

**DRAAMA ALAKOULUN KOMMUNIKATIIVISESSA
ENGLANNINOPETUKSESSA**

Mikko Ropponen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän Yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ropponen, M. Draama alakoulun kommunikatiivisessa englanninopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 121 s.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaista on opettaa englantia alakoulussa draamaa opetusmenetelmänä käyttäen. Englannin opetusta tarkasteltiin kommunikatiivisen kielenopetuksen näkökulmasta. Kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoite on kommunikatiivinen kompetenssi, kielitaidon ja -tiedon yhdistelmä, joka koostuu neljästä osa-alueesta: kieliopillisesta kompetenssista, diskurssikompetenssista, sosiolingvivistisestä kompetenssista ja strategisesta kompetenssista.

Draaman käyttöä tutkittiin tekemällä kolme tapaustutkimusta Jyväskylän alueen alakouluissa. Tapaustutkimukset koostuivat opetuskokeiluista, opettajien haastatteluista ja oppilaille teetetyistä kyselyistä. Tutkija toimi opetuskokeiluissa opettajana, tutkien samalla seuraavia tutkimusongelmia: Kuinka pystyn motivoimaan oppilaita draaman avulla englantia kommunikatiivisesti opettaessani? Pystynkö simuloimaan luokkahuoneen ulkopuolisen elämän aitoja, englanninkielisiä viestintätilanteita draaman avulla? Pystynkö harjottamaan oppilaiden kommunikatiivisen kompetenssin kaikkia osa-alueita draaman avulla opettaessani englantia kommunikatiivisesti? Vaikuttaako draama luokkahuonetilanteen hallintaan, miten draama vaikuttaa ja millaisia käytännön järjestelyjä draaman käyttäminen kommunikatiivisessa englannin opetuksessa vaatii?

Tutkimusmenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia, haastatteluja ja suullisia kyselyjä. Tutkimusaineistolle tehtiin laadullinen sisällönanalyysi. Tapaustutkimuksista saatuja tuloksia verrattiin keskenään.

Tapaustutkimukset osoittivat oppilaiden motivoimisen draaman avulla onnistuneen. Aidon viestinnän simuloiminen ja kaikkien kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueiden harjottaminen oli mahdollista, ja onnistui suurimman osan ajasta. Draamaa käytettäessä kohdatut ongelmat liittyivät ajankäyttöön ja harjoitusten vaikeuteen. Ylipääsemättömiä, luokkahuonetilanteen hallintaan vaikuttavia ongelmia ei kuitenkaan kohdattu. Tutkimus osoitti draaman käyttämisen vaativan tarkkaa suunnittelua, mutta soveltuvan kommunikatiivisen englannin kielen opetuksen menetelmäksi.

Avainsanat: draama, kommunikatiivinen kielenopetus, kommunikatiivinen kompetenssi

