käsitteellisen ajattelun kautta. Asioita opitaan ymmärtämään paremmin jatkuvan sisäisen pohdinnan ja uusien oivallusten kokeilemisen kautta. (Kolb 1984, 42.)

## 2.5 Pedagogisen draaman arvo opetussuunnitelmassa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) äidinkielen opiskelun yleistavoitteena on, että oppilaan itseluottamus sekä ilmaisuhalu ja -rohkeus vahvistuisivat ja hän kehittyisi taitavaksi viestijäksi. Ala-asteella tavoite suuntautuu erityisesti oppilaan ilmaisukyvyn kehittymiseen niin, että oppilaalla olisi halu, rohkeus ja taito ilmaista itseään ja ajatuksiaan sekä suullisesti että kirjallisesti. Ala-asteen tavoitteena on myös kehittää oppilaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Taitojen harjoittelussa korostetaan elämyksellisyyttä, luovuutta ja omien ilmaisu- ja vaikutusmahdollisuuksien tiedostamista sekä vastaanottajan osuutta vuorovaikutuksessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42-43.) Pedagoginen draama opetusmenetelmänä auttaa jo itsessään näiden tavoitteiden saavuttamista. Pedagogisen draaman luonne sisältää tekijöitä, jotka ovat lähtökohtia myös ala-asteen opetuksessa. Siinä korostetaan lapsen omaa luovuutta ja rakennetaan oppimistilanteita, joiden aihepiirit ovat lähellä oppilaan elämää. Äidinkielen opiskelu voidaan pedagogisen draaman avulla liittää monien eri aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden opettamiseen.

Pedagogisen draaman avulla voidaan järjestää opetussuunnitelma niin, että korostetaan vuorovaikutussuhteita ja yhtenäisyyttä oppimiskokemusten alueilla. Teemojen mukaan työskentely voi ryöstäytyä pinnalliseksi kauas alkuperäisestä teoreettisesta lähtökohdastaan, ellei oteta huomioon koko prosessia ja lasten näkökulmaa teemaan. Lapsia rohkaistaan esittämään mielipiteitä, ottamaan kantaa ja pohtimaan arvoja. Esteettiset ja luovat kokemukset motivoivat puhumaan ja kirjoittamaan. (Neelands 1992, 36-43.)

Heinig (1993) pohtii, miten opettaja voi liittää pedagogisen draaman jo täyteen opetussuunnitelmaan ja miksi se pitäisi siihen liittää. Heinigin mielestä draama on lapsille tyypillinen oppimistyyli. Lapset tiedostavat idean toiminnan kautta ja ymmärtävät asian, joka muutoin voisi jäädä vain sanaksi kirjan sivulle. Dramatisoinnin kautta lapset voivat käyttää tietoa konkreettisemmin ja tarkoituksenmukaisemmin. (Heinig 1993, 15.)

Pedagogiseen draamaan sisältyy monia tärkeitä kasvatuksellisia tavoitteita. Sen avulla voidaan pyrkiä muihinkin päämääriin, kuten ongelmanratkaisuun ja luovaan ajatteluun, mutta myös faktoja ja käsitteitä voidaan tarkentaa. Menetelmänä pedagoginen draama sopii erinomaisesti oppilaiden tietojen ennakkokartoitukseen tai oppimisen arviointiin. Opettaja voi varmasti havaita, mitkä asiat on ymmärretty, kun oppilaat esimerkiksi näyttelevät. Oppiminen on mielekkäämpää ja hausempaa pedagogisen draaman keinoin. Usein lapset, joilla on vaikeuksia koulutyössä, saattavat innostua oppimisesta uudestaan ja kokea draamatyöskentelyn omakseen. (Heinig 1993, 15-16.)

Koulutusjärjestelmä pyrkii auttamaan lasta ymmärtämään yhteiskuntaa, jonka osa hän on ja jossa hänen on tarkoitus aktiivisesti toimia. Pedagogisen draaman arvo liittyy läheisesti yksilöiden yritykseen jäsentää maailmaa. Monet asiat siis puoltavat pedagogisen draaman asemaa opetussuunnitelmassa. Varsinkin ala-asteella opetus on mahdollisuus integroida. (McGregor ym. 1977, 148.)

Draamaopetuksen tulisi olla peruskoulun aikana jatkuvaa. Erittäin tärkeää olisi turvata oppimismahdollisuus koulunkäynnin alussa, jolloin kestävä taidot ja asenteet muodostuvat. Suurimmat kehitysmahdollisuudet ilmaantuvat tilanteessa, kun lapsilla on riittävästi aikaa oppia käyttämään draamaprosessia ja siihen liittyviä taitoja. Johdonmukainen oppilaiden taitojen kehittäminen vaatii laadukasta opetusta. Opettajien olisi hyvä olla tietoisia toistensa työstä ja oppilaiden aikaisemmista kokemuksista. Sekä asiantuntijat että tavalliset opettajat voivat käyttää pedagogista draamaa opetuksessa. (McGregor ym. 1977, 148-149, 187.)

### 3 TAPAKASVATUSJAKSON TAUSTA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme tarkoituksena oli toteuttaa käytännössä tapakasvatusjakso käyttäen pedagogista draamaa opetusmenetelmänä. Aiheen ajankohtaisuus oli merkittävä lähtökohta tutkimukselle, sillä opetushallitus päätti heinäkuussa 1996, että peruskoulujen oli laadittava omiin opetussuunnitelmiinsa kuvaus hyvien tapojen edistämisestä koulun toiminnassa. Tapakasvatuksesta ei myöskään ole löytynyt aiempaa tutkimustietoa, mikä haastoi aiheen valintaan. Pedagogisesta draamasta sitä vastoin on useita, aivan viime vuosinakin tehtyjä tutkimuksia, jotka auttoivat tapakasvatusjakson suunnittelua ja toteutusta.

Keväällä 1997 toteutimme kvalitatiivisen tapaustutkimuksen keinoin opetuskokeilujakson Jyväskylän Puistokoulun neljännessä luokassa. Jakso kesti kokonaisuudessaan reilun kuukauden. Varsinaisia tutkimustunteja oli neljä. Tutkimusaineisto koottiin usealla eri tavalla. Aineistoa analysoitaessa pyrimme kokeilujakson syvään ymmärtämiseen ja tarkkaan kuvaamiseen, jotta lukija saisi jaksosta selkeän kuvan ja voisi käyttää sitä hyödykseen. Tarkka kuvaus mahdollistaa myös tutkimuksen toistettavuuden.

Kokeilujakson tavoitteet määräytyivät tapakasvatuksen sisältöalueiden perusteella. Tavoitteiksi asetettiin toisen ihmisen huomioon ottaminen, hyvä käyttäytyminen ja vuorovaikutustaidot. Toisen ihmisen huomioon ottaminen on perusta kaikelle sosiaaliselle toiminnalle ja näin ollen se on olennainen lähtökohta tapakasvatukselle ja pedagogiselle draamalle. Hyvään käyttäytymiseen kuuluu hyvien tapojen sisäistäminen, ymmärtäminen, merkitysten luominen ja omien arvojen mukainen käyttäytyminen. Vuorovaikutustaidot sisältyvät sekä tapakasvatuksen että pedagogisen draaman tavoitteisiin. Hyvien tapojen mukaiseen käyttäytymiseen kuuluu asiallisen ja tilanteenmukaisen vuorovaikutuksen hallitseminen. Pedagogisen draaman keskeisinä tavoitteina ovat sisällön ymmärtäminen, persoonan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen.

Tuloksia analysoitaessa ja tulkittaessa pyrimme löytämään vastauksia asettamiimme tutkimustehtäviin, joita olivat:

1. Miten pedagoginen draama opetusmenetelmänä sopii tapakasvatuksen opettamiseen?
2. Sisäistävätkö oppilaat opetettavan asian?
  - 2.1 Ymmärtävätkö oppilaat opetuksen tavoitteen?
  - 2.2 Syntyykö sisällöistä oppilaille subjektiivinen merkitys?
3. Miten opetus koetaan?
  - 3.1 Osallistuvatko oppilaat toimintaan?
  - 3.2 Kokevatko oppilaat opetuksen mielekkääksi?

Pedagogista draamaa opetusmenetelmänä analysoimme opetuksen perusmallin (Kari & Lahdes 1994, 48), tavoitteiden, opetusjärjestelyiden ja arvioinnin kautta. Tarkastelemme opetusta prosessina, jossa opetuksen perusmallin tekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään.

Opetussisältöjen ymmärtämistä arvioimme jokaisen tunnin lopuksi oppilaille annettujen arviointitehtävien avulla. Jakson jälkeen toteutettujen oppilaiden itsearviointien avulla tulkitsemme opetuksen tavoitteiden ymmärtämistä ja sisäistämistä. Subjektiivisen merkityksen syntymistä on vaikea arvioida. Lyhyellä aikavälillä ei voida havaita mitä asioita opetuksesta oppilas omaksuu ja sisäistää. Aineistoa analysoitaessa pyrimme kuitenkin etsimään tilanteita, joista voimme arvella oppilaiden ymmärryksessä ja ajattelussa tapahtuneen muutoksia.

Toiminta on draamassa keskeistä. Toiminnan kautta oppiminen edellyttää osallistumisaktiivisuutta. Oppilaiden aktiivisuuden arviointi on tämän vuoksi tärkeää. Lisäksi haluamme selvittää, kokevatko oppilaat pedagogisen draaman opetusmenetelmänä tapakasvatusjaksolla mielekkäänä. Olkinuoran (1979, 53) mielestä mielekäs oppiminen tarkoittaa oppisisällön kokemista merkityksellisenä ja erilaisia tavoitteita palvelevana (relevanssi). Mielekkääseen oppimiseen kuuluu myös opiskeluprosessin hallitseminen niin, että tavoitteet voidaan saavuttaa (kontrolloitavuus). Mielekkään opetuk-

sen katsomme lisäksi olevan oppilaslähtöistä ja oppilaiden kokemusmaailmaa lähellä olevaa.

## 4 TAPAKASVATUSJAKSO PEDAGOGISEN DRAAMAN KEINOIN

### 4.1 Tapakasvatusjakson toteutus kvalitatiivisena tapaustutkimuksena

Tutkimusprosessi alkoi tammikuussa 1997 alustavan tutkimussuunnitelman teolla. Tutkimussuunnitelmassa selvitettiin tutkimuksen tarkoitus, lähtökohdat sekä metodologiset ratkaisut. Valitsimme tutkimuksemme lähestymistavaksi kvalitatiivisen tapaustutkimuksen.

Kvalitatiivinen lähestymistapa on luonteva ja yleisesti käytetty tutkimusote kasvatustutkimuksen alalla (Syrjälä & Merenheimo 1991, 4). Kvalitatiiviselle tutkimukselle on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 165) mukaan tyypillistä kokonaisvaltainen tiedon keruu ja aineiston koonti aidoissa tilanteissa. Tutkija on tutkimuksessaan keskeisessä roolissa luottaen omiin havaintoihinsa enemmän kuin mittausvälineisiin. Jatkuva vuorovaikutus tutkimuskohteen kanssa mahdollistaa tutkijan henkilökohtaisen kokemuksen tutkimuskohteen tapahtumista. (Borg & Gall 1989, 384.) Tarkkaa tutkimussuunnitelmaa ei voida etukäteen laatia, vaan se muotoutuu luonnollisesti tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi ym. 1997, 165).

Kvalitatiivinen tutkimus sisältää eri luokkia, joista tähän tutkimukseen parhaiten soveltui tapaustutkimus. Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa, kun halutaan tutkia sellaisia tilanteita, joita ei voida kokeellisesti järjestää. Se toteutetaan nykyhetkessä, ja olennaista on perehtyminen prosessiin, uuden oivaltamiseen ja koko ympäristöön. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 12-13.) Tapaustutkimus keskittyy tiettyyn tapaukseen, joka voi olla yksilö, ryhmä, tapahtuma, yhteisö tai laitos (Syrjälä & Numminen 1988, 6). Tässä tutkimuksessa keskityttiin yhdessä luokassa toteutettuun tapakasvatusjaksoon.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan Hirsjärven ym. (1997, 165) mukaan tarkoituksenmukaisesti. Kokeilujakson tutkimuskohdeeksi etsittiin kolmas-kuudesluokkalaisia, jotka olisivat tottuneet pedagogi-

seen draamaan opetusmenetelmänä. Helmikuussa tutkimusluokaksi varmistui Puistokoulun neljäs luokka ja kokeilujakson ajankohdaksi huhtikuu 1997. Tutustumistunteja sovittiin maaliskuun loppupuolelle ja luokanopettajan haastattelu toukokuun alkuun. Tutkimuksesta muodostui tiivis kokonaisuus juuri sopivasti ennen kiireistä loppukevättä.

Valittu luokka osoittautui tutkimukselle sopivaksi, sillä luokanopettaja oli innostunut tutkimuksesta ja katsoi tällaisen opetuksen olevan luokalleen hyvin tarpeellista. Pedagoginen draama oli oppilaille menetelmänä uusi, joten tutustumistunteja päätettiin pitää enemmän kuin alunperin oli suunniteltu. Tutustumistunnit olivat harjoitustunteja myös jakson opettajalle, joka oli kokematon pedagogisen draaman opettamisessa sekä observoijalle, joka harjoitteli havaintojen kirjaamista. Tutustumistunneilla oppilaat tottuivat videointiin.

Tutkimussuunnitelmasta keskusteltiin luokanopettajan kanssa maaliskuussa, jolloin sovittiin tarkka aikataulu sekä hoidettiin käytännön asioita, kuten koulun videokameran käyttö, tilojen varaus, kirje vanhemmille (liite 1) ja oppilaiden jako esitutkimus- ja tutkimusryhmään. Jako tapahtui luokan normaalin ryhmäjaon mukaan. Tutkimusryhmässä oli 15 oppilasta, joista kymmenen tyttöä ja viisi poikaa. Toiset 15 oppilasta muodostivat esitutkimusryhmän, joiden kanssa kokeilimme tutkimustunnit etukäteen.

Maaliskuun aikana seurattiin sekä koko luokan että ryhmien normaaleja tunteja kuusi kertaa. Maaliskuussa oppilaat tekivät kirjoitelmat, joiden aiheet pohjautuivat tapakasvatuksen sisältöalueisiin. Aiheista, joista oppilaat eniten kirjoittivat, valitsimme tunneille sisällöt. Kirjoitelman aiheet olivat: Kiitos tai Anteeksi, Urotekoni, Äiti, mitä ruokaa, Voi samperi! ja Kiusaaminen. (Liite 2.) Kirjoitelman tarkoituksena oli motivoida oppilaat tulevaa jaksoa varten. Haluttiin myös saada selville oppilaita tällä hetkellä kiinnostavat asiat, jotta jakso voitiin suunnitella juuri näiden oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Maaliskuussa aloitettiin myös tutustumistunnit, joita pidettiin molemmille ryhmille kaksi sekä yksi koko luokan yhteinen.



Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen tavoitteena on kerätä laadullista tietoa. Aineistonkeruutilanteessa tutkija ei rajoita tutkittavien toimintaa tai tuotoksia, vaan ihanteellista on, jos tutkittavat toimivat kuten normaaleissa tilanteissa. (Eskola & Suoranta 1996, 11.) Syrjälän ja Nummisen (1988, 80-81) mukaan laadullinen tieto on luonteeltaan mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Tutkijan on kenttätönsä aikana pyrittävä löytämään mitä erityistä toimintaa tutkimuskohteessa tapahtuu, mitä nämä toiminnot merkitsevät ja miten tapahtumat jäsentyvät. Tutkijan tulisi myös hahmottaa tapahtumista kokonaisuuksia ja yhdistää ne ympäristön toimintaan sekä verrata sitten tutkimuskohteen toimintamalleja teoreettisiin malleihin. (Walker 1985, 3.)

Kokeilujakso alkoi huhtikuun ensimmäisellä viikolla. Siitä eteenpäin neljän viikon ajan pidettiin jokaisena keskiviikkona esitutkimustunti ja jokaisena perjantaina tutkimustunti. Esitutkimustuntien jälkeen pohdittiin tunnin onnistumista. Tarpeen vaatiessa tuntisuunnitelmaa muutettiin jättämällä liian vaikeat tehtävät pois, tarkentamalla ohjeita tai tiivistämällä tuntisuunnitelmaa. Tuntien aiheet olivat hyvät pöytätävät, kiusaaminen, toisten auttaminen ja huomioon ottaminen sekä hyvät käytöstavat juhlissa. Jakson jälkeen kaikki oppilaat arvioivat toimintaansa ja oppimistaan itsearviointilomakkeen (liite 3) avulla. Jakso huipentui vapunaattona pidettyihin, koko luokan yhteisiin vappujuhliin. Oppilaat valmistivat juhliin itse ohjelman, huolehtivat tarjoilusta ja luokan koristelusta. Luokanopettaja videoi sekä esitutkimus- että tutkimustunnit. Samalla hän havainnoi tapahtumia luokassa. Luokanopettajalle oli annettu etukäteen muutamia tarkkailuvihjeitä (liite 4), joihin hän erityisesti kiinnitti huomiota tunteja havainnoidessaan. Luokanopettajaa haastateltiin toukokuun alussa.

Syrjälä ym. (1994) jakavat tapaustutkimuksen viiteen luokkaan: etnografinen tutkimus, kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus, elämänkertatutkimus, toimintatutkimus ja muut kehitykseen ja oppimiseen kohdistuvat tapaustutkimukset. Tutkimuksemme sisältää piirteitä toimintatutkimuksesta, vaikka ei

täysin täytä toimintatutkimukselle asetettuja vaatimuksia. Toimintatutkimus saa alkunsa tietyistä käytännön tilanteista ja ongelmista, jotka halutaan ratkaista. Tavoitteena on parantaa käytäntöä ja lisätä osallistujien ymmärrystä toiminnasta. Toimintatutkimus antaa opettajille mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun, joka on monimutkainen, pitkäkestoinen ja ainutlaatuinen prosessi. (Syrjälä ym. 1994, 16-17, 31-36.)

Laadullisen tapaustutkimuksen tekijän toiminta vastaa opettajan työtä monin tavoin. Oma työtään tutkivasta opettajasta on muodostunut käsite tutkiva opettaja. Tutkiva opettaja hankkii tietoa kehittääkseen omaa työtään ja auttaakseen oppilaita. Opettajalle on erityisen tärkeää saada luotettavaa tietoa juuri omasta työympäristöstään, tilanteista, oppilaista ja siitä, edistyvätkö oppilaat. Opettajan henkinen työ eli oman teorian kehittäminen on perusedellytys työn laadun jatkuvalla kehittämiselle. Kun opettajalla on selkeä käsitys opetuksen tavoitteista ja toteutuksesta, kokemus itsessään arvioi teoriaa ja joko vahvistaa tai heikentää sitä. (Åhlberg 1996, 94-95.) Kokeilujakson opettajana ja tutkijana sivusimme tutkivan opettajan roolia. Tutkimuksemme pyrki opettajan ammatilliseen kasvuun ja käytännön parantamiseen, mutta oli vain lyhytaikainen kokeilu toisen opettajan luokassa.

## 4.2 Aineiston keruu

Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa laadullista tietoa hankitaan monipuolisesti ja monin eri aineistonkeruumenetelmin (Syrjälä & Numminen 1988, 77-79). Määrällisen tiedon koontikaan ei ole kiellettyä, vaan sitä voidaan hyvin käyttää laadullisen rinnalla. Laadullisia aineistonkeruumenetelmiä ovat erilaiset haastattelut, havainnointi, etnografia, eläytymismenetelmä, valmiit aineistot ja dokumentit, toimintatutkimus, selontekojen menetelmä ja muistelu. Aineiston keruussa voidaan apuna käyttää mm. videointia, ääninauhoitusta, valokuvausta sekä tutkittavien tuotoksia, esim. piirroksia,

vaikka paperi ja kynä ovat usein tutkijan tärkeimmät apuvälineet. (Eskola & Suoranta 1996, 9, 64-103.)

Tutkimuksessamme aineistonkeruutapoina käytimme osallistuvaa havainnointia, videointia, opettajan päiväkirjaa, oppilaiden itsearviointia ja luokanopettajan haastattelua. Laajasta aineistosta kokosimme kuvion kappaleen loppuun (kuvio 2). Kokeilujakson aikana toinen tutkijoista toimi osallistuvana havainnoitsijana tarkkaillen tunteja luokan sivustalta osallistumatta varsinaisesti tunnin kulkuun. Havainnoitsija valitsi sattumanvaraisesti jokaiselle tunnille kolme eri oppilasta ja kiinnitti erityistä huomiota näiden toimintaan. Apuna havainnoitsijalla oli havainnointilomake (liite 5). Eskola ja Suoranta (1996) määrittelevät osallistuvan havainnoinnin aineiston keruutavaksi, jossa tutkija on mukana tutkittavien toiminnassa. Tutkija keskittyy tarkkailuun, pyrkii pääsemään sisälle tutkittavien maailmaan ja jakamaan elämäkokemuksia tutkittavien kanssa. Osallistuva havainnointi tapahtuu tutkittavien ehdoilla. Tutkijan on erityisesti huomioitava eettiset kysymykset osallistuvassa havainnoinnissa, sillä kokonaisvaltainen osallistuminen tutkittavien elämään tuo vastuuta ja vaatii tutkittavien suostumuksen. (Eskola & Suoranta 1996, 76, 78.) Havainnoitsijan rooli voi vaihdella täydellisestä osallistumisesta ulkopuoliseen tarkkailuun. Täydellisessä osallistumisessa tutkija pystyy samaistumaan tutkittavien tunteisiin ja kokemuksiin, mikä ulkopuoliselta tarkkailijalta voi jäädä huomioitta. Toisaalta osallistuva havainnointi on subjektiivista toimintaa, jolloin tutkija voi eläytyä liikaa tutkimuskohteeseen ja ennako-odotukset voivat suunnata havainnointia. Tällöin aineiston keruun objektiivisuus kärsii. (Borg & Gall 1989, 391-392.) Eskola ja Suoranta (1996, 76) toteavat havainnoitsijan roolin olevan usein jotain näiden kahden ääripään väliltä.

Havainnoinnin tukena käytimme videointia. Videointi on avoimin ja valikoimattomin kaikista observointimenetelmistä (Bentzen 1993, 72). Videonauhat purettiin havainnointilomaketta vastaavalle lomakkeelle. Videolomakkeessa ei kuitenkaan havainnoitu kolmea oppilasta, vaan koko ryhmää. Videonauhoilta pystyimme tarkistamaan havainnoinnin puutteet ja

virheet. Lisäksi voitiin huomioida havainnoitsijan mahdolliset subjektiiviset tulkinnat.

Tutkija, joka toimi kokeilujaksolla opettajana, piti jokaisesta tunnista päiväkirjaa. Tarkoituksena oli kirjata välittömästi tuntien jälkeen mielen pinnalla olevat ajatukset, tunteet ja kokemukset:

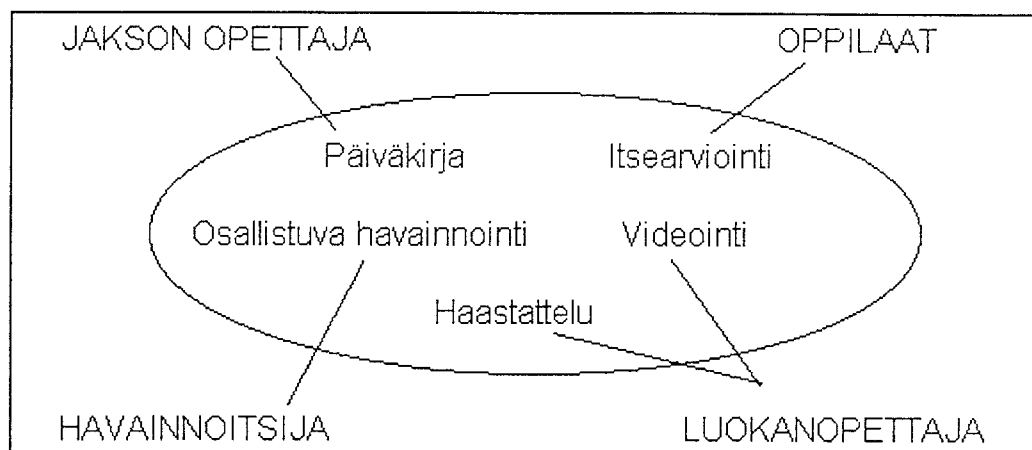
Olisiko minun pitänyt olla innostavampi ja rohkaista oppilaita erikoisempiin ratkaisuihin? Nyt keskityin enemmän selkeiden ohjeiden antoon ja ohjailuun. Oppilailta sai hyvin nihkeästi vastauksia kysymyksiin. (4.4.1997.) Mielestäni oppilaat paneutuivat kuvien muodostamiseen ja vuorosanojen sanomiseen. Jotkut naureskelivat hyvälle ilmeille, mutta se oli hyväntahtoista naurua. Muutamalla tytöllä oli lähes ylivoimaisia vaikeuksia antaa vuorosanat kuvan henkilöille. Pelkäävätkö he muita oppilaita?(18.4.1997.) Keskustelu pöydissä virisi todella upeasti ja ennen kaikkea roolin mukaisesti. Kierrellessäni osallistuin muutama keskusteluun ja kuulin katkelmia mm. oikeusjutusta ja pitopalvelusta. Oppilaat suorastaan näyttivät nauttivan! (25.4.1997.)

Bentzenin (1993, 94-95) mukaan päiväkirja on epämuodollinen, avoin, valikoiva ja johtopäätöksiä tekevä observointimenetelmä. Sen etuna on yksityiskohtaisuus ja laajuus. Päiväkirja voi Hirsjärven ym. (1997) mukaan olla ennalta määrättyihin kysymyksiin vastauksia etsivä tai täysin strukturoimaton. Kokeilujakson opettaja piti päiväkirjaa melko strukturoimattomasti, pyrkien kiinnittämään huomiota muutamiin asioihin, kuten oppilaiden osallistumisaktiivisuuteen tunnilla, tunnin ilmapiiriin sekä siihen, tapahtuiko tunnilla oppimista ja muutoksia. Strukturoimattoman päiväkirjan tulkinta on vaikeaa, sillä se antaa tutkijalle paljon vapautta tulkita aineistoa. (Hirsjärvi ym. 1997, 215.) Tutkijan tulisi pyrkiä tiedostamaan mahdolliset omat kiinnostuksenkohteensa, jotta voisi ottaa niiden vaikutuksen huomioon päiväkirjan analysointivaiheessa (Grönfors 1985, 129).

Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska se mahdollistaa suoran vuorovaikutuksen ihmisten kesken. Suora vuorovaikutus onkin haastattelun suurin etu sekä haitta. Etuna sillä on joustavuus, koska haastattelutilanteessa on mahdollista tarkentaa asioita, lisätä kysymyksiä ja

vaihdella niiden järjestystä. Haastattelussa voidaan pureutua asioihin syvällisesti ja keskustella aroista ja vaikeista asioista. (Borg & Gall 1989, 446-447.) Haastateltava on aktiivisessa roolissa ja saa kertoa itseään koskevia asioita vapaasti (Hirsjärvi ym. 1997, 201). Haastattelun mahdollisena virhelähteenä on haastateltavan suhtautuminen haastatteluun esimerkiksi kielteisesti, haluttomasti tai yrittäen miellyttää haastattelijaa. Haastattelijalla voi olla stereotypioita haastateltavaa kohtaan tai hän voi antaa omien mielipiteidensä vaikuttaa haastattelun kulkuun. Lisäksi ympäristö ja tilanne voivat häiritä haastattelua. (Borg ja Gall 1989, 448-449.) Haastattelimme luokanopettajaa kokeilujakson jälkeen kysymyksillä (liite 6), jotka oli tehty tarkkailuvihjeiden pohjalta. Luokanopettajan haastattelussa oli aineksia sekä puolistrukturoidusta- että teemahaastattelusta, sillä kysymykset oli ennalta valmisteltu ja järjestys mietitty, mutta ne käsiteltiin vapaamuotoisesti. Puolistrukturoidussa haastattelussa on Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan kysymysten muoto ja järjestys vakio, jolloin merkitys on sama kaikille. Haastateltava voi vastata omin sanoin kysymyksiin. Teemahaastattelussa aihepiirit ovat ennalta tiedossa ja tarkoituksena on käsitellä kaikki teemat, vaikka järjestys ja laajuus voivatkin vaihdella. (Eskola ja Suoranta 1996, 65.)

Kokeilujakson jälkeen oppilaat arvioivat jaksoa ja oppimistaan jakson aikana itsearviointilomaketta apuna käyttäen. Tavoitteena oli kerätä tietoa oppilaiden omista kokemuksista, tuntemuksista ja oppimisesta. Vaikka ihmistä itseään ei pidetä kovin luotettavana havaintojen tekijänä, hän on kuitenkin usein paras mahdollinen (Åhlberg 1992, 27). Ikäheimon (1995, 112) mielestä itsearvioinnin tavoitteena on edistää oppilaan tietoista ajattelua omista kokemuksista, työtavoista ja ajatuksista. Lisäksi opettaja ja vanhemmat saavat arvokasta tietoa oppilaan oppimisesta ja edistymisestä. Itsearviointi voi olla avointa tai siinä voidaan käyttää apuna valmiita lomakkeita. Itsearviointilomakkeet auttavat arvioitavan kohteen hahmottamista, mutta jos ne ovat kovin yksityiskohtaisia, voivat ne kahlita oppilaan itsearviointia. Oppilas saattaa myös täyttää lomakkeen lähes mekaanisesti pohtimatta tarkemmin omaa työtään ja oppimistaan. (Pollari 1995, 58.)



Kuvio 2. Tutkimusaineisto

#### 4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta on arvioitava koko tutkimusprosessin ajan ja arvioinnin tekijä on pääasiassa tutkija itse. Lähtökohtana tutkimukselle on tutkijan avoin subjektiivisuus. (Eskola & Suoranta 1996, 165.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa subjektiivisuudella tarkoitetaan tutkittavien ja tutkijan aktiivista ja läheistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutus on välttämätöntä, jotta tieto on totuudellista ja sitä saadaan riittävästi. (Syrjälä ym. 1994, 102.) Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia voidaan tarkastella kahdella tavalla: Tutkija miettii tutkimuksen tekemisen luotettavuutta sekä tutkimusprosessia. Tiedeyhteisö ja lukijat kritisoivat tutkimusta tutkimustekstin pohjalta. (Eskola & Suoranta 1996, 164.)

Syrjälän ja Nummisen (1988, 134) mukaan kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tutkimuksen luotettavuutta määritellään usein validiuden ja reliaabeliuden käsitteiden avulla, jotka alunperin on kehitetty kvantitatiiviseen tutkimukseen. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta on kritisoitu siitä, että kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmät ja kriteerit sopivat siihen huonosti. Kvalitatiivista tutkimusta on syytetty myös vaikutelmavaraisuudesta ja epätieteellisyydestä. (Kurtakko 1990, 16.) Usein validiuden ja reliaabe-

liuden käsitteitä muutetaan ja sovelletaan kvalitatiiviseen tutkimukseen sopivaksi, jolloin käytetään käsitteitä uskottavuus (sisäinen validius), siirrettävyys (ulkoinen validius), varmuus (reliaabelius) ja vahvistuvuus (objektiivisuus) (Eskola & Suoranta 1996, 166-167).

Validiudella tarkoitetaan tutkimuksen mittarin tai mittauksen kykyä mitata sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Puhutaan tieteellisten löydösten tarkkuudesta ja siitä kuinka paljon tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. (Grönfors 1982, 173-174.)

Syrjälä ja Numminen (1988, 136) jakavat validiuden sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäistä validiutta voidaan sanoa olevan tutkimuksessa, jossa tutkijan käsitykset ja tulkinta vastaavat osallistujien käsityksiä tilanteesta. Sisäisessä validiudessa eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa tulee olla looginen. Tällöin tutkija osoittaa oman pätevyytensä asian hallinnan suhteen sekä tutkimuksen tieteellisyyden. (Eskola & Suoranta 1996, 167-168.) Syrjälä ja Numminen (1988, 139-141) mainitsevat, että sisäisessä validiudessa on kyse myös tutkimuksen uskottavuudesta. Uskottavuutta voidaan osoittaa selittämällä vaihtoehtoisia ilmiöitä, tarkastelemalla negatiivisia tapauksia ja käyttämällä useampaa kuin yhtä menetelmää aineiston koonnissa (triangulaatio). Menetelmä-, teoria-, aineisto- ja tutkijatriangulaatiolla pyritään vähentämään systemaattisia virheitä tutkimuksessa, monipuolistamaan tutkimusaineistoa ja tuomaan siihen eri näkökulmia. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan usealla tutkimusmenetelmällä. Sitä on kritisoitu siitä, että se voi olla kallis ja aikaa vievä tapa tehdä tutkimusta. Aineistot saattavat paisua niin laajoiksi, että tutkijalta vaaditaan ammattitaitoa niiden analysoimiseen. Voidaan myös ajatella eri tutkimusmenetelmien perustuvan erilaisiin ihmiskäsityksiin, jolloin niitä ei voida yhdistää. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että samassa tutkimuksessa on mukana kaksi tai useampi tutkija. Tutkijat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja heidän on yhdessä päätettävä tutkimusta koskevista ratkaisuista, kuten aineiston hankinnasta, tulkinnasta ja raportin kirjoittamisesta. Useamman tutkijan näkökulma laajentaa ja monipuolis-

taa tutkimusta ja näin omalle tutkimukselle "sokeutumista" voidaan välttää. (Eskola & Suoranta 1996, 40-42.)