KIITOS

Haluan kiittää kaikkia niitä, jotka ovat tietäen tai tietämättään auttaneet minua tämän tutkimuksen tekemisessä. Erityisesti haluan kiittää niitä rehtoreita ja englannin opettajia, jotka sallivat minun tehdä tutkimusta kouluissaan ja luokissaan. Kiitos myös graduni ohjaajalle joka näki paljon vaivaa auttaakseen minua tutkimusraporttini kirjoittamisessa.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 KOMMUNIKATIIVINEN KIELENOPETUS	9
2.1 Tavoitteena kommunikatiivinen kompetenssi	10
2.2 Kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueet.....	12
2.3 Kommunikatiivisen kompetenssin historia.....	15
2.4 Kommunikatiivisen kielenopetuksen oppimiskäsityksestä.....	17
2.5 Kommunikatiivinen kielenopetus käytännössä.....	20
3 DRAAMA	25
3.1 Oppiminen draamassa	25
3.2 Draamasta käytännössä	28
4 DRAAMA KOMMUNIKATIIVISESSA ENGLANNIN OPETUKSESSA	31
4.1 Oppilaiden motivoiminen draaman avulla	32
4.2 Aidon viestintätilanteen simuloiminen luokkahuoneessa	33
4.3 Kommunikatiivisen kompetenssin kaikkien osa-alueiden huomioiminen.....	36
4.4 Draaman vaikutus luokkahuonetilanteen hallintaan	38
5 TUTKIMUSONGELMAT	41
6 TUTKIMUSMETODIIKKA JA TAPAUSTEN ESITTELY	43
6.1 Tapaustutkimus viidennellä luokalla	44
6.2 Tapaustutkimus 3-4 -yhdysluokalla	47
6.3 Tapaustutkimus kuudennella luokalla.....	50
7 TULOKSET JA POHDINTAA.....	52
7.1 Oppilaiden motivoiminen draaman avulla.....	53
7.1.1 Motivaation lähtötaso tapauksissa	54
7.1.2 Draama on leikkimielistä ja innostavaa.....	56
7.1.3 Draama on hyödyllistä ja siksi motivoivaa?.....	57
7.1.4 Draama poistaa estoja.....	59
7.1.5 Pohdintaa draamasta ja opetuksen motivoivuudesta	61
7.2 Aitojen viestintätilanteiden simuloiminen	63
7.2.1 Kuudennen luokan tapaus: strateginen interaktio	63
7.2.2 Aitojen viestintätilanteiden simuloiminen opettaja roolissa -harjoituksella	66
7.2.3 Pohdintaa aitojen viestintätilanteiden simuloimisesta draaman avulla	67
7.3 Kommunikatiivisen kompetenssin kaikkien osa-alueiden harjottaminen.....	68
7.3.1 Strategisen kompetenssin harjottaminen.....	70
7.3.2 Sosiolingvistisen kompetenssin harjottaminen.....	72
7.3.3 Diskurssikompetenssin harjottaminen	77
7.3.4 Kielipillisen kompetenssin harjottaminen	81

7.3.5 Pohdintaa kommunikatiivisen kompetenssin eri osa-alueiden harjottamisesta draaman avulla	86
7.4 Draaman vaikutus luokkahuonetilanteen hallintaan	87
7.4.1 Draaman oppilasjohtoisuus eriyttämisen apuna	88
7.4.2 Kohdattuja käytännön haasteita.....	90
7.4.3 Pohdintaa luokkahuonetilanteen hallinnasta	93
8 LOPUKSI	95
8.1 Yhteenveto tuloksista ja niiden luotettavuudesta sekä yleistettävyydestä.....	95
8.2 Tutkimukseni hyödyllisyydestä	98
8.3 Jatkotutkimusehdotuksia.....	99
LÄHTEET	100
Liite 1: Viidennen luokan opetusjakso ja pienoisnäytelmät.....	106
Liite 2: Yhdysluokan jaksosuunnitelma ja pienoisnäytelmät.....	108
Liite 3: Kuudennen luokan jaksosuunnitelma	110
Liite 4: Oppilailla teetetyt kyselyt.....	111
Liite 5: Kuudennen luokan skenaarit	114

1 JOHDANTO

Tällä tutkimuksella selvitettiin millaista on opettaa englantia vieraana kielenä draamaa opetusmetodina käyttäen. Tutkimuksen kohteena ovat ne käytännön mahdollisuudet ja haasteet, joita draaman käyttäminen englannin kielen opetusmetodina 3-6 -luokalla aiheuttaa, sekä se, kuinka noita mahdollisuuksia voidaan hyödyntää ja kuinka haasteisiin voidaan vastata.

Tämä tutkimus on itselleni henkilökohtaisesti merkityksellinen, ei pelkästään oppinäytetyönä vaan myös tulevaa ammattiani ajatellen. Luokanopettajan pätevyyden ohella opiskelen englanninopettajaksi. Olen myös suorittanut draamakasvatuksen perusopinnot, ja arvostan henkilökohtaisesti draamaa opetusmenetelmänä suuresti. Olen pyrkinyt suhtautumaan tutkimukseeni puolueettomasti, mutta lukijan on hyvä tietää, että olen alusta asti uskonut itse tässä esitettyihin teorioihin ja ajatuksiin.