Ulkoisella validiudella tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen ja teoreettisten johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Ulkoisen validiuden epäselvyydet väistetään parhaiten, kun tutkimuskohde kuvataan juuri sellaisena kuin se on. (Grönfors 1982, 174.) Syrjälän ym. (1994) mukaan tutkijalta edellytetään tarkkaa ja rehellistä kuvausta tutkimuksen eri vaiheista, jotta lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Lukija voi myös arvioida merkityksiä, joita ilmaisuille on annettu, jos merkitysten tulkintaa on selvitetty esimerkein. (Syrjälä ym. 1994, 131.)

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta pyrittiin lisäämään ottamalla huomioon sisäinen ja ulkoinen validius. Sisäistä validiutta tavoiteltiin vertaamalla tutkijoiden, oppilaiden ja luokanopettajan käsityksiä ja tuntemuksia kokeilujaksosta. Mikäli käsitykset olivat yhteneviä, voitiin tutkimuksella katsoa olevan sisäistä validiutta. Sisäiseen validiuteen pyrittiin myös suunnittelemalla kokeilujakso teoreettisia lähtökohtia vastaavaksi ja toteuttamalla sekä menetelmä- että tutkijatriangulaatio. Ulkoista validiutta lisättiin kuvaamalla kokeilujakso mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti.

Reliaabelius eli pysyvyys, toistettavuus, johdonmukaisuus ja varmuus ilmaisee mittarin kykyä tuottaa mahdollisimman vähän sattumanvaraisia tuloksia. Varmuutta lisätään huomioimalla tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat tekijät. (Eskola & Suoranta 1996, 167-168.) Syrjälän ja Nummisen (1988, 143-145) mukaan reliaabelius mittaa tutkimuksen luotettavuutta mittarin pysyvyyden kannalta: voiko kokonaan toinen tutkija samoja menetelmiä käyttäen päästä samankaltaisiin tuloksiin samassa tutkimuskohteessa. Grönfors (1982) toteaa, että kerätyllä aineistolla on reliaabeliutta silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliaabeliutta pystytään tarkistamaan indikaattorien vaihdolla, havainnoimalla useampaan kertaan ja käyttämällä useampaa havainnoitsijaa. (Grönfors 1982, 175.)



Reliaabeliutta tutkimukseen pyrittiin lisäämään siten, että molemmat tutkijat tekevät omia johtopäätöksiään tutkimusaineistosta. Kahden tutkijan olemassaolo toi tutkimukseen objektiivisuutta. Ristiriitaisuuksia tarkistettiin vertaamalla eri menetelmin kerättyjä aineistoja toisiinsa, esimerkiksi videoita havainnoitsijan muistiinpanoihin. Tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä katsottiin olevan mm. tuntien videointi, havainnoitsijan läsnäolo, uusi opettaja ja opetusmenetelmä. Nämä tekijät huomioitiin etukäteen pitämällä tutustumistunteja. Tutkimuksen toistettavuuden mahdollisti tarkka ja yksityiskohtainen kuvaus.

#### 4.4 Tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta

Ensimmäinen tehtävä tutkimusaineiston käsittelyyn ryhdyttäessä oli tarkistaa, että kaikki olennainen tieto oli kerätty. Seuraavaksi kirjoitimme havainnointilomakkeet puhtaaksi sekä katsoimme videot ja purimme ne lomakkeille. Lisäksi litteroimme luokanopettajan haastattelun ja yhdistimme oppilaiden itsearviointien vastaukset.

Kvalitatiivisen tutkimusaineiston analyysille ei ole olemassa yleispäteviä ohjeita, vaan jokaisen tutkijan on luotava oma analyysitapansa tutkimuksen tavoitteista, aineiston määrästä ja laadusta, tutkittavien määrästä ja muista tekijöistä riippuen. (Syrjälä & Numminen 1988, 118.) Jokaisessa tapauksessa on omat ainutkertaiset piirteensä ja niitä analysoidaan sen mukaisesti. Aineistoa analysoidessaan tutkija pyrkii yksityiskohtaisten ja tarkkojen havaintojen kautta löytämään yleisiä päätelmiä. (Hirsjärvi ym. 1997, 165.) Analysoinnissa on pyrittävä systemaattisuuteen, perusteltavuuteen, kattavuuteen, rationaalisuuteen ja totuudellisuuteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 118.)

Aineiston varsinainen analysointi alkaa lukemisesta. Syrjälän ja Numminen (1988, 126) mukaan aineisto tulee lukea läpi niin moneen kertaan, että sisältö on hallinnassa. Havainnot voidaan jakaa joko ennalta määriteltä-

hin kategorioihin tai samankaltaisuuksien mukaan (Mäkelä 1990, 54). Lukiessamme aineistoa ryhdyimme jakamaan sitä tutkimustehtävien perusteella muodostettuihin luokkiin. Molemmat tutkijat tekivät aineiston analyysin aluksi erikseen, jonka jälkeen aineisto kirjoitettiin yhdeksi kokonaisuudeksi luokkien alle. Analyysissa esiin tulleet erimielisyydet ratkottiin keskustelemalla. Useiden lukukertojen jälkeen luokat alkoivat eriytyä ja ne jaettiin alaluokkiin. Kun analysoimme alaluokkia tarkemmin, hahmottui niistä jälleen erillisiä kokonaisuuksia. Syrjälä ja Numminen (1988) kutsuvat tällaista analyysitapaa verkostanalyysiksi. Verkostanalyysi tarkoittaa aineiston jakamista osiin yhä uudelleen ja uudelleen. Sen avulla voidaan tarkastella käsitteitä ja niiden välisiä suhteita, ja se helpottaa aineistossa olevien lainalaisuuksien löytämistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 128-129.)

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä huomio kiinnitetään siihen, mikä on olennaista teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta. Tämän jälkeen karsitaan havaintojen määrää niitä yhdistämällä. Arvoituksen ratkaiseminen merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja vihjeiden perusteella tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 1994, 30-31, 35.) Aineiston käsittely jatkui havaintojen yhdistelyllä ja turhien muistiinpanojen karsimisella. Luokat tiivistyivät ja eri lähteistä saadut samankaltaiset havainnot tulivat merkityksellisiksi.

Syrjälä ja Numminen (1988) erottavat tutkimusaineiston analysoinnista analyttisen eli selittävän ja tulkinnallisen eli ymmärtävän lähestymistavan. Analyttinen lähestymistapa pyrkii selittämään inhimillisen käyttäytymisen syitä ihmisen ulkopuolelta. Se pyrkii ilmiöiden yleistämiseen sekä keskiarvojen ja säännönmukaisuuksien löytämiseen. Tulkinnallinen lähestymistapa taas haluaa ymmärtää ilmiöiden sisäisiä syitä ja tarkastella yksilöllisiä piirteitä ja poikkeavuuksia. Se etsii vastauksia kysymyksiin: Miten tämä ilmiö on ymmärrettävä? Miten joku henkilö kokee tietyn asian? Miksi henkilö toimii niin kuin toimii? (Syrjälä & Numminen 1988, 118-120.) Myös Hirsjärvi ym. (1997, 219-220) jakavat analyysitavat selittävään ja ymmärtävään. Heidän

mukaansa näiden kahden lähestymistavan erona on, että selittämään pyrkivä lähestymistapa käyttää pääasiassa tilastollisia menetelmiä ja ymmärtävä kvalitatiivisia. Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan laadullista aineistoa voi analysoida perinteisellä tai uudella tavalla. Perinteinen analyysitapa kuvaa aineiston yhtäläisyyksiä ja samankaltaisuuksia, uudempi taas keskittyy aineiston eroihin ja moninaisuuteen. (Eskola & Suoranta 1996, 106.)

Tässä tutkimuksessa pyrimme analysoimaan tutkimusaineistoa tulkinnallisesti. Tavoitteena on ymmärtää oppilaita, heidän ajatteluaan ja käyttäytymistään kokeilujaksolla erilaisissa tilanteissa. Jotta syvään ymmärtämiseen päästäisiin, täytyy tutkimuksen vaiheet ja tapahtumat kuvata mahdollisimman tarkkaan (Eskola & Suoranta 1996, 33; Syrjälä & Numminen 1988, 77; Mäkelä toim.1990, 48). Lisäksi pyrimme nostamaan erilaiset yksilöt esille ja tuomaan heidät myös lukijan tietoisuuteen käyttämällä peitenimiä. Näin myös lukija voi tehdä omat tulkintansa eri yksilöistä. Haluamme huomioida analyysissa yhtäläisyyksien ja samankaltaisuuksien lisäksi myös erot ja poikkeavuudet. Analyysissa käytämme pääasiassa kvalitatiivisia menetelmiä.

Tulkinta on johtopäätösten tekoa tutkimusaineistosta. Tulkinnassa pyritään ymmärtämään tutkimuskohdetta laajempien kontekstien kautta. (Syrjälä & Numminen 1988, 130, 133.) Tulkinnassa etsitään merkittävyyksiä, tarjotaan selityksiä, vedetään johtopäätöksiä ja rakennetaan linkkejä (Patton 1990, 423). Taustalla vaikuttavat tutkijan ihmiskäsitys, metodologiset ratkaisut ja teoreettiset näkökulmat (Syrjälä & Numminen 1988, 130). Laadullisen aineiston tulkinnassa on kaksi periaatteellista lähestymistapaa. Tutkija voi pysyä tiukasti aineistossa ja rakentaa tulkintoja tiiviisti siitä käsin, tai hän voi pitää teoreettista taustaa ajattelunsa lähtökohtana ja apuvälineenä tulkinnolle. (Eskola & Suoranta 1996, 111.) Tutkijan on yhdistettävä tutkittavien näkökulmat, oma näkökulmansa ja teoreettinen tieto tutkimusaiheesta. Tulkinnan tavoitteena on antaa riittävä ja totuudenmukainen selitys ilmiöstä. (Syrjälä & Numminen 1988, 131.)

Eskolan ja Suorannan (1996) mielestä tutkittavaa ongelmaa tulkitaan ihmistieteissä kahdella tasolla. Ensimmäisen asteen tulkinnan muodostavat tutkittavien tulkinnat arkipäivän ilmiöistä. Toisen asteen tulkintaa on tutkijan tulkinta ensimmäisen asteen tulkinnoista ns. tulkinnan tulkinta. (Eskola & Suoranta 1996, 113.) Mahdolliset tutkittavien ja tutkijan ristiriitaiset tulkinnat tulee kuvata. Ristiriidoista voi tulla merkityksellisiä, kun oivalletaan mistä ne johtuvat. (Syrjälä & Numminen 1988, 132.)

Tulkinnassa on otettava huomioon olosuhteet, joissa tutkimusaineisto on kerätty (Syrjälä & Numminen 1988, 132). Tutkimuksemme olosuhteet poikkesivat luokan jokapäiväisestä toiminnasta mm. siten, että jakson opettaja ja opetusmenetelmä olivat oppilaille uusia. Nämä seikat vaikuttivat jakson toteutukseen ja ne tulee huomioida tulkinnassa. Suuri vaara kvalitatiivisen aineiston tulkinnassa onkin, että tutkija erittelee yksittäisiä havaintoja ilman yhteyttä kontekstiin ja muodostaa niistä toisiinsa mekaanisesti yhteen liittyviä muuttujia kvantitatiivisen tulkintatavan mukaisesti (Patton 1990, 423). Kvalitatiivisen tutkimusaineiston tulkinnassa tuottaa Sulkusen (1990, 275-276) mukaan vaikeuksia myös se, että tutkimusaineisto on laaja ja monimuotoinen. Tutkijan voi olla vaikeaa ymmärtää tutkittavien kieltä ja tarkistaa jälkikäteen tulkinnat tutkittavilta. Tämän tutkimuksen tulkinnasta kerrotaan tarkemmin luvun kuusi alussa.

## 5 TAPAKASVATUSJAKSON KUVAUSTA

Tapakasvatusjakson tuntikuvaukset on kirjoitettu havainnoitsijan muistiinpanojen ja videoiden perusteella. Tutkimustunnit on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, jotta lukija saisi selkeän kuvan tapahtumista. Oppilaiden oikeiden nimien sijasta käytämme peitenimiä. Jokaisen tunnin lopussa on yhteenveto oppilaiden tuntiarvioinneista.

### 5.1 "Ei saa puhua ruoka suussa!"

Pvm: 4.4.1997

Tunnin aihe: Ruokailutavat

Tunnin tavoite: Hyvien pöytätapojen oppiminen

Tunnin aiheeseen motivointina opettaja ja havainnoitsija esittävät pienoisenäytelmän miehen ja vaimon välisestä ikävästä aamiaiskohtauksesta. Luokassa on aivan hiljaista. Oppilaat seuraavat keskittyneesti. Esityksen jälkeen opettaja ohjaa oppilaat pienryhmiin, joissa alkaa ikävän ruokailutapahtuman suunnittelu. Opettaja kiertää ryhmissä neuvoen tarvittaessa esimerkiksi roolijaosta ja kohtauksen esittämisestä. Kaikki ryhmät pääsevät pian alkuun ja molemmat tyttöryhmät alkavat harjoitella esityksiään. Pojille riittää pelkkä suunnittelu, ja he seuraavat tyttöjen harjoittelua. Tommi ei osallistu toimintaan, koska on loukannut kätensä.

Opettaja keskeyttää tyttöjen innokkaan harjoittelun ja määrää poikaryhmän aloittamaan, koska he ovat olleet valmiina jo pitkään. Yleisö hiljenee seuraamaan esitystä. Laurin ja Teron pienoisenäytelmässä isä ja poika ovat aamupalalla. Isän lukiessa rauhallisesti lehteään ja juodessa kahviaan poika röyhtäilee, yskii, sylkee ja kaataa maitolasin. Isä yrittää hillitä ja neuvoa poikaansa: *"Älä porsastele! Mitä on opetettu hyvistä ruokatavoista?"* Esitys

saa kunnan aploidit. Seuraavassa esityksessä äiti valmistaa kahdelle lapselleen lounaan, mutta jättää yhden lapsistaan ilman: *“Minulla ei ole ruokaa ollenkaan”*, ihmettelee Sanna. *“Ethän sinä pyytänykään”*, vastaa äiti. Lopulta kolmaskin tytär saa ruokaa. Viimeinen ryhmä esittää kouluruokailutilanteen, jonka suunnittelu on alussa hieman kesken. Supinan jälkeen alkaa kohtaus, jossa keittäjä odottaa oppilaita syömään. Ruokalaan saapuu kaksi hyvin käyttäytyvää ja kaksi keittäjälle epäkohteliasta oppilasta. Oppilaat istuvat samaan pöytään syömään, jossa toiset syövät kauniisti toisten koheltaessa ja haukuessa ruokaa pahaksi.

Esitysten jälkeen pohditaan, miltä äskeisissä tilanteissa olo tuntui ja mitä ovat hyvät pöytätavat. Keskustelu on vaisua ja opettaja joutuu johdattelemaan oppilaita kysymyksiin. Keittäjän roolissa ollut Emma kertoo: *“Rupes ärsyttää, kun oli tehny toisille ruokaa.”* Oppilaat muistavat muutamia hyviä pöytätapoja, kuten ruuasta kiittäminen, käsien peseminen, pyytäminen ja sen, ettei saa syödä sormilla. Opettaja kertoo itse lisää hyvistä pöytätavoista ja pyytää ryhmiä muuttamaan äskeisen ikävän ruokailutilanteen hyvien tapojen mukaiseksi.

Oppilaat alkavat jälleen suunnitella innokkaasti. Lauri ja Tero neuvottelevat hetken: *“Me ollaan taas jo valmiina!”* Tytöt halusivat harjoitella, mutta opettaja aloittaa esitykset vaihtamalla esitysjärjestyksen päinvastaiseksi. Kouluruokailutilanteessa kaikki oppilaat käyttäytyvät mallikkaasti, huomioivat toisensa ja keittäjän. Toisen tyttöryhmän esityksessä kaikki lapset saavat tällä kertaa ruokaa ja pöydässä on muutenkin mukavampi tunnelma. Esitys loppuu, kun Eveliina huomaa maidon loppuneen ja kaikki ryntäävät sitä avuliaina kaupasta hakemaan. Yleisö naureskelee, kun ruokailu jää kesken. Poikien aamupalakohtauksessa isä ja poika keskustelevat asiallisesti ja poika on auttavainen ja kohtelias. Molemmat eläytyvät rooliinsa.