Näkökulmani englannin opetukseen ja tapaan, jolla draamaa opetusmetodina käytetään, perustuu ajatukseen vieraan kielen kommunikatiivisesta opetuksesta (Orwig 1999; Richards & Rodgers 1986; Savignon 1983). Kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoitteena on kommunikatiivisen kompetenssin, eli kieltä koskevan tiedon ja kielellä kommunikoimiseen tarvittavan taidon, kehittäminen kohdekielessä (Canale 1983; Hymes 1972). Kommunikatiivinen kompetenssi jakautuu kieliopilliseen kompetenssiin, diskurssikompetenssiin, strategiseen kompetenssiin ja sosiolingvistiseen kompetenssiin (Canale 1983; Räsänen 1994). Vieraan kielen opetuksen viestinnällinen luonne ja kielen käyttämisen taidon opettaminen ovat osa nykyistä ajatusta kielikasvatuksen tarjoamisesta pelkän vieraan kielen opetuksen asemesta (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7-9). Vieraan kielen opetuksen viestinnällisyyttä korostetaan myös nykyisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 92).

Ajatus draamasta vieraan kielen opetuksen ja kommunikatiivisen kielenopetuksen metodina on myös peräisin kirjallisuudesta (Mäkinen 2002; Paulston 1992; Savignon 1983), ja aiheesta on olemassa myös aiempaa tutkimusta. Huohvanainen (2001) on tutkinut suullisen kielitaidon opettamista draaman avulla ja Miccoli (2003) draaman käyttämiseen liittyviä käytännön järjestelyjä opettaessa englantia suurelle, heterogeeniselle ryhmälle. Draama soveltuu paitsi kommunikatiivisen kielenopetuksen, myös kielikasvatuksen metodiksi, koska sekä draamassa että kielikasvatuksessa korostetaan oppilaan asemaa kokonaisvaltaisena yksilönä, jolla on vastuu omasta oppimisestaan (Kaikkonen & Kohonen 2000; Mäkinen 1997; Wessels 1987).

Tutkimusaineisto on peräisin kolmesta eri Jyväskylän lähialueen koulussa tehdystä tapaustutkimuksesta. Olen itse osallistunut tutkimuksiin liittyneisiin opetuskokeiluihin paitsi havainnoitsijana, myös opettajana. Tutkimuksella selvitetään, kuinka onnistun motivoimaan oppilaita, simuloimaan aitoja englanninkielisiä viestintätilanteita ja harjottamaan kaikkia kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita käyttäessäni draamaa englannin kielen opetusmetodinä. Tutkin myös, kuinka onnistun pitämään luokkahuonetilanteen hallinnassani englannintunnilla, jolla draamaa käytetään.

Tapaustutkimukset tehtiin peruskoulun viidennellä ja kuudennella luokalla sekä yhdysluokalla, jolla opiskeli peruskoulun kolmannen ja neljännen luokan oppilaita. Suunnittelin ja toteutin lyhyen oppijakson kullakin luokalla, testaten kirjallisuudessa esitettyjen teorioiden paikkansapitävyyttä ja soveltuvuutta, sekä harjoitusten toimivuutta kussakin tapauksessa. Käytin luokkahuoneaktiiviteetteina draamaan opetusmetodinä liittyviä tekniikoita, kuten simulaatioita ja roolileikkejä (Di Pietro 1987; Pasanen 1992), lyhyen teatteriesityksen (Østern 2000, 23) kaltaisia pienenäytelmiä sekä erilaisia lyhyempiä harjoituksia ja leikkejä (Bolton 1984, 15–28). Tutkimusaineisto koostuu päiväkirjasta, johon kirjasin ylös havaintojani ja tulkintojani opettajana kussakin tapauksessa, sekä kunkin ryhmän englanninopettajan haastattelusta ja oppilaille tehdyistä kyselyistä.