Loppukeskustelussa vertaillaan ikäviä ja hyvien pöytätapojen mukaisia tilanteita keskenään ja mietitään, mitä äskeisissä esityksissä oltaisiin voitu tehdä toisin. *“Lapset olisivat voineet kattaa ja auttaa äitiä ruuanlaitossa”*, Anna huomaa. Sivusta seurannut Tommi osallistuu keskusteluun poikien

esityksestä: *“Ihan kohtelias, mutta kiitos ruuasta unohtui!”* Opettaja johdattelee jälleen kyselemällä: *“Entä miten koette puhumisen pöydässä?”* Emma vastaa: *“Hiljaisella äänellä voi puhua.”* *“Koulussa ei kukaan ole kieltänyt puhumasta, saa puhua hiljaa ja hillitysti”*, kommentoi Tommi. Annakin osallistuu keskusteluun: *“Ei saa puhua ruoka suussa”* Jälkimmäinen esitys oli oppilaiden mielestä mukavampi.

Tunnin päätteeksi pohditaan vielä ryhmissä, mikä tunnilla oli kivointa ja mitä opittiin. Kaikkien ryhmien mielestä esittäminen oli hauskinda. Vain Tero mainitsi oppineensa jotain uutta: *“No ei yleensä isä ohjaa, että tuolla on rätti, ja tuli mieleen noista muitten esityksistä ja omasta hyviä pöytätapoja.”*

## 5.2 “Ei sitä saa kiusata!”

Pvm: 9.4.1997

Tunnin aihe: Kiusaaminen

Tunnin tavoite: Toisen huomioonottaminen, hyväksyminen ja empatian kokeminen

Istutaan ringissä lattialla. Oppilaat kuuntelevat tarkkaavaisesti, kun opettaja lukee oppilaiden ennen jaksoa kirjoittamien kirjoitelmien alkuja. Kirjoitelmat kertovat kiusaamisesta. Tytöt istuvat omalla puolellaan, pojat omallaan.

Jokainen saa roolilapun, jonka perusteella oppilaasta tulee joko kiusaaja tai puolustaja seuraavaan koko luokan improvisointiin. Annika haluaa vaihtaa roolinsa kiusaajasta puolustajaan. Triangelin merkistä alkaa välitunnin improvisointi, jolloin tytöt alkavat hyppiä narua ja pojat seisoskelevat piirissä. Kun uusi oppilas, Kerttu (paperinukke) ilmestyy pihalle, ryntäävät oppilaat Kertun luo. Toiset kiusaavat ja toiset puolustavat äänekkäästi: *“Hei kiusaatteks te sitä? Ei sitä saa kiusata!”*, huutaa Tommi. Annika puolustaa Kerttua: *“Itse oot idiootti. Mitä pahaa se on tehny? Itelläs on ihan hoopot*

*vaatteet!*” Suurin osa tytöistä on hiljaa, seisoskelevat muiden mukana. Pojilla on jopa käsirysyä.

Istutaan jälleen lattialle miettimään silmät kiinni Kertun tuntemuksia kiusattuna. Opettajan kosketuksesta oppilas halutessaan kertoo Kertun ajatukset: *“Oudolta tuntuu olla keskipiste, kun ei tunne ketään”* (Minna). *“Sitä pelotti, kun kaikki kerääntyi ympärille ja alkoi haukkua”* (Annika). *“Mä en kuulu tänne, mä en haluu olla täällä”* (Elina). *“Ei tunnu kivalta, kun toiset haukkuu, mutta toisaalta toiset puolusti”* (Eveliina). Muutamat tytöt eivät sano mitään.

Kerttu tuodaan lattialle ja jokainen saa tulla kirjoittamaan äskeisen ajatuksensa Kerttuun. Jopa muutamat sellaiset tytöt, jotka äsken eivät sanoneet mitään, tulevat kirjoittamaan. Annika huomaa: *“Älä oo sen pään päällä. Kerttuun sattuu!”* Vahingossa Kertun pää menee poikki: *“Laitetaan tikit”*, Annika ehdottaa. *“Saanko mä olla kirurgi?”*, kysyy Tommi. Pää korjataan teipillä.

Opettaja pyytää oppilaita ottamaan uudelleen alussa saadun roolin ja kertoo itse olevansa seuraavassa improvisoinnissa luokan opettaja. Oppilaat keskittyvät kuuntelemaan opettajan ja Kertun äidin välistä puhelinkeskustelua. Puhelinkeskustelun loputtua opettaja kyselee oppilailta vakavasti välitunnin tapahtumista. Oppilaat eläytyvät rooliinsa: *“Minä tiedän mitä on tapahtunut...me puolustettiin”*, kertoo Tommi heti. Annika jatkaa: *“Noi sano et se on ihan hoopo.”* *“Ei oo nähty Kerttua. Mistä voi tietää, minkälainen oppilas se on?”*, puolustautuu Lauri. Tommi uhkaa Lauria: *“Hei kuule, jos sä vielä huomenna kiusaat, niin mä annan sulle turpaan ja alan kiusata sua!”* Koulupäivä päättyy, kun opettaja komentaa oppilaat kotiin miettimään päivän tapahtumia.

Oppilaat asettuvat luokan lattialle makaamaan ja kuvittelevat nukku-  
maanmenon ja yön kotona. Opettaja sammuttaa valot ja laittaa taustalle musiikkia. Hän kehottaa oppilaita miettimään yön aikana, miltä Kertusta tuntuu. Toiset kääntyilevät ja etsivät asentoa. Muuten luokassa on rauhallista.



Yön jälkeen palataan omaan luokkaan ja unohdetaan roolit. Jokainen arvioi suhtautumistaan Kerttuun. Opettaja kehottaa kuvittelemaan luokan lattialle janan, jonka toisessa päässä on Kerttu. Oppilaat valitsevat etäisyyden Kerttuun sen mukaan, miten pystyvät tavoittamaan Kertun tunteet. Lähes kaikki kasaantuvat melko lähelle Kerttua. Antero ja Tero jäävät kauemmaksi. Annika perustelee valintaansa: *“Mä tunnen siks aika läheiseks kun mä ajattelen, että miten ne tänään suhtautuu siihen.”* *“Se varmaan yrittäis, jos se eläis, paeta niitä oppilaita”*, pohtii Tommi. Tero sanoo: *“En mä tunne Kerttua, siks oon kauempana. Enhän voi tietää, mitä se ajattelee...ehkä Kerttu jännitti.”*

Tunnin lopuksi jokainen oppilas kirjoittaa lapulle, mikä oli hänen mielestään tunnin tärkein asia. Puolet oppilaista piti tunnin tärkeimpänä asiana, ettei saa kiusata toisia: *“Ettei saa kiusata toista, ja ajattelee ensin mitä tekee ja voi ajatella, jos ois se kiusattava, niin miltä susta tuntuis.”* Kolmen oppilaan mielestä toiset tulisi ottaa huomioon ja ajatella miltä toisesta tuntuu: *“Toisen tunteiden huomioiminen, ja että harkitsee ennen kun rupee kiusaa toista, eli ajattelee miltä tuntuis.”* Puolustaminen, puhuminen ja uuden oppilaan hyväksyminen ajateltiin myös olevan tunnin tärkeimpiä asioita: *“On paljon kivempi tulla kouluun kun oppilaita tulisi kysymään peliin tai leikkiin eikä kiusaamaan.”*

### 5.3 “Olisin mennyt auttamaan, jos...”

Pvm: 18.4.1997

Tunnin aihe: Auttaminen

Tunnin tavoite: Toisen huomioiminen, auttaminen ja samaistuminen toiseen ihmiseen

Tuntiin virittäydytään parin kanssa toisen olkapäitä hieroen ja samalla miettien auttamistilanteita, joissa itse on ollut mukana. Antero poistuu

piiristä, koska ei saa paria. Ilman paria jäänyt Annika ei kuitenkaan suostu pojan pariaksi. Emma suostuu. Matti ja Tommi pelleilevät hieroessaan.

Ryhmät muodostetaan tällä kertaa palapeliin avulla. Opettaja heittää kolmen palapelin palat lattialle, joista jokainen saa yhden palan. Oppilaat etsivät oman palan kaltaisia paloja ja kokoavat niistä kuvan. Syntyy kolme ryhmää. Antero jää ihmeissään istumaan paikalleen: *“Mä en tajuu...”* Hänkin löytää palan sekä ryhmän. Kun palapelin kuva käännetään toisin päin, löytyy toiselta puolelta sanomalehden artikkeli, jonka yksi ryhmän jäsen lukee ääneen. Matilla ja Terolla on erimielisyyttä siitä, kumpi saa lukea artikkelin. He päätyvät lopulta lukemaan sen yhteen ääneen.

Antaessaan ohjeita seuraavaa tehtävää varten joutuu opettaja pyytämään hiljaisuutta monta kertaa. Pysähtyneen kuvan muodostaminen artikkelin tärkeimmästä hetkestä osoittautuu vaikeaksi. Osa ryhmistä alkaa harjoitella näytelmää. Vasta kun opettaja antaa itse esimerkin, ryhmät alkavat keskustella ja suunnitella pysähtynyttä kuvaa. Mukaan haetaan myös rekvisiittaa. Tommi leikkii kellon kanssa, eikä osallistu suunnitteluun ryhmänsä kanssa, jonka muut jäsenet ovat tyttöjä.

Opettaja keskeyttää harjoittelun, määrää aloittavan ryhmän ja antaa ohjeita esittäjille sekä yleisölle. Triangelin merkistä ryhmä muodostaa pysähtyneen kuvan ja toisesta merkistä tilanne raukeaa. Yleisön tehtävänä on arvailla mitä kuvassa tapahtuu: *“Tuo on koira ja tuo on sokea”*, ehdottaa Minna. Tero arvaa oikein: *“Nuo varmaan on eksyksissä, ja tuo löytää ne.”* Ensimmäisen ryhmän kuva kertoo eksyneistä partiolaisista, jotka koiraa ulkoiluttava lenkkeilijä huomaa. Toisella ryhmällä on vaikeuksia pysähtyneen kuvan luomisessa. He näyttelevät hetken ja pysähtyvät vasta sitten tilanteeseen, jossa vanhus nousee kasseja kantaen täynnä olevaan linja-autoon. Kukaan matkustajista ei tarjoa vanhukselle paikkaa. Antero huutaa yleisön joukosta: *“Ne on varmaan linkissä!”* Ryhmän tytöt ovat arkoja kertomaan rooleistaan, kun taas Tero, joka esittää linja-auton kuljettajaa, on innokas ja kertoisi mielellään toistenkin puolesta. Opettaja kysyy kuskiilta, näkikö tämä, ettei linja-autossa istunut poika antanut vanhukselle tilaa. Tero

vastaa tähän: *“Näki, mutta näki myös, ettei pojalla ole isot aivot.”* Viimeinen ryhmä pysähtyy tilanteeseen, jossa koululainen on joutunut auton töy-täisemäksi. Auton kuljettaja ei pysähdy auttamaan, vaan huristaa tiehensä. Myös tämä ryhmä joutuu näyttelemään hetken ennen pysähtymistä. Antero arvaa innokkaasti lähes oikein: *“Tommi on joku autokuski ja ajaa vain ohi, vaikka tuo on loukkaantunut.”* Oppilaat eläytyvät hyvin rooleihinsa. Tommi haluaa kertoa, mitä olisi oikeassa tilanteessa tehnyt. Sanna nyökkäilee opettajan kysymyksiin, ei pysty kuitenkaan sanomaan mitään. Muut auttavat. Matti ei jaksaa keskittyä, vaan leikkii autokuskin ratin (kello) kanssa ja pelleilee kameran edessä.

Seuraavan tehtävän tarkoituksena on samaistua toisen ihmisen ajatuk-siin. Jokainen ryhmä muodostaa uudelleen saman pysähtyneen kuvan ja toinen ryhmä tulee antamaan kuvan hahmoille äänet: *“Onpas töykeää nuorisoa nykyään”*, sanoo Antero linja-autonkuskin ajatuksiin samaistuneena. Teron mielestä koululaista tönäissyt autokuski ajattelee: *“Ei ne kummin-kaan nähny, kuka se ajoi. Menen nopeasti pois, niin ei tule vaikeuksia.”* *“Onks se hengissä”*, ihmettelee Minna paikalle saapuneena ohikulkijana. Lauri ei ole ymmärtänyt tehtävää: *“Eihän koira osaa puhua.”* Eksyneiden partiolaisten ajatuksia joudutaan odottamaan pitkään, koska jälleen muuta-mat tytöt eivät saa sanaa suustaan. Toiset hermostuvat odottamiseen ja alkavat kannustaa tyttöjä. Tero menee kuiskimaan tytöille vinkkejä.

Loppukoonnissa jokainen kirjoittaa lapulle, miten itse olisi toiminut vastaavanlaisessa oikeassa tilanteessa. Opettaja joutuu tarkentamaan ohjetta useasti, sillä tilanne on levoton ja kiire välitunnille kova. Partiolaisryh-män jäsenet olisivat menneet vastaavassa tilanteessa katsomaan, keitä metsässä on sekä neuvomaan ja auttamaan heitä: *“Jos olisin tiennyt missä-päin olemme, niin olisin neuvonut.”* Linja-autokohtauksessa mukana olleet olisivat antaneet vanhukselle paikkansa, kehoittaneet muita paikan antami-seen tai auttaneet vanhusta: *“Olisin sanonut mummolle, että hän voisi tulla paikalleni ja minä voisin seisoa”, “Sanonut Marko-hipille, että antaa paikan ja auttanut mummon sisään.”* Oppilaat, jotka tekivät pysähtyneen kuvan

onnettomuustilanteesta olisivat pysähtyneet, auttaneet pyöräilijää ja yksi olisi soittanut ambulanssin: *"Olisin mennyt auttamaan, jos hän on tajuton niin soitan ambulanssin, kysyn vointia ja autan häntä parhaani mukaan."*

#### 5.4 "Kippis!"

Pvm: 25.4.1997

Tunnin aihe: Juhlakäyttäytyminen

Tunnin tavoite: Hyvät käytöstavat: tervehtiminen, esittäytyminen/esitteleminen ja keskustelutaidot

Tunnin alussa opettaja kertoo tunnin aiheesta ja pyytää oppilaita muodostamaan kolme ryhmää. Ryhmät syntyvät nopeasti ja vaivattomasti, periaatteella tytöt omassa ryhmässään, pojat omassaan. Jokainen ryhmä saa tehtävälapun, jossa on ohjeet seuraavaan pieneen esitykseen sekä taustatietoa esitystä varten. Oppilaat innostuvat heti jakamaan rooleja ja harjoittelemaan esitystä, taustatietoihin perehtyminen jää vähemmälle. Tuija huomaa: *"Hei, pitäisikö se lukee?" "Lue vaan!"*, kehottaa Jonna. Pojat kiistelevät roolijaosta. Matti riehuu, eikä ymmärrä mitä pitää tehdä, vaikka toiset ryhmäläiset koettavat neuvoa. Lopulta opettaja tulee auttamaan pojat alkuun.

Ensimmäinen ryhmä esittää kaksi tervehtimistilannetta, jotka ovat kaverusten kohtaaminen koulutiellä sekä mummon ja lapsenlapsen tapaaminen. Tytöt improvisoivat jälkimmäisestä tilanteesta pidemmän kuin ohje edellytti. Esitys on hauska ja yleisö nauraa. Matti ihmettelee esityksen jälkeen: *"Pitäisikö kaikkia muka tervehtiä?"* Kun kouluavustaja käy luokassa esityksen jälkeen, käy Matti kättelemässä häntä. Poikien aiheena ovat esittäytyminen ja esitteleminen. Ensimmäisessä tilanteessa kohtaavat kolme poikaa, joista kaksi eivät tunne toisiaan. Kolmas esittelee nämä toisilleen. Toisessa tilanteessa kohtaavat toisilleen tuntemattomat mies ja nainen. Esitykset ovat selkeitä ja tapahtuvat aivan ohjeiden mukaan. Vain Matti

pelleilee naisen roolissaan. Antero perustelee jälkikäteen, esittelyn säännöt. Tero kysyy vielä: *“Miksi miehen kuuluu esitellä ensin?”* Toisen tyttöryhmän tarkoituksena on esittää keskustelutilanne, jonka aihe on kaikkia kiinnostava ja jossa jokainen keskustelija huomioidaan. Tytöt ovat valinneet aiheekseen kotieläimet, mutta keskustelu on lähinnä Minnan kyselyä toisten eläimistä ja välillä kikattelua. Tommi kysyy tytöiltä: *“Mikä niissä kerbiileissä on niin ihanaa?”*

Tunti huipentuu juhliin. Tytöt valitsevat keskuudestaan juhlille emännän ja pojat isännän. Annika valitaan emännäksi, mutta hän huomaa, että Annalla on tänään oikeasti syntymäpäivä, joten emäntä vaihdetaan. Tommi saa kunnian olla juhlien isäntä yksimielisen valinnan jälkeen. Kaikki keksivät juhlia varten itselleen roolin: nimen, iän, ammatin sekä suhteen juhlapariin. Keskustelu on vilkasta. Roolilappuja näytellään toisille ja valmiit laput kiinnitetään rintaan.