Tiedostan, että kaikki kolme tapaustutkimusta olivat suppeita. Niiden avulla ei ole ollut mahdollista kartoittaa kaikkia niitä etuja, joita draaman käyttöön englannin opetuksessa liittyy, tai kaikkia niitä haasteita, joita draamaa käyttävä englannin opettaja tulee kohtaamaan. Lisäksi oma osallistumiseni tutkimuksiin opettajana vaikuttaa tulkintojeni objektiivisuuteen ja tekee tutkimustuloksista hyödyllisiä erityisesti omaa opettajuuttani ajatellen. Toivon kuitenkin, että myös muut englanninopettajat voivat saada tästä tutkimuksesta omaa työskentelyään helpottavaa tietoa ja ideoita.

2 KOMMUNIKATIIVINEN KIELENOPETUS

Tässä luvussa määritellään kommunikatiiviseen kielenopetukseen liittyviä käsitteitä, joista tärkein on kommunikatiivinen kompetenssi. Luvussa esitellään kommunikatiivisen kielenopetuksen historiaa, sekä kirjallisuudesta löydettyjä ehdotuksia siitä, millaista kommunikatiivisen kielenopetuksen tulisi olla.

Kommunikatiivista kielenopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa monet tutkimukseni kannalta olennaiset käsitteet määritellään useilla eri tavoilla. Valtaosa kirjallisuudesta on englanninkielistä, mikä saattaa johtaa epäselvyyksiin pyrkiessäni määrittelemään vaikeasti suomennettavissa olevia käsitteitä. Olen joutunut valitsemaan tietyn määritelmän esimerkiksi käsitteelle kommunikatiivinen kompetenssi. Tässä luvussa keskityn nimenomaan niihin määritelmiin, joita pidin tutkimukseni kannalta olennaisiksi, ja jotka mainittiin kirjallisuudessa yleisesti. On kuitenkin huomattava, että myös omat mieltymykseni ja ajattelutapani ovat vaikuttaneet valintoihini.

Käytän luvussa käsitettä "kommunikatiivinen kielenopetus", joka on suora suomennos kirjallisuudessa esiintyvistä, yleensä vieraan kielen opetukseen liittyvistä mutta periaatteessa myös äidinkielen yhteyteen soveltuvasta käsitteestä "communicative language teaching" (Orwig 1999). Käytän käsitettä "kommunikatiivinen vieraan kielen opetus" tilanteessa jossa haluan painottaa omaan tutkimukseeni liittyen sitä, että käsittelen sillä hetkellä nimenomaan vieraan kielen opettamista. Tutkimukseni keskittyy englannin opetukseen, mutta kirjallisuudesta löytämäni teoriat soveltuvat yleisesti vieraan minkä tahansa kielen opetukseen. Väärinkäsitysten välttämiseksi en käytä käsitettä "kommunikatiivinen englannin opetus" ellei tarkoituksenani ole käsitellä jotakin erityisesti englannin kieleen liittyvää seikkaa.

2.1 Tavoitteena kommunikatiivinen kompetenssi

Vieraan kielen opetus on kokenut vuosituhanen vaihteessa uudistuksia. Vieraan kielen opetuksessa pyritään nykyään huomioimaan kielen oppijat aiempaa paremmin ja vastaamaan kansainvälistymisen aiheuttamiin haasteisiin. Arvojen ja asenteiden merkitys on korostunut ja kielen opetuksesta on tullut kielikasvatusta. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7-9.) Osana muutosta on niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa alettu keskittyä aiempaa enemmän viestintätaitojen ja käytännön kielitaidon opettamiseen aiemman, kielen rakenteeseen keskittyvän opetuksen asemesta (Kaikkonen & Kohonen 2000; Kunschak 2004). Esimerkiksi tämänhetkisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään vieraan kielen opetuksen tehtäväksi erikielissä viestintätilanteissa tarvittavien valmiuksien tarjoaminen oppilaille. Vieras kieli kuvataan taito- ja kulttuuriaineena, jonka kasvatuksellinen tavoite on opettaa oppilas ymmärtämään ja arvostamaan muita kulttuureja omansa ohella. (Opetushallitus 2004, 92.) Samanlainen painotus viestintään vieraalla kielellä ja erilaisissa kulttuureissa on nähtävissä myös aiemmissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994, 68).