Opettaja ohjaa juhlavieraat sisääntulopaikalle, mutta tilanne on rauha-  
ton ja hiljaisuuden saaminen kestää. Vihdoin oppilaat malttavat kuunnella viimeiset ohjeet juhlaa varten ja koko luokan improvisointi voidaan aloittaa. Taustalla soiva barokkimusiikki luo tunnelmaa. Myös opettaja on vieraan roolissa ja aloittaa sisääntulon. Kaikki kättelevät juhlaparia, jotkut onnittelevatkin. Sisääntulon jälkeen puheensorina täyttää luokan. Opettajan esimerkistä myös vieraat alkavat keskenään kätellä ja esittäytyä. Keskustelu lakkaa, kun opettaja pitää päivänsankarille onnitteilupuheen. Kaikki kohottavat maljansa onnitteeluun: *“Paljon onnea!” “Kippis!”* Ruokailua odotellaan pöydissä istuskellen. Useimmat menevät ryhmänsä kanssa samaan pöytää tai omalle paikalleen. Oppilaat eläytyvät rooleihinsa ja keskustelevat sen mukaan. Tuija kysyy Eveliinalta: *“Mitä sinä teet työksesi?” “Missäs teidän lapset ovat?”*, Jonna ihmettelee. Vähitellen tilanne vapautuu ja pöytiä vaihdellaan. Tytöt ja pojatkin keskustelevat keskenään. Matti esittelee Minnan Tommille: *“Tässä on vaimoni. Tiedätkö muuten, onko jatkot jossain?”* Aito keskustelu jatkuisi pidempäänkin, mutta kouluruokailu kutsuu. *“Mitä, juhlat loppuvat?”*, Lauri pettyy.

Tunnin loppuksi on tehtävänä piirtää juhlien tärkein hetki. Itsenäisen työskentelyn sijaan muutamat tytöt katsovat toisiltaan ja piirtävät samanlaiset kuvat. Tyttöjen piirtämä lahjapaketti olikin neljässä piirroksessa. Seitsemän oppilaan mielestä onnittelumaljan nostaminen oli juhlien kohokohta, kaksi oppilasta oli piirtänyt keskustelutilanteen ja yksi sisääntulon juhliin.

## 6 TAPAKASVATUSJAKSON TULKINTA

Tässä kappaleessa pyrimme tekemään tutkimusaineiston analyysistä johtopäätöksiä ja tulkitsemaan niitä. Johtopäätökset perustuvat aineistosta nousseihin synteeseihin eli merkityksellisten seikkojen kokoamiseen. Synteesin kautta yritämme ymmärtää ilmiöiden syitä kokonaisvaltaisesti sekä löytää vastauksia asettamiimme tutkimustehtäviin. Tulkinnessa haluamme tuoda erilaiset oppilaat esiin ja tarkastella yksilöllisiä piirteitä ja poikkeavuuksia. Koska olemme kuvanneet tutkimuksen vaiheet ja käytämme peitenimiä, lukijalla on mahdollisuus tehdä omia tulkintojaan yksilöistä ja tapahtumista.

### 6.1 Pedagoginen draama tapakasvatuksen opetuksessa

#### 6.1.1 Tavoitteet

Tavoitteen asettelu on pedagogisen draaman opetuksessa kaiken lähtökoh-  
ta, sillä opetuksen suunnittelu perustuu tavoitteisiin. Tavoitteet kokeilujaksol-  
le asetettiin tapakasvatuksen sisältöalueiden pohjalta. Sisältöalueista  
laadittiin oppilaiden kirjoitelmille otsikot ja kirjoitelmista valittiin tunneille  
aiheet. *“Aihe ei ollut riittävän haasteellinen, vaan oppilaille kertauk-  
senomaista”* (Opettajan päiväkirja). Ehkä tapakasvatusjakson suunnittelus-  
sa ei riittävästi huomioitu oppilaiden moraalinkehityksen tasoa, yksilöiden  
eroja ja aikaisempia kokemuksia. Neljäsluokkalainen on moraalikehitykses-  
sä siirtymävaiheessa. Toiset ovat vielä esimoraalisella tasolla, toisten  
kyetessä sovinnaisen moraalin tason ajatteluun.

Tavoitteiden asettelu on kiinteässä vuorovaikutuksessa arvioinnin  
kanssa. Arviointi pohjautuu tavoitteisiin ja niiden kautta opettaja voi suunni-  
tella ja kehittää opetusta eteenpäin. *“Sorruin turhaan hätäilyyn ja kiirehtimi-  
seen. Olisi pitänyt hidastaa toimintaa, jotta se olisi muuttunut merkitykselli-*

seksi” (Opettajan päiväkirja). Tunnin aikana opettajan tulee pitää tavoite mielessään, sillä pedagoginen draama vie helposti mukanaan. Silti opettajalla tulee olla kyky aistia erilaiset tilanteet ja oppilaiden mielialat, jotta voi tarpeen mukaan muuttaa suunnitelmia oppilaiden tarpeita vastaavaksi. *“Olisiko minun pitänyt olla innostavampia ja rohkaista oppilaita erikoisempiin ratkaisuihin? Nyt keskityin enemmän selkeiden ohjeiden antoon ja ohjailuun.”* (Opettajan päiväkirja.) *“Yllättävän paljon aikaa kului stillin purkamiseen. Lopuksi suunniteltu kokonaisuuden esittäminen jäi siis pois.”* (Opettajan päiväkirja.) Jakson kokemattomalle opettajalle suunnitelmassa pitäytyminen oli keino hallita tilanne, jolloin oppilaiden tarpeiden huomioiminen helposti unohtui.

Tavoitteiden asettelussa olisi tärkeää yhteneväisyys vanhempien ja koulun tavoitteiden välillä. *“Vanhemmatkaan eivät välttämättä välitä eivätkä tiedosta”* (Luokanopettajan haastattelu). Vaikka jokaisen ihmisen arvomaailma on erilainen, tulisi kodin ja koulun pystyä sopimaan yhteisestä linjasta, jolla oppilaan persoonan kasvua tuetaan. Jos kodin ja koulun arvostukset poikkeavat, oppilas joutuu arvojen ristiriitaan. Kokeilujakson tavoitteita laadittaessa ei huomioitu vanhempien näkökulmaa.

### 6.1.2 Opetusjärjestelyt

Ohjeiden antamisen hetki on draamatunnilla keskeinen. *“Ohjeiden jälkeen ryhmät alkavat keskustella ja suunnitella”* (Video). *“Me ei tietä, mitä meidän pitää tehdä”* (Anna). *“Matti riehuu, toiset ryhmäläiset antavat ohjeita, naureskelee, ei ymmärrä mitä pitää tehdä”* (Havainnoitsija). Opetusmenetelmä oli ryhmälle uusi ja innostava, mikä aiheutti sen, että ohjeita ei maltettu aina kuunnella loppuun. Huomattiin, että mitä selkeämmät ohjeet olivat, sitä paremmin tunti sujui.

Keskustelu ja yksilöllinen ohjaus auttavat tunnin tavoitteen selkiytymistä oppilaille. Opettaja voi kyselemällä aktivoida oppilaita ja johdatella keskeisten asioiden löytymistä. *“Opettaja johdattelee ja kertoo hyvistä pöytäta-*



voista itse” (Video). *“Antero on passiivisena mukana, mutta kun opettaja tulee antamaan ohjeita juuri hänelle, rupeaa hän tekemään ehdotuksia”* (Havainnoitsija). Jos tunnin aiheesta keskusteltiin tunnilla ja oppilaat saivat kertoa kokemuksiaan, auttoi se tunnin sisällön ymmärtämistä. Jotkut oppilaat vaativat opettajan henkilökohtaista ohjausta, jotta pääsivät toiminnan alkuun. Organisointia helpotti myös johdonmukaisuus ja selkeät toimintatavat. *“Nyt hoksasin antaa triangelilla merkin ryhmälle, milloin still-kuva alkaa ja milloin loppuu. Näin oli jokaisen helpompi keskittyä omaan suoritukseen, kun ei tarvinnut vahdata muita.”* (Opettajan päiväkirja.) *“Hiljaisuus syntyy, kun opettaja itse esittää, mitä still-kuva tarkoittaa”* (Video). Opettaja kehittyi pedagogisen draaman ohjaamisessa jokaisen opetuskerran jälkeen.

Opettajan roolissa olo motivoi oppilaita ja helpotti eläytymistä ja ymmärtämistä. *“Oppilaiden on huomattavasti helpompi lähteä mukaan kun olen myös itse roolissa”* (Opettajan päiväkirja). Tuntui siltä, että opettajan toiminnan poikkeuksellisuus herätti oppilaiden mielenkiinnon. Lisäksi erilaiset konkreettiset esineet, musiikki ja muut tunnelman luoja motivoivat oppilaita ja auttoivat roolin ottamisessa. *“Maljan nosto vaikutti selvästi oppilaista juhlalliselta ja arvokkaalta, kaikki hiljenivät”* (Opettajan päiväkirja). *“Musiikki luo tunnelmaa”* (Video). *“Oppilaat innostuvat enemmän kun aloitimme kirjoittamaan Kerttuun äskeisiä ajatuksia”* (Opettajan päiväkirja).

Opetusmenetelmän oppiminen vie aikansa. Koska työtavat olivat ryhmälle uusia, opettajan tuli kiinnittää erityistä huomiota ohjeiden antamiseen. Nopeasti oppilaat kuitenkin oivalsivat menetelmän perusajatuksen, jonka jälkeen sisältöihin päästiin paremmin käsiksi. *“Tero alkoi jo arvailemaan, mitä seuraavaksi tapahtuu. Alkaako draaman menetelmät tulla jo tutuiksi?”* (Opettajan päiväkirja.) *“Ryhmät muodostuvat nopeasti ja vaivattomasti, palapelit helposti valmiiksi”* (Video). *“Idea tuntui olevan ymmärretty, ei tarvinnut paljoakaan johdatella”* (Opettajan päiväkirja). Ehkä tutustumistunnit nopeuttivat menetelmään tottumista.

Kokeilujakson työtavoista still-kuva oli oppilaille vaikein. *“Osa ryhmistä lähtee harjoittelemaan näytelmää, eivät siis ymmärtäneet, mitä pysähtynyt*

kuva tarkoittaa” (Video). Silti oppilaat paneutuivat kuvan muodostamiseen ja arvioivat sen melko mukavaksi. *”Mielestäni oppilaat paneutuivat kuvien muodostamiseen ja vuorosanojen sanomiseen”* (Opettajan päiväkirja).

Oppilaat arvioivat itsearvioinneissa käytettyjen työtapojen mukavuutta asteikolla 1= mukavin ja 5=ikävin. Kokosimme tuloksista taulukon (taulukko 1), josta näkyy keskiarvoista muodostettu työtapojen mukavuusjärjestys.

Taulukko 1. Oppilaiden itsearviointi kokeilujakson työtapojen mukavuudesta.

Työtapa	Mukavuusjärjestys					ka	**
	1.	2.	3.	4.	5.		
Näytelmän teko ryhmässä	5	5	3	2	-	2.13	1.
Ryhmäkeskustelu	3	4	5	1	2	2.73	2.
Still-kuva	2	4	2	1	6	3.33	3.
Koko luokan improvisointi	3	1	1	8	2	3.33	3.
Yksin pohdinta	2	1	4	3	5	3.6	5.

\*\* Työtapojen mukavuusjärjestys

Näytelmän teko ryhmässä oli oppilaiden mielestä mukavin jaksolla käytetty työtapa. Ehkä syynä tähän on se, että luokassa oli tehty näytelmiä aikaisemminkin. *”Ollaanhan me tämmösiä näytelmiä tehty, vaikken kutsuisi sitä niin juhlallisesti”* (Luokanopettajan haastattelu). Oppilaat kokivat pienryhmätyöskentelyn mukavampana kuin yksin tai koko luokan kesken toimimisen. Ryhmä koetaan yleensä turvallisena ympäristönä, jossa voi helpommin tuoda omat ajatukset esiin.

Roolin ottaminen liittyy moniin pedagogisen draaman työtapoihin ja se mahdollistaa toisen ihmiseen samaistumisen, mikä on tapakasvatuksessa olennaista. Moraalinkehitys on 9 - 11-vuotiailla sellaisessa vaiheessa, että

he kykenevät jo kypsään roolinottoon. Tämänikäisillä myös mielikuvitus on vilkasta ja leikkiminen koetaan mielekkääksi. Ehkä tämän vuoksi oppilaat pystyivät eläytymään erilaisiin rooleihin ja se oli useimmille luontevaa. *“Matti ja Tommi eläytyvät rooliinsa.”* *“Lauri on vieläkin koiran roolissa.”* (Video.) *“Matti säheltää ja naureskelee, esiintyy liioitellen roolissaan”* (Havainnoitsija). Kolmetoista oppilasta arvioi roolissa olemisen mukavaksi. *“Kivalta ja vähän myös siltä, että kohta mä mokaan”* (Minnan itsearviointi). Emman mielestä roolin ottaminen oli aluksi vaikeaa, Annikan mielestä se riippuu aiheesta.

Pedagogisessa draamassa korostuu sosiaalinen vuorovaikutus, erityisesti ilmaisurohkeus ja ryhmässä toimiminen. Ryhmästä erottui erilaisia yksilöitä ja joukkoja, jotka poikkesivat sosiaalisilta taidoiltaan ja ilmaisurohkeudeltaan. *“Matti pelleilee, ei pysty hieromaan parinsa hartioita sopivasti”* (Video). *“Muutamat tytöt, en tiä millä ilveellä saisin ne uskaltamaan ja sanomaan oman mielipiteen. Pojissa ei oikeastaan sellasta ookkaan, joka jäis sanattomaks tässä luokassa.”* (Luokanopettajan haastattelu.) Yksi selkeästi erottuva joukko oli hiljaisten tyttöjen ryhmä, jolle suullinen ilmaisu oli vaikeaa. Nämä tytöt hakeutuivat usein toistensa seuraan. Ehkä tytöt kasvatetaan kilteiksi ja hiljaisiksi, kun taas pojille sallitaan enemmän vapauksia. Poikaryhmät olivat myös tyttöjä selvästi nopeampia. *“Pojat keksivät nopeasti, mitä tehdä ja olivat valmiit”* (Opettajan päiväkirja). Tytöt halusivat harjoitella esityksensä tarkemmin. Tytöille oli myös tyyppillistä matkiminen ja toisiin takertuminen. *“Tytöt haluaisivat tehdä hirveen tarkkaan sitä suunnitelmaa, etteivät kerkeä tulla valmiiks”* (Luokanopettajan haastattelu). Tämän voidaan ajatella johtuvan siitä, että ryhmän useimmat tytöt olivat poikia epävarmempia, jolloin he halusivat harjoittelulla varmuutta esitykseen. Toisaalta pojat olivat ehkä tottuneempia toimimaan ryhmässä, kun taas tytöt leikkivät usein parhaan ystävänsä kanssa.

Neljäsluokkalaisen oli vaikea toimia vastakkaisen sukupuolen edustajan kanssa. *“Annikalle oli mahdoton ajatus olla pojan pari”* (Opettajan päiväkirja). Jos oppilaat itse saivat valita ryhmät, he päätyivät aina tyttöjen

ja poikien ryhmiin. *“Ryhmät muodostuvat helposti, tosin periaatteella tytöt erikseen ja pojat erikseen”* (Havainnoitsija). Oppilaat olivat tyytyväisiä sekaryhmiin vain, jos ryhmät arvottiin tai jos opettaja suoritti jaon. Tämä kertoo siitä, että useimmat oppilaat ovat moraalinkehityksessä vielä itsekään relativistisen moraalin vaihessa, jolloin tasavertaisuus ja yhteiset säännöt ovat tärkeitä. *“Ryhmät toimivat, vaikka ne ovat arvotut”* (Opettajan päiväkirja). Harjoittelun kautta oppilaat kuitenkin tottuivat toimimaan heterogeenisissä ryhmissä. *“Tytöt ja pojat sekoittuvat vieraiden liikkeessa”* (Video). *“Emma suostuu Anteron pariksi”* (Havainnoitsija). Sekä tapakasvatuksen että pedagogisen draaman tavoite onkin opettaa oppilaat hyväksymään erilaiset ihmiset tasavertaisina ja toimimaan vuorovaikutuksessa kaikkien kanssa.

### 6.1.3 Arviointi

Pedagogisen draaman arviointi oli vaikeaa. Oli lähes mahdotonta tietää, mitä oppilaat oppivat ja mitä heidän tunnealueellaan tapahtuu. Jokainen tunti oli ainutlaatuinen eikä oppimista voitu mitata. Mutta ellei arviointia edes yritetä tehdä, opetus jää helposti pinnalliseksi.

Opettaja voi arvioida pedagogista draamaa tekemällä päätelmiä havainnoistaan tunnin aikana ja muissa tilanteissa, kuten esimerkiksi koulu-ruokailussa. Kokeilujaksolla opettajan arvioinnin osuus opetusprosessista jäi kuitenkin vähäiseksi, sillä energia kului tunnin sujumisesta huolehtimiseen. Myös puutteellinen oppilaantuntemus vaikeutti arviointia. Opettajan tulisi arvioida myös omaa toimintaansa tunnilla ja pohtia sen vaikutusta oppilaiden toimintaan. Omasta työstä saadun palautteen kautta opettaja voi kehittää opetustaan. Päiväkirja oli yksi tapa opettajalla selkeyttää omia ajatuksiaan ja arvioida tapahtumia. *“Kaikki sujui liiankin rauhallisesti ja hyvin”* (Opettajan päiväkirja). *“Ehkä aihe oli tarpeeksi konkreettinen eikä niin arkaluontoinen”* (Opettajan päiväkirja). *“Pelkäävätkö he muita oppilaita”* (Opettajan päiväkirja). Myös videointi auttaa työskentelyn jälkikäteen arvioi-

mista, jolloin sekä opettaja että oppilaat saavat suoraa palautetta tunnista. Ulkopuolisen vierailijan palaute voi tuoda esiin asioita, joita opettaja ei yksin työskennellessään muuten huomaa.

Pedagogisen draaman keskeisiä arviointimenetelmiä ovat keskustelut ja oppilaiden itsearviointituntien aikana, esimerkiksi piirroukset, kirjoitelmat ja kyselyt. Kokeilujaksolla tuntien lopuksi pohdittiin mm. sitä, miten kukin oikeasti toimisi vastaavanlaisessa tilanteessa. *“Olisin sanonut Matti-hipille, että antaa paikan ja auttanut mummon sisään”* (Teron itsearviointi). Mietittiin myös yksin tai ryhmässä tunnin tärkeintä asiaa ja sitä, mikä oli tunnilla mukavinta. *“No toisten tunteiden huomioiminen ja harkitsee, ennen kuin rupee kiusaa toista eli ajattelee, miltä toisesta tuntuis”* (Minna). *“No esittäminen oli mukavinta, ei opittu mitään uutta”* (Lauri). Itsearviointi voidaan toteuttaa myös koko jakson jälkeen, kuten kokeilujaksolla tehtiin. Jakson alussa olisi ollut tärkeää korostaa oppilaille, että pedagogista draamaa ei arvostella. Aineistosta havaittiin, että jotkut oppilaat halusivat miellyttää opettajaa. *“Ope, sulla on aivan ihana paita”, Annika sanoo* (Havainnoitsija). *“Oltiin me hyviä?”* (Opettajan päiväkirja). Tämä johtuu ehkä arvostelun paineesta.

## 6.2 Opetuksen ymmärtäminen ja sisäistäminen

Opetuksen ymmärtämisen ja sisäistämisen arviointi perustuu asetettuihin tavoitteisiin ja tapahtuu pääasiassa havaintojen sekä oppilaiden itsearviointien pohjalta. Suurin osa havainnoista osoitti, että oppilaat ymmärsivät opetuksen sisällöt. *“Hei kiusaatteks te sitä. Ei sitä saa kiusata!” Annika kommentoi. “Kiitos ruuasta unohtui”, Tommi huomauttaa.* (Havainnoitsija.) *“Oppilaat hoksasivat hyvin huippukohdan artikkelista”* (Opettaja päiväkirja). Sisältöjen ymmärtäminen helpottui ehkä siksi, että oppiminen tapahtui konkreettisten kokemusten kautta sekä oppilaiden lähtökohdista. Lisäksi keskustelut tunneilla avarsivat oppilaiden näkökulmaa. Joistakin havainnois-

ta voitiin päätellä, että tunnin keskeistä asiaa ei oltu ymmärretty. *“Onneksi ei tarvii mennä huomenna kouluun”, sanoo Matti loukkaantuneen pyöräilijän roolissa* (Video). Jotkut oppilaat eivät kyenneet samaistumaan toisen ihmisen asemaan eivätkä tunteisiin. Tämä kertoo todennäköisesti moraalinkehityksen vaiheesta.

Jakson jälkeen teetetyillä oppilaiden itsearvioinneilla haettiin tietoa mm. siitä, mitä oppilaat olivat ymmärtäneet tunteista. Kun kysyttiin ruokailutunnin sisältöä, oppilaat luettelivat erilaisia hyviä ja huonoja pöytätapoja. Kuuden oppilaan mielestä Kerttu-tunti käsitteli kiusaamista ja kahden mielestä toisen ihmisen huomioon ottamista. Neljä oppilasta ei osannut vastata kysymykseen. Auttamistunnilla seitsemän oppilasta oivalsi, että eri artikkeleita yhdisti auttaminen. Juhlatunnilla opittiin tervehtimistä, kättelemistä ja hyvää käytöstä. Kahdeksan oppilasta vastasi, ettei oppinut juhlatunnilla mitään, kaksi ei vastannut lainkaan. Oppilaiden itsearviointien ja muun aineiston välillä voitiin havaita ristiriita ymmärtämisen suhteen. Itsearviointien perusteella näyttäisi siltä, että tuntien sisältöjä ei ole ymmärretty niin hyvin kuin muut havainnot antavat olettaa. Onko aineistosta poimittu vain ymmärtämistä puoltavat kohdat? Vai onko kyse siitä, että muu aineisto perustuu tuntien aikana tehtyihin havaintoihin, kun taas oppilaat tekivät itsearviointit vasta jakson jälkeen, jolloin unohtamista on voinut tapahtua. Kysymykset ovat voineet olla joillekin oppilaille vaikeita.

Ymmärtämiseen vaikuttaa jokainen tunti, tilanne, oppilaan mieliala, aikaisemmat kokemukset ym. tekijät. Kokeilujakson tunnit poikkesivat tavallisista oppitunneista. Uusi opettaja ja menetelmä, havainnoitsijan läsnäolo ja videointi saattoivat vaikuttaa oppilaiden keskittymiseen ja mielenkiinnon siirtymiseen epäolennaisiin asioihin. *“Yllättäen kamera kiinnitti muutaman pojan huomion”* (Opettajan päiväkirja). *“Tyttöjä häiritsee kamera”* (Video). *“Anna tulee katsomaan, mitä minä teen”* (Havainnoitsija).

Pedagogisella draamalla on myönteinen vaikutus oppimiseen. *“Teke-mällähän ne lapset oppii ja kokeilemalla. Mä mietin, että millä muulla tavoin tätä voisi opettaa.”* (Luokanopettajan haastattelu.) Konkreettisten kokemus-

ten kautta lapsi oppii ymmärtämään maailmaa. Mitä kauemmin pedagogista draamaa käytetään, sitä paremmin tavoitteet saavutetaan. *“Jos se jatkuu usean viikon ajan, silloin sillä on suurempi merkitys.”* *“Tälläkin jaksolla on kauaskantoisia vaikutuksia, sitten kun asioita kerrataan, niin voidaan palata, silloin oli tällainen tilanne ja nyt on tällainen, että mitäs nyt tehdään. Mä luulen, että nää on sellaisia asioita, jotka vähitellen kypsyvät.”* (Luokanopettajan haastattelu.)

Pedagoginen draama pyrkii syvälliseen, merkityksiä luovaan oppimiseen. Subjektiivisen merkityksen syntymistä ei välttämättä voida luokassa edes havaita. Oppilas tulisi nähdä toimimassa sellaisissa aidoissa tilanteissa, joista voitaisiin päätellä merkityksen syntyneen. Joitakin asioita kuitenkin pääteltiin, kun havainnoitiin oppilaita erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. *“Annika oli jo valittu juhlien emännäksi, kun hän itse huomasi, että rooliin sopisi paremmin oikea syntymäpäiväsankari Anna. Suoritettiin emännän vaihto.”* (Havainnoitsija.) Annika osasi huomioida Annan ja luopua omasta roolistaan. *“Juhlatunnilla Matti menee kättelemään luokkaan saapuvaa kouluavustajaa”* (Havainnoitsija). Matti siirsi juuri oppimansa asian uuteen tilanteeseen. *“Ruokailussa, kun meidän jälkeen seuraava luokka tuli syömään, niin pojat huomas toisten käyttäytymisestä, että voi hirveetä, kun menee taas ruokahalut”* (Luokanopettajan haastattelu). Arvojen sisäistäminen näkyi kykynä arvioida omaa ja muiden toimintaa. Vaikuttaa siltä, että oman kokemuksen kautta tapahtuva oppiminen auttoi oppilaita siirtämään opitun todellisiin tilanteisiin. Heille syntyi joistain kokemuksista ehkä subjektiivinen merkitys.

Myös oppilaiden itsearvioinnin avulla pyrittiin selvittämään sisäistämistä. *“Ruokailussa voin välillä pitää seuraa toisille, ettei itsekseen tartte kenenkään syödä”* (Annan itsearviointi). *“Kiusaaminen tuntuu pahalta ja hylätyltä, olen nimittäin kokenut saman kuin Kerttu”* (Eveliinan itsearviointi). *“Toisen voi ottaa huomioon niin, että pyytää peliin eikä hylkää”* (Emman itsearviointi). *“Juhlissa onnittelien sankaria enkä puhu ruoka suussa”* (Jonnan itsearviointi). Jotkut kohdat antoivat ymmärtää, että sisäistämistä ei ole tapahtunut.

*“Juhlissa istun isäni ja äitini viereen ja katson onko lähettyvillä ketään samanikäistä”* (Tommin itsearviointi). Itsearviointeissa jotkut oppilaat olivat jättäneet vastaamatta kysymyksiin, jotka koskivat sisäistämistä. Oppimisesta kysyttäessä kymmenen oppilasta koki oppineensa jakson aikana erilaisia asioita. *“Hyvät tavat kannattaa aina”* (Eveliinan itsearviointi). *“Ole ihmisiksi!”* (Tommin itsearviointi). *“Toisten huomioimista”* (Minnan itsearviointi). *“Opin tekemään pysähtyneitä kuvia”* (Tuijan itsearviointi). Tuijan vastauksesta voidaan päätellä, että hän ei ole ymmärtänyt jakson varsinaista tavoitetta. Kaksi oppilasta vastasi, etteivät olleet oppineet mitään ja kolme jätti kokonaan vastaamatta.

Vastauksissa näkyi laadullisia eroja, joiden voidaan ajatella johtuvan kehityseroista. Ne, jotka olivat vastanneet sisäistämistä koskeviin kysymyksiin, olivat yleensä ymmärtäneet kysymyksen ja todennäköisesti sisäistäneet asian. Vastaamatta jättäneiden kohdalla voi olla kyse siitä, että kysymystä ei oltu ymmärretty tai asiaa ei oltu sisäistetty. Tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, onko mahdollinen sisäistäminen tapahtunut tapakasvatustuntien ansiosta, vai onko asia ollut oppilaille tuttu jo entuudestaan.

### 6.3 Opetuksen kokeminen

Opetuksen kokemista voidaan pohtia opetukseen osallistumisen ja mielekkyyden kautta. Koska pedagogisen draaman kautta oppiminen edellyttää toimintaan osallistumista, on sen huomioiminen tärkeää. Voidaan tulkita, että oppilaat osallistuvat toimintaan, jos kokevat sen merkityksellisenä, mielekkäänä ja heidän kokemusmaailmaansa lähellä olevana.

Osallistuminen jakaantui aineiston perusteella kolmeen tasoon aktiivisuuden mukaan. Aktiivista osallistumista oli mielipiteiden, ehdotusten ja ajatusten esille tuominen sekä muu aktiivinen toiminta, joka edisti tunnin kulkua. *“Kuski, Tero, kertoo innokkaasti still-kuvasta, haluaisi kertoa muidenkin puolesta”* (Video). *“Minna tuo ideoitaan esille, mutta sanoo ne hiljaisella*



äänellä lähinnä ryhmän toisille tytöille” (Havainnoitsija). Lyhyellä jaksolla ei voitu vaikuttaa oppilaiden luonteenomaiseen aktiivisuustasoon. *“Oikeestaan ne oli aktiivisia, jotka ovat yleensäkin aktiivisia”* (Luokanopettajan haastattelu).

Toisella aktiivisuustasolla tarkoitetaan sitä, että oppilas seurasi opetusta ja toimi siinä mukana tuomatta kuitenkaan ajatuksiaan ja ehdotuksiaan esille. *“Tuija menee jonon mukana kättelemään ja tervehtimään”* (Havainnoitsija). Oppimista saattoi tapahtua, vaikka oppilas ei toiminutkaan tunnilla aktiivisesti. Hän voi olla aktiivisesti mukana ajatusten tasolla ja oppia myös seuraamalla. *“Toiset sellaiset, jotka eivät sanoneet ajatuksiaan, halusivat kuitenkin kirjoittaa Kerttuun”* (Opettajan päiväkirja). *“Jonnallakin oli varmasti se ajatus, mutta se ei vaan saanut sitä ulos”* (Luokanopettajan haastattelu). Vaikka jakso oli lyhyt, saavutettiin sen aikana muutamia "voittoja", kun hiljaisimmatkin rohkaistuivat sanomaan ajatuksiaan. *“Sannakin sai puserrettua muutaman sanan”* (Opettajan päiväkirja). Jos menetelmää käytettäisiin pidempään ja säännöllisesti, olisi sillä todennäköisesti vaikutusta hiljaisten oppilaiden osallistumisaktiivisuuteen.

Kolmanteen tasoon kuuluvat oppilaat, jotka eivät lainkaan osallistu toimintaan tai osallistuvat siihen toimimalla epätarkoituksenmukaisesti ja häiritsevästi. *“Matti leikkii ratin kanssa”* (Video). *“Sanna vain hymyilee, kun opettaja kysyy”* (Video). *“Antero jää seuraamaan toisten toimia sivusta”* (Havainnoitsija). Tällaisia oppilaita ei tässä ryhmässä varsinaisesti ollut, vaan jotkut oppilaat väliaikaisesti jättäytyivät sivuun, kuten Tommi loukkaantuneen kätensä vuoksi. Muutamat pojat keskittyivät toisinaan epäolennaiseen, mikä häiritsi tunnin kulkua.

Itsearvioinneissa oppilaat arvioivat omaa osallistumisaktiivisuuttaan. He vastasivat erilaisiin väittämiin ympäröimällä omaa toimintaa kuvaavan vaihtoehdon. Vaihtoehdot olivat välillä 1=ei koskaan ja 5=aina. (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Osallistumisaktiivisuus tunneilla

Väittämät	1	2	3	4	5	**
Osallistuin tunneilla aktiivisesti	-	-	3	4	7	1
Jännitin esiintymistä	6	2	3	4	-	-
Kuuntelin toisten ehdotuksia	-	-	3	4	8	-
Seurasin sivusta ryhmääni	9	5	-	1	-	-
Toin esille omia ajatuksiani ryhmässä	-	1	3	4	6	1
Otin osaa koko luokan keskusteluun	1	1	3	4	6	-

\*\* Ei vastausta

Itsearvioinneissa 11 oppilasta arvioi osallistuvansa tunneille aktiivisesti aina tai usein. Muun aineiston perusteella suurin osa oppilaista kuului aktiivisuudeltaan toiselle tasolle. Esimerkiksi Sanna, Eeva ja Terhi arvioivat käyttäytymisensä aina aktiiviseksi, vaikka he selvästi kuuluivat hiljaisten tyttöjen ryhmään. Nämä ristiriidat voivat johtua siitä, että oppilaat eivät ole tottuneet itsearviointiin, ovat ymmärtäneet kysymyksen toisin tai heidän käsityksensä itsestään on epätodellinen. Itsearvioinnin ja muun aineiston antaman tiedon välillä on eroa myös ryhmässä toimimisen ja koko luokan yhteisen toiminnan suhteen. Oppilaat arvioivat keskustelelevansa ryhmässä lähes yhtä aktiivisesti kuin koko luokan kesken. Muu aineisto taas osoittaa, että ryhmäkeskusteluihin osallistuttiin koko luokan keskusteluja huomattavasti aktiivisemmin. Huomionarvoista on, että neljä oppilasta sanoo jännittäneensä esiintymistä usein. Jos pedagogista draamaa käytettäisiin opetusmenetelmänä kauemmin, vähenisikö jännittäminen silloin ja lisääntyisikö vastaavasti aktiivisuus.