Viestintään keskittyvää lähestymistapaa kielenopetukseen kutsutaan kommunikatiiviseksi kielenopetuksiksi (Orwig 1999; Richards & Rodgers 1986; Savignon 1983). Kommunikatiivisen kielenopetuksen perustana on ajatus kielen kommunikatiivisesta luonteesta ja kielen opettamisesta viestintätarkoituksiin (Canale 1983; Richards & Rodgers 1986). Kommunikatiivinen kielenopetus tapahtuu konstruktivistinen oppimiskäsitystä mukaillen ja oppilaan asemaa oppimisprosessissa korostaen (Kaikkonen & Kohonen 2000; Jaakkola 2000).

Kielen kommunikatiiviseen luonteeseen liittyen kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoitteeksi määritellään yleensä kielitiedon ja kielitaidon yhdistelmä (Jaakkola 2000, 147), josta käytetään yleisesti Hymesin vuonna 1971 esittelemää nimitystä kommunikatiivinen kompetenssi (Kaikkonen & Kohonen 2000; Richards & Rodgers

1986; Savignon 1983; Widdowson 1978). Kommunikatiivinen kompetenssi on käsite, joka on kehittynyt vuosien varrella kattavaksi ja monipuoliseksi, samalla kommunikatiivisen kielenopetuksen kehitystä ohjaten (Rihcards & Rodgers 1986, 69–73).

Kommunikatiivinen kompetenssi on kommunikaatioon liittyvä tietotaito (Kaikkonen & Kohonen 2000; Jaakkola 2000). Kompetenssilla tarkoitetaan tehtävänsä taitavasti tekevän henkilön käytökselle tunnusomaisia piirteitä (Savignon 1983, 2-4), ei pelkkää tietoa vaan myös kykyä käyttää tietoa käytännössä (Hymes 1972, 282–283). Kompetenssi on tietojen, taitojen ja ominaisuuksien kokonaisuus (Hildén 2000, 169). Kommunikaationa voidaan puolestaan pitää kaikenlaista kahden älyllisen systeemin tai niiden osan välistä toimintaa, joka välittää ja lisää tietoa merkkeihin perustuvan systeemin, kuten kielen, avulla. Usein kommunikaatiota kuvataan kahden tai useamman ihmisen väliseksi interaktioksi. (Canale 1983; Oller 1986.) Kommunikaation tarkoituksena on merkitysten välittäminen ja vastaanottaminen; jatkuva prosessi, joka sisältää ilmaisuja, tulkintaa ja merkitysten jatkuvaa muutosta ja tarkentumista (Savignon 1983, 4-8). Muita kommunikaatiolle ominaisia piirteitä ovat sosiaalinen interaktio, sidonnaisuus sosiaaliseen kontekstiin, luovuutta vaativa ennalta arvaamattomuus, tarkoituksellisuus, psykologisten kapasiteettien (muisti, väsymyksensieto) varassa toimiminen, autenttinen kielenkäyttö ja onnistumisen tai epäonnistumisen määrittely lopputulosten perusteella (Canale 1983, 3-6).

Kommunikaation tarkka määrittäminen ei ole helppoa. Kommunikaatio on tilanteen mukaan muuttuva prosessi, joka on hallittava joustavasti. Kommunikaatiota eivät mahdollista mitkään ennalta opitut sanat, säännöt tai taidot. Lisäksi puhujien ja kuulijoiden tavoitteidenmäärittelyn vaikeus ja kommunikaatioon liittyvän tiedon sekä kommunikaatiotaitojen välisen rajan hämäryys tekevät kommunikaatiosta vaikeasti määriteltävän käsitteen. Myös kommunikatiivisen kompetenssin tarkka määrittäminen on vaikeaa. (Candlin 1986.)

Määrittelyvaikeuksista huolimatta kommunikatiivisesta kompetenssista vieraan kielen opetuksen tavoitteena on mahdollista löytää kuvauksia, jotka selkiyttävät sitä, mihin opettajan tulisi käytännössä pyrkiä. Tällaisten kuvausten pohjalla on ajatus

kommunikaatiosta tavoitteellisenä merkitysten viestittämisenä (Widdowson 1978). Kommunikatiivisen kompetenssin vieraassa kielessä katsotaan yleisesti olevan vieraan kielen tuntemusta ja kielen käyttökykyä eri tilanteissa (Canale 1983, 5). Käytännössä kommunikatiivinen kompetenssi on kykyä tulkita kieltä soveliaan kielenkäytön mahdollistamiseksi (Widdowson 1978). Tähän tarvitaan kielellisten taitojen ohella sosiolingvististä tietoa ja taitoa (Canale & Swain 1988). Sosiolingvistinen tieto ja taito mahdollistavat myös vieraiden kulttuurien kohtaamisen, johon vieraan kielen opetus on aina yhteydessä (Paulston 1975, 290). Vieraiden kulttuurien kohtaamiseen liittyvien taitojen ja kasvatuksellisen sisällön opettamista pidetään nykyisin erityisen merkittävänä (Kaikkonen & Kohonen 2000, 9). Kommunikatiivinen kompetenssi liittyy kaikenlaiseen soveliaaseen viestintään, ei pelkästään suullisiin ilmaisu- ja esiintymistaitoihin (Paulston 1992, 37–40). Puheviestintätaidot ja suullinen kielitaito ovat osa kommunikatiivista kompetenssia (Hildén 2000, 169-174).

2.2 Kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueet

Kommunikatiivisen kompetenssin katsotaan yleisesti jakautuvan neljään osa-alueeseen, jotka ovat kieliopillinen kompetenssi, diskurssikompetenssi, sosiolingvistinen kompetenssi ja strateginen kompetenssi, englanniksi grammatical competence, discourse competence, sociolinguistic competence ja strategic competence (Canale 1983; Heinilä & Paakkinen 1997; Savignon 1986; Räsänen 1994). Räsänen (1994) esittelee tämän jaottelun selkeästi, samalla kun kuvailee lyhyesti kutakin osa-aluetta (kaavio 1). Hän myös jakaa kommunikatiivisen kompetenssin järjestelykompetenssiin ja käytännön kompetenssiin.

Järjestelykompetenssi sisältää kielen eri osa-alueisiin liittyvää tietämystä ja käytännön kompetenssi keskittyy kielen tavoitteelliseen käyttöön. (Räsänen 1994, 15.)

Kaavio 1: Kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueet (Räsänen 1994, 15)



Kieliopilliseen kompetenssiin sisältyy kaikkien suullisen ja kirjallisen kielen sääntöjen tuntemus. Konkreettisesti tämä tarkoittaa esimerkiksi oikeinkirjoituksen, ääntämisen, sanaston ja sanajärjestyksen tuntemusta (Canale 1983, 22–23). Kieliopillisen kompetenssinsa avulla henkilö vastaa kysymykseen siitä, mikä on kieltä käytettäessä muodollisesti mahdollista, ja missä määrin (Hymes 1972, 284–285).

Diskurssikompetenssin avulla henkilö tuottaa normaalissa viestintätilanteessa viestejä tilanteen muiden osapuolten ja aiempien omien viestiensä yhteyteen. Viesteillään henkilö ilmaisee ehdotuksiaan ja esittää tulkintojaan luoden diskurssia, jonka aikana sekä ehdotukset että tulkinnat jatkuvasti kehittyvät. Yhtenäisen diskurssin, jossa myös ehdotusten ja tulkintojen kehitys on yhtenäistä, aikaansaaminen on luovaa toimintaa. Se vaatii eri tilanteisiin sopivien tulkintastrategioiden käyttöä, yritettiin sitten tulkita toisten osapuolten lauseita tai valita omat lauseet siten, että muut osapuolet tulkitsevat niiden merkityksen halutulla tavalla. (Widdowson 1978, 23–54.) Diskurssikompetenssin avulla ylläpidetään diskurssissa käytetyn kielen koheesiota, eli muodollista yhtenäisyyttä, ja koherenssia, eli diskurssin merkitysten yhtenäisyyttä (Canale 1983, 9-10).

Sosiolingvistinen kompetenssi sisältää kyvyn käyttää ja ymmärtää kieltä eri tilanteisiin sopivalla tavalla. Tällöin tulee ottaa huomioon muun muassa ihmisten statukset, interaktion tavoitteet ja olemassa olevat sosiaaliset normit. (Canale 1983, 7-9.) Myös itse kielen variaatio eri tilanteissa on huomioitava (Kunschak 2004). Variaatio on erityisesti huomioitava opettaessa englannin kieltä, josta on olemassa lukuisia varianteja niin kieltä äidinkielenään puhuvien ihmisten keskuudessa kuin maailmanlaajuisestikin (Paulston 1992, Savignon 1983). Sosiolingvistinen osa-alue on erityisen tärkeä mitä tahansa vierasta kieltä opettaessa myös, koska vieraan kielen opettaminen liittyy aina vieraiden kulttuurien kohtaamiseen (Paulston 1975, 1992). Ainoastaan omaan äidinkieleen liittyviin kulttuurillisiin normeihin pitäytymisen on todettu johtavan kommunikaatiovaikeuksiin vieraalla kielellä viestittäessä (Scarcella 1990). Nykyisessä kielikasvatuksessa kulttuurienväliseen kohtaamiseen valmistautuminen nähdään merkittävänä opetuksellisena ja kasvatuksellisena tavoitteena (Kaikkonen & Kohonen 2000). Puhuttaessa "kulttuureista", tulee huomata, että myös saman kielen käyttäjien keskuudessa vaikuttavat erilaiset kulttuurit, jotka tulee tarpeen mukaan huomioida opetuksessa (Paulston 1992, 113–124). Sosiolingvistiseen kompetenssin avulla vastataan kolmeen kysymykseen. Millainen kielenkäyttö on soveliaista - ja missä määrin - tietyssä kontekstissa? Millainen kielenkäyttö on käytännössä mahdollista käytettävissä olevien keinojen puitteissa? Millainen kielenkäyttö on todennäköistä ja odotettavaa missäkin tilanteessa, ja mitkä ovat sen seuraukset? (Hymes 1972, 286.)

Strateginen kompetenssi on sidoksissa kommunikaation tavoitteisiin. Se sisältää henkilön kyvyn käyttää erilaisia viestintästrategioita tavoitteidensa saavuttamiseksi tai ongelmien ratkaisemiseksi (Canale 1983, 10–14). Strateginen kompetenssi on henkilön kyky käyttää verbaalisia ja nonverbaalisia kommunikaatiostrategioita. Tämä kyky perustuu henkilön tietämykseen kielestä ja maailmasta. Strategioiden avulla henkilö tehostaa viestiensä vaikutusta, kompensoi ja korjaa kielellisiä vaikeuksia ja erehdyksiä sekä suunnittelee ja toteuttaa kielenkäyttöään tavoitteidensa saavuttamiseksi. (Bachman 1990, 85.)

Kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueiden välisistä suhteista ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä teoriaa. Eri osa-alueiden merkitys on erilainen erilaisissa kommunikaatiotilanteissa. (Canale 1983; Canale & Swain 1988; Savignon 1983.)

2.3 Kommunikatiivisen kompetenssin historia

Kommunikatiivisen kielenopetuksen katsotaan perustuvan kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen (Richards & Rodgers 1986, 69–73). Kommunikatiivisen kompetenssin käsite puolestaan liittyy vahvasti käsitykseen kommunikaatiosta ja kielestä kommunikaation välineenä (Canale 1983; Richards & Rodgers 1986). Näin ollen kommunikaation käsitteen historia on myös kommunikatiivisen kompetenssin ja kommunikatiivisen kielenopetuksen historiaa.

Kommunikatiivisen kompetenssin kehitys sai alkunsa 1900-luvun puolivälistä, jolloin kielitieteilijä Chomsky ohjasi kielen tutkimuksen käsittelemään kielen merkityksiä pinnallisen rakenteen tutkimuksen asemesta (Savignon 1983, 11). Antropologi Hymes puolestaan pohti mahdollisuutta yhdistää kielen