Mielekkyys näkyy oppilaiden innokkuutena ja aktiivisuutena. Opetuksen mielekkääksi kokeminen on siis kiinteässä yhteydessä osallistumisaktiivisuuteen. Helpoin tapa selvittää opetuksen mielekkyyttä oli kysyä sitä oppilailta. Itsearvioinnissa kolmetoista oppilasta kertoi pitäneensä jakson

tunneista. *“Pidin jakson tunneista, koska ne olivat hauskoja ja opettavaisia”* (Anteron itsearviointi). *“Pidin, koska harvoin on tällaisia tunteja”* (Eeva itsearviointi). *“Joistain, osa oli liian pitkäväteisiä”* (Annikan itsearviointi). Myös muusta aineistosta voitiin havaita mielekkyyden kokeminen. *“Ilme oli semmmonen, ettei se niinku nauttinu niistä tilanteista. Lähtee hirveen hitaasti tällaisiin uusiin tilanteisiin.”* (Luokanopettajan haastattelu.) *“Hei, aletaan harjoittelemaan!”* Tuija huutaa (Havainnoitsija). *“Taisivat olla pettyneitä kun juhlat loppuivat”* (Opettajan päiväkirja).

Suurin osa oppilaista piti jakson tunteja mielekkäinä. Opetukseen toi mielekkyyttä varmasti se, että menetelmä oli uusi ja toiminta vaihtelevaa. Tuntien aiheet olivat oppilaiden kirjoitelmiin perustuvia ja siksi heidän elämänsä lähellä olevia. Monet oppilaat arvioivat oppineensa uusia asioita, joten tunneilla oli heille merkitystä. Pedagoginen draama voi olla opetusmenetelmänä epämiellyttävä oppilaille, jotka eivät pidä itsensä ilmaisemisesta. Vaikuttaisiko tällaisiin oppilaisiin myönteisesti, jos pedagogista draamaa käytettäisiin jatkuvasti? Vai vähenisikö pedagogisen draaman tehokkuus ja mielekkyys tottumisen kautta?

## 7 POHDINTA

Tapakasvatusta on korostettu viime aikoina monissa yhteyksissä. Tutkimuksemme aihe on siis ajankohtainen. Myös pedagoginen draama on saanut julkisuutta ja sitä käytetään opetusmenetelmänä kouluissa yhä enemmän. On käyty keskustelua siitäkin, pitäisikö pedagoginen draama sisällyttää luokanopettajan koulutukseen kaikille pakollisena.

### 7.1 Johtopäätökset ja luotettavuus

Tutkimuksemme yhdisti tapakasvatuksen ja pedagogisen draaman. Tutkimus osoitti, että pedagoginen draama opetusmenetelmänä sopii hyvin tapakasvatuksen opettamiseen. Vaikka pedagogista draamaa on vaikea arvioida, voidaan näinkin lyhyen kokeilun jälkeen todeta, että se vaikuttaa oppimiseen myönteisesti.

Tarkka tavoitteiden asettelu oli ehdoton edellytys jakson toteutumiselle. Tavoitteet ohjasivat suunnitteluaamme ja auttoivat oleellisten asioiden hahmottamista. Tarkan suunnitelman turvin jakson opettaja pystyi pitäytymään tavoitteissa myös oppitunneilla. Kokemattomuuden vuoksi opettaja kuitenkin turvautui liikaa suunnitelmiin, eikä aina kyennyt aistimaan juuri näiden oppilaiden tarpeita eikä muuttamaan suunnitelmia tilanteiden vaatimalla tavalla. Opettaja ei myöskään arvioinut tunnin aikana riittävästi, vaan jakson arviointi perustui pääasiassa tuntien jälkeisiin arviointeihin, kuten opettajan päiväkirjaan, videoihin ja havainnoitsijan muistiinpanoihin. Oppilaiden itsearviointituntien ja koko jakson jälkeen olivat tärkeä osa kokonaisarviointia.

Ohjeiden antamisen hetki oli tunneilla keskeinen. Jos ohjeet olivat selkeitä, oppilaat ymmärsivät ne ja maltoivat kuunnella, toiminta lähti helposti käyntiin. Koska menetelmä oli ryhmälle uusi, kiinnitimme ohjeiden

antoon erityistä huomiota. Keskustelut, yksilöllinen ohjaus sekä opetuksen pohjautuminen oppilaiden aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin auttoivat oppilaita ymmärtämään toiminnan tarkoituksen. Lisäksi johdonmukaiset toimintatavat helpottivat organisointia. Oppilaita motivoivat opettajan roolissa olo, erilaiset konkreettiset esineet sekä musiikki ja muut tunnelman luoajat.

Still-kuvan muodostaminen oli selvästi vaikein jaksolla käytetty pedagogisen draaman työtapa. Silti oppilaat arvioivat sen melko mukavaksi. Mukavin työtapa oppilaiden mielestä oli näytelmän teko ryhmässä. Mielenkiintoista oli huomata, kuinka ryhmät muodostuivat aina periaatteella tytöt ja pojat. Jos ryhmät taas arvottiin, oppilaat olivat tyytyväisiä ja toiminta sujui hyvin. Oppilaista erottui selkeästi myös hiljaisten tyttöjen joukko, joille suullinen ilmaisu oli vaikeaa. Nämä tytöt hakeutuivat helposti samaan ryhmään, jos saivat vapaasti valita ryhmänsä.

Pedagogisen draaman avulla voitiin konkreettisesti harjoitella hyviä tapoja ja huomioida myös oppilaiden omat kokemukset. Kuvitteelliset tilanteet ja keskustelut tilanteista auttoivat oppilaita ymmärtämään opetusta paremmin ja samaistumaan toisen ihmisen asemaan. Tutkimuksemme osoittikin, että opetus ymmärrettiin melko hyvin. Moraalikehityksellä ja tilannetekijöillä (kamera, uusi opettaja ym.) saattoi olla vaikutusta siihen, että jotkut oppilaat eivät aina ymmärtäneet opetussisältöjä.

Opetuksen sisäistämistä oli lyhyellä aikavälillä vaikea arvioida. Oppilaat tulisi tuntea paremmin ja nähdä toimimassa aidoissa tilanteissa, joissa he käyttävät tai soveltavat oppimaansa. Kokeilujakson aikana havaitsimme vain muutamia tilanteita, jolloin oppilas sovelsi oppimaansa käytäntöön. Opetuksen sisäistämistä arvioimme myös itsearviointien avulla. Jotkin vastauksista antoivat olettaa, että sisäistämistä oli tapahtunut, toiset taas eivät. Vastausten laadulliset erot kertovat oppilaiden kehityseroista. Osa oppilaista kykeni jo ajattelemaan abstraktisemmin ja vastaamaan sisäistämistä koskeviin kysymyksiin. Suurin osa oppilaista ajatteli konkreettisesti ja heidän oli mahdollisesti vaikea ymmärtää nämä kysymykset.

Kokeilujaksolla totesimme myös, että oppilaat pitivät pedagogisen draaman keinoin toteutetusta hyvien tapojen opetuksesta. Pedagogisen draaman toiminnallisuus ja vaihtelevuus sekä uutuus opetusmenetelmänä saivat oppilaat innostumaan. Opetus koettiin mielekkäänä ja siihen osallistuttiin suhteellisen aktiivisesti. Totesimme myös, että oppilaat oppivat draamamuodon nopeasti. Tähän johtopäätökseen tulivat myös Paju ja Viitanen (1994) pro gradu -työssään. Osallistumisaktiivisuuden huomasimme jakaantuvan kolmeen tasoon. Aktiivista osallistumista oli ajatusten ja mielipiteiden esille tuominen. Aktiivisia olivat ne, jotka olivat aktiivisia muillakin tunneilla. Suurin osa oppilaista kuului osallistumisaktiivisuudeltaan toiseen tasoon. Nämä oppilaat toimivat opetuksessa mukana, vaikka eivät yleensä tuoneet ajatuksiaan esille. Kolmanteen aktiivisuustasoon kuuluivat ne oppilaat, jotka satunnaisesti jättäytyivät opetuksesta sivuun tai häiritsivät opetusta käyttäytymisellään.

Tutkimuksemme perusteella voimme rohkaista pedagogisessa draamassa kokemattomia opettajia käyttämään pedagogista draamaa opetusmenetelmänä. Käytännön kautta opettaja saa kokemuksia ja kehittyy opetuksessa. Menetelmän taustan tunteminen on kuitenkin oleellista tavoitteiden asettelun, opetusjärjestelyiden ja arvioinnin kannalta. Tähän tulokseen ovat päätyneet myös Heimonen ja Seppälä (1993) pro gradu -työssään.

Tutkimuksemme oli luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimusote osoittautui tutkimusaiheeseemme nähden sopivaksi, sillä näin pystyimme keräämään laadullista tietoa laajasti ja monipuolisesti ja saatoimme tuoda koko jakson ja erilaiset yksilöt tarkasti esiin. Tutkimusote mahdollisti myös syvällisen perehtymisen tutkimusongelmiin. Aineiston laajuudesta muodostui osittain myös ongelma, sillä sen käsittely oli kokemattomille tutkijoille vaikea ja vaativa tehtävä. Toisaalta laaja aineisto karsi siitä virheet, sillä pystyimme tarkistamaan saman asian monesta lähteestä. Jouduimme myös pohtimaan, mikä aineistossa on oleellista, minkä haluamme nostaa esille ja minkä karsimme kokonaan pois.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsimme tutkija- ja menetelmätriangulaation avulla. Tutkimukseemme toi sisäistä validiutta ja reliabiliutta se, että tutkijat toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja ratkaisivat tutkimusta koskevat ongelmat yhdessä. Tutkimuksen keruuvaiheessa toinen tutkija kirjoitti opettajan päiväkirjaa tuntien jälkeen ja toinen teki havaintoja tunneilla. Analyysivaiheessa molemmat tutkijat tekivät aineistosta omat johtopäätöksensä, jotka yhdessä jälkikäteen koottiin. Nämä vähensivät subjektiivista tulkintaa. Ristiriitatilanteissa palautimme tilanteet mieleemme videonauhojen avulla ja keskustelulla.

Monien menetelmien käyttö mahdollisti aineiston tarkistamisen ja virheiden sekä poikkeavuuksien havaitsemisen. Ulkoista validiutta lisäsi tarkka ja rehellinen kuvaus tutkimuksen eri vaiheista. Tarkan kuvauksen avulla mahdollistimme periaatteessa myös tutkimuksen toistettavuuden, vaikka tällainen yhdessä luokassa toteutettu tapaustutkimus onkin aina ainutlaatuinen kokonaisuus, eikä sitä voida koskaan täysin samankaltaisena toistaa.

Aineistosta havaitsimme, että oppilaiden itsearviointit eivät täysin vastanneet muuta aineistoa. Tämä vähentää luotettavuutta, sillä emme voi täysin tietää, mitä oppilaat ovat ajatelleet ja mikä aineiston osa kertoo totuuden. Reliabiliutta pyrimme lisäämään tutustumistunneilla, mutta silti huomasimme, että videointi ja havainnoitsijan läsnäolo häiritsivät ajoittain joitakin oppilaita. Kokeilujakso oli liian lyhyt aika oppia tuntemaan oppilaat. Näin heidän ajatustensa ja toiminnan tulkitseminen saattoi johtaa virheellisiin päätelmiin.

## 7.2 Tutkimuksen merkitys

Pedagogisen draaman käyttö tapakasvatuksen opetuksessa ei sinänsä ole uutta. Joitakin pedagogisen draaman työtapoja, kuten näytelmiä ja esityksiä, on käytetty aikaisemminkin osana hyvien tapojen opetusta. Ero on kuitenkin

siinä, että nykyään pedagoginen draama nähdään opetusmenetelmänä, johon on olemassa teoria ja tietoiset tavoitteet. Pedagogisessa draamassa käytetään monia erilaisia työtapoja, eikä niiden tarkoituksena ole näytelmän esittäminen muille vaan henkilökohtaisen kokemuksen kautta oppiminen. Pedagoginen draama tulisikin mielestämme sisällyttää pakollisena kurssina luokanopettajien koulutukseen.

Oman maan tapojen tuntemuksen lisäksi tulee jatkuvasti yhä tärkeämmäksi muiden maiden tapojen tunteminen. Koulussa oppilaat joutuvat vuorovaikutukseen eri kulttuuriin kuuluvien oppilaiden kanssa, jolloin tietämättömyys erilaisista tavoista aiheuttaa helposti väärinkäsityksiä. Kiinnostava tutkimuksen aihe jatkossa olisi selvittää, pystyykö tapakasvatuksen sisältöalueet sisäistänyt oppilas soveltamaan taitojaan kansainvälisissä kohtaamisissa.

Emme löytäneet kirjallisuutta emmekä aikaisempia tutkimuksia tapakasvatuksesta pedagogisen draaman keinoin. Haluamme kiittää luokanopettaja Liisa Parviaista ja Puistokoulun viidennen luokan oppilaita, jotka olivat tutkimuksen aikana neljäsluokkalaisia. Heidän apunsa ja innostuksensa mahdollisti tutkimuksen toteutumisen. Toivomme, että tarkkaan kuvattu kokeilujakso antaa virikkeitä muille opettajille ja rohkaisee kokeilemaan tapakasvatuksen opetuksessa pedagogista draamaa. Meitä kokeilujakso kehitti opettajina ja innosti käyttämään menetelmää jatkossakin. Kokeilujakson pohjalta jäi elämään myös ajatus siitä, että tulevaisuudessa opettajan työssä kokeilisimme vastaavanlaista jaksoa pidempänä, tutkivan opettajan otteella. Mielestämme tapakasvatus koulussa on tärkeää, ja haluammekin kehottaa opettajia miettimään, pitäisikö tapakasvatus nostaa opetussuunnitelmaan yhdeksi aihekokonaisuudeksi muiden rinnalle.



## LÄHTEET

- Aho, K. 1996. Tavattomasti tapoja. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa. Helsinki: Opetushallitus.
- Aho, K. 1996. Tapakulttuuria oppiaineissa. Teoksessa K. Aho (toim.) Tavattomasti tapoja. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa. Helsinki: Opetushallitus, 45-55.
- Aho, K. & Kaila-Sayeed, M. 1996. Näin meillä on tehty. Kokemuksia kouluista. Teoksessa K. Aho (toim.) Tavattomasti tapoja. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa. Helsinki: Opetushallitus, 59-85.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Bentzen, W. R. 1993. Seeing young children. A guide to observing and recording behavior. New York: Albany.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Suomentaja T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1992. New perspectives on classroom drama. Hemell Hempstead: Simon & Schuster.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. New York: Longman.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia 2. Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Porvoo: WSOY.
- Halonen, L. 1996. Tapapakki. Tapojen opiskelun symbolinen systeemi. Teoksessa K. Aho (toim.) Tavattomasti tapoja. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa. Helsinki: Opetushallitus, 36-40.
- Harjula, J. 1995. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa S. Moitus (toim.) Suomalainen tapa- ja ruokakulttuuri kansainvälistyvässä maailmassa. Helsinki: Painatuskeskus, 25-28.

- Heathcote, D. 1984. Collected writings on education and drama. Essex: Hutchinson.
- Heimonen, M. & Seppälä, M. 1993. Pedagoginen draama peruskoulun ala-asteella. Opettajan toiminta draamatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Heinig, R. B. 1993. Creative drama for the classroom teacher. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Heinonen, V. 1982. Ihminen, kasvatus ja isänmaa. Puheita ja kirjoituksia vuosilta 1953-1982. Jyväskylä: Gummerus.
- Hellsten, S. 1996. Eettinen kasvatus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 51-67.
- Henttonen, A. 1992. Hymy ja hyvä toveruus. Helsinki: Koulun kerhokeskus.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 7-13.
- Ikäheimo, R. 1994. Portfolio suunnistusta metsäprojektin maastossa. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 101-115.
- Isohookana-Asunmaa, T. 1995. Identiteetin vahvistaminen. Teoksessa S. Moitus (toim.) Suomalainen tapa- ja ruokakulttuuri kansainvälistyvässä maailmassa. Helsinki: Painatuskeskus, 12-15.
- Jyväskylän kaupungin Nenäinniementalon opetussuunnitelma. 1996.
- Jyväskylän kaupungin Normaalikoulun opetussuunnitelma. 1994.
- Jyväskylän kaupungin Pohjanlammen ala-asteen opetussuunnitelma. 1997.
- Jyväskylän kaupungin Puistokoulun ala-asteen opetussuunnitelma. 1997.
- Kakkori, S. 1997. Tapojen turmelusta vastaan taistellaan uusin eväin, mutta vanhoin konstein. Keski-suomalainen 31.10.1997. Kotimaa, 6.

- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana/Äidinkielenopettajain liitto.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. Komiteamietintö 3/1952. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Karjalainen, A. 1996. Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 141-151.
- Kivivuori, J. 1996. Opettajien uhrikokemukset ja kontrollinäkemykset. Helsingin yliopisto. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tiedonantoja 23.
- Kohlberg, L. 1984. The psychology of moral development. Essays on moral development 2. San Francisco: Harper & Row.
- Kolb, D. A. 1984. Experimental learning experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU -projektin loppuraportin toinen osa: projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 13-14.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 14-22.
- Laakso, E. 1997. Draama - taideaine ja oppimismenetelmä. Opettaja 32, 16-18.
- Laaksola, H. 1996. Oppilaiden käytös tyydyttävää. Opettajat rehtoreita kriittisempiä. Opettaja 50, 8.
- Laaksola, H. 1996. Puhe paljastaa tavat. Opettaja 50, 5.
- Lahdes, E. & Kari, J. 1994. Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena ja sen keskeiset teoriamallit. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 10-63.
- Lassila, S. 1981. Miten menettelin. Hyvän käytöksen kirja. Porvoo: WSOY.
- Leppänen, R. 1997. Millaisessa Suomessa haluamme elää? Mihin on kadonnut huomaavaisuus. Opettaja 42, 30-31.

- Lindström, A. 1996. Toisen ihmisen huomioon ottaminen. Teoksessa K. Aho (toim.) Tavattomasti tapoja. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa. Helsinki: Opetushallitus, 9-15.
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Komiteamietintö 14/1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvosto.
- McGregor, L., Robinson, K. & Tate, M. 1977. Learning through drama reports of the Schools Council Drama Teaching Project. Goldsmiths' College, University of London. Oxford: Heinemann.
- Malmberg, R. 1990. Hyväksi tavaksi. Käytösopas arkeen ja juhlaan. Helsinki: Otava.
- Miettinen, S. 1996. Tapakasvatus osaksi peruskoulujen opetusta. Spektri, 20-21.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Neelands, J. 1984. Making sense of drama: a guide to classroom practice. Oxford: Heinemann.
- Neelands, J. 1990. Structuring drama work. Cambridge: University Press.
- Neelands, J. 1992. Learning through imagined experience. London: Hodder & Stoughton.
- Nieminen, S.-M., Paavilainen, N., Pulkkinen, A. & Puromäki, A.-M. 1994. Tapaopus. Tapakasvatusta lapsille. Helsinki: Terveet elämäntavat ry. ja Nuorisokasvatusliitto ry.
- Nimim. Hyviä käytöstapoja kaipaava. 1997. Koululaisten käytöstavat. Keski-suomalainen, 22.9.1997. Kansa sanoo, 25.
- Nimim. Missä hyvät tavat. 1997. Tapakasvatusta koteihin ja kouluihin. Keski-suomalainen, 29.9.1997. Kansa sanoo, 27.
- Nimim. Tuleva desposiittimutsiko? 1997. Malli tulee kotoa. Artikkelissa Kasvatatko riiviöitä. Kodin kuvalehti 8, 43.
- Paju, M. & Viitanen, M. 1994. Pedagogisessa draamassa toimimisen perusteet. Draamajakson kuvaus ja arviointi oppilaan edistymisen näkökul

- masta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -  
tutkielma.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury  
Park, California: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Komiteamietintö  
A4/1970. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1932. The moral judgement of the child. London: Routledge and  
Kegan Paul.
- Piaget, J. 1972. Play, dreams and imitation in childhood. London: Routledge  
and Kegan Paul.
- Piaget, J. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gumme-  
rus.
- Poikonen, P., Helimäki, K., Jäntti, A., Lehtijärvi, A., Merimaa, E., Nieminen,  
T. & Blomqvist, S. 1991. Tapakasvatuksen opas koulujen kasvatus- ja  
opetuskäyttöön. Helsinki: Vation painatuskeskus.
- Pollari, P. 1994. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen  
kultaa? Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio  
arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen  
tutkimuslaitos, 51-63.
- Porna, I. 1995. Suomen kuntaliiton ruoka- ja tapakulttuurien kehittämispro-  
jekti. Teoksessa S. Moitus (toim.) Suomalainen tapa- ja ruokakulttuuri  
kansainvälistyvässä maailmassa. Helsinki: Painatuskeskus, 18-22.
- Porter, N. & Taylor, N. 1976. How to assess the moral reasoning of stu-  
dents. A teachers' guide to the use of Lawrence Kohlberg's stage-  
developmental method. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Romppainen, P. 1995. Käyttäytymisen opetus retuperällä? Lapsen maailma  
10, 5.
- Salo, A. 1926. Alakansakoulun opetusoppi 1. Yleiset opetusopilliset suunta-  
viivat. Helsinki: Otava.

- Salomaa, J. E. 1947. Koulukasvatusoppi. Porvoo: WSOY.
- Sillanpää, M. 1995. Osaanha miekii päivää sannoo: suomalainen tapakulttuuri. Teoksessa I. Porna, M. Sillanpää & J. Särkkä (toim.) Hyvää pataa maailmalla. Suomalainen ruoka- ja tapakulttuuri kansainvälistyvässä maailmassa. Jyväskylä: Gummerus, 25-29.
- Sinnemäki, A. 1988. Käytösoppaat tutkimuksen kohteena. Lähikuvassa suomenkieliset käytösoppaat 1886-1986. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Porvoo: WSOY.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264-285.
- Suomen asetuskokoelma 137/1923. Laki kansakoulutoimen järjestysmuodon perusteista.
- Suomen asetuskokoelma 476/1983. Peruskoululaki.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja julkaisuja 39.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, P. 1995. Mitä koulutoimi voi tehdä tapakulttuurin hyväksi. Teoksessa I. Porna, M. Sillanpää & J. Särkkä (toim.) Hyvää pataa maailmalla. Suomalainen ruoka- ja tapakulttuuri kansainvälistyvässä maailmassa. Jyväskylä: Gummerus, 21-25.
- Takala, P. 1996. Koulu ja tavat. Teoksessa K. Aho (toim.) Tavattomasti tapoja. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa. Helsinki: Opetushallitus, 17-21.
- Takala, P. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Jyväskylä: Gummerus.

- Talvio, M. 1997. Hyvien tapojen opettamisesta. Iltasanomat, 18.8.1997. Lukijan ääni, 6.
- Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraalii. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 119-131.
- Tuominen, I. 1980. Kansalaiskoulun aika. Arvostettu kansakoulu. Teoksessa Koulun kello soi. Opettajat muistelevat. Jyväskylä: Gummerus, 220-223.
- Turunen, K. E. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Vasara, A. 1995. Opetushallituksen toimet hankkeen edistämiseksi. Teoksessa S. Moitus (toim.) Suomalainen tapa- ja ruokakulttuuri kansainvälistyvässä maailmassa. Helsinki: Painatuskeskus, 15-18.
- Vilkko, A. & Kalliopuska, M. 1989. Uuden lukion psykologia 1. Porvoo: WSOY.
- Wahlström, R. 1985. Varhaiset kouluvuodet. Teoksessa Kasvuvuosien psyykkinen kehitys. Lapsuuden ja nuoruuden kehityspsykologiaa kasvattajia varten. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto, 76-98.
- Wahlström, R. 1995. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 168-190.
- Walker, R. 1985. An itroduction to applied qualitative research. Teoksessa R. Walker (toim.) Applied qualitative research. Aldershot: Gower.
- Wolff, I. 1991. Hyvän käytöksen kirja. Suom. A. Juhokas. Jyväskylä: Gummerus.
- Wooland, B. 1993. The teaching of drama in the primary school. Malaysia: Longham.
- Yhdessä elämään: Laukaan tapakasvatusprojekti. 1995.
- Ylen ykkönen. 13.3.1997. Hyvä tavaton. Osa 1/6: Onko sydämen sivistys katoavaa kansanperinnettä? Haastateltavana emeritus professori Teppo Korhonen.
- Ylen ykkönen. 27.3.1997. Hyvä tavaton. Osa 3/6: Ilmiöitä käytöstapojen takaa. Haastateltavana emeritusprofessori Teppo Korhonen.

Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio.  
Helsinki: Finn Lectura.



Liite 1. Kirje kotiin

Vanhemmille

Jyväskylässä 19.3.1997

Hei!

Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa. Opintoihimme kuuluu kasvatustieteen pro gradu -työ. Sen kokeellisen osuuden suoritamme Puistokoulussa, lapsenne luokassa. Tutkimuksen tarkoituksena on kokeilla, miten tapakasvatusta voidaan toteuttaa pedagogisen draaman keinoin.

Olemme suunnitelleet opetusjakson, jonka aiheena on tapakasvatus. Opetusmenetelmänä käytämme pedagogista draamaa. Neljän viikon aikana pidämme yhden tunnin viikossa molemmille luokan opetusryhmille. Jakso alkaa heti pääsiäisen jälkeen, mitä ennen pidämme muutamia tutustumistunteja. Tutkimusmenetelminämme ovat havainnointi, videointi, luokanopettajan haastattelu sekä oppilaiden itsearviointi jakson jälkeen. Tarkoituksenamme ei ole tutkia yksittäistä lasta, vaan menetelmän toimivuutta. Videointi on vain tutkimuskäyttöön eikä nimiä julkaista.

Vastaamme mielellämme mahdollisiin kysymyksiinne ja toivomme Teille hyvää kevään jatkoa.

Ystävällisin terveisin

Kristiina Kälviäinen  
p.617669

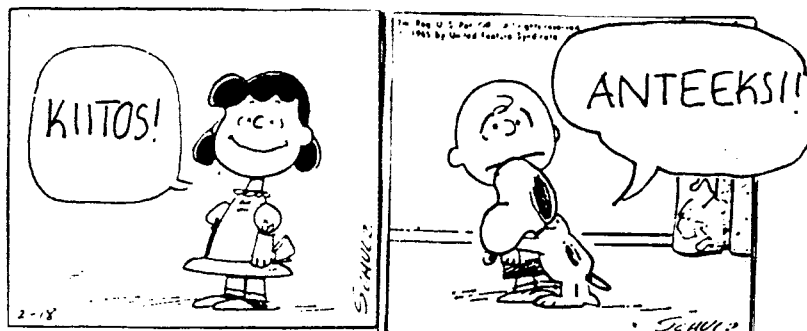
Susanna Kujanpää  
p.621273

## Liite 2. Kirjoitelmien aiheet

KIRJOITELMA 20.3.1997

## 1. Kiitos tai Anteeksi

Valitse otsikoksi jompi kumpi, ja kirjoita jokin sanaan liittyvä kokemus.



## 2. Urotekoni. Kerro tapahtumasta, kun teit mielestäsi hyvän työn.

## 3. Äiti, mitä ruokaa

Kerro mukavasta tai ikävästä kokemuksesta ruokapöydässä. Käytä otsikkoa tai keksi itse uusi.



## 4. Voi samperi!

Auttavatko voimasanat helpottamaan oloasi, kun olet oikein vihainen?

Kirjoita mielipiteitäsi ja perustele miksi näin on.

Miten muuten voisit helpottaa oloasi?

5. Kirjoita tarina, jossa käytät seuraavia sanoja: *koulunpiha yksinäinen vahva pelätä luokkakaverit kiusata*

*Kun Jeesus kirosi, hän sanoi: »Te kyykäärmeiden sikiöt». Mutta silloin hän oli todella vihainen.*

Keksi tarinallesi itse otsikko.

## Liite 3. Oppilaiden itsearviointi

ITSEARVIOINTI TAPAKASVATUSJAKSOSTA Nimi: \_\_\_\_\_

1. Mikä tunneista jäi erityisesti mieleesi. Miksi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_2. Mitkä ovat mielestäsi hyviä pöytätapoja? Entä huonoja? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_3. Mitä Kertun kouluuntulotunti mielestäsi käsitteli? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_4. Mikä asia mielestäsi yhdisti eri artikkelit (pyöräonnettomuus, eksyneet  
partiolaiset, vanhus linja-autossa) toisiinsa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_5. Mitä opit juhlakäyttäytymisestä juhlatunnilla? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(jatkuu)

## Liite 3 (jatkuu)

6. Millä tunnilla opit eniten? Mistä asiasta? \_\_\_\_\_

---

7. Mikä oli mielestäsi mukavin jaksolla käytetty työtapa? Laita numerojärjestykseen (1=mukavin.....5=ikävin).

Ryhmäkeskustelu	___	Näytelmän tekeminen ryhmässä	___
Pysähtyneet kuvat	___	Koko luokan improvisointi	___
Yksin pohdinta	___		

8. Miltä tuntui olla roolissa? \_\_\_\_\_

---

9. Ympyröi vaihtoehto, joka vastaa mielipidettäsi.

1 = ei koskaan

2 = harvoin

3 = silloin tällöin

4 = usein

5 = aina

Osallistuin tunneilla aktiivisesti	1	2	3	4	5
Jännitin esiintymistä	1	2	3	4	5
Kuuntelin toisten ehdotuksia	1	2	3	4	5
Seurasin sivusta ryhmääni	1	2	3	4	5
Toin esille omia ajatuksiani ryhmässä	1	2	3	4	5
Otin osaa koko luokan keskusteluun	1	2	3	4	5

(jatkuu)

## Liite 3 (jatkuu)

10. Miten toimit, jotta kaikki viihtyvät ruokapöydässä? \_\_\_\_\_

---

11. Miltä kiusatusta tuntuu? \_\_\_\_\_

---

12. Miten voit ottaa toisen ihmisen huomioon? Anna esimerkki? \_\_\_\_\_

---

13. Saavut serkkusi rippijuhliin. Miten menettelet? \_\_\_\_\_

---

14. Mitä opit tapakasvatusjakson aikana? \_\_\_\_\_

---

15. Piditkö jakson tunteista? Perustele. \_\_\_\_\_

---

*Kiitos!*

#### Liite 4. Tarkkailuvihjeet luokanopettajalle

##### TARKKAILUVIHJEITÄ

1. Käyttäytyvätkö oppilaat tutkimustunneilla "normaalista" poiketen?

- osallistumisaktiivisuus
- yhteistyötaidot
- mielipiteen esiintuominen
- innokkuus

2. Käyttäytyvätkö oppilaat muilla tunneilla tai muissa tilanteissa "normaalista" poiketen?

- hyvien tapojen mukainen käytös
- mahdolliset esimerkitapaukset

3. Vaikuttaako erilainen opetustilanne (eri opettaja, videointi, havainnoitsija) oppilaiden käyttäytymiseen?

## Lite 5. Havainnointilomake

## HAVAINNOINTILOMAKE

Tunnin numero:

Päivämäärä:

Tunnin aihe:

Tunnin vaihe	Opettaja ja	Oppilas 1	Oppilas 2	Oppilas 3	Muuta

## Liite 6. Haastattelukysymykset

### LUOKANOPETTAJAN HAASTATTELU

1. Mitä ajattelet tapakasvatuksesta koulussa?
2. Onko sinulla aiempia kokemuksia pedagogisesta draamasta?  
Miltä se sinusta opetusmenetelmänä vaikuttaa?
3. Soveltuuko pedagoginen draama mielestäsi tapakasvatuksen opetukseen? Miksi?
4. Vaikuttiko eri opettaja oppilaiden käyttäytymiseen? Entä videointi?  
Tarkkailija?
5. Käyttäytyvätkö oppilaat tutkimustunneilla "normaalista" poiketen?
  - osallistumisaktiivisuus
  - yhteistyötaidot
  - mielipiteen esiintuominen, itsensä ilmaisemiseen
  - innokkuus
6. Käyttäytyvätkö oppilaat muilla tunneilla tai muissa tilanteissa "normaalista" poiketen?
  - hyvien tapojen mukainen käytös
  - mahdolliset esimerkkitapaukset
7. Onko tapakasvatusjaksolla ollut vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen?
8. Sekoittiko tapakasvatusjakso luokan normaalielämää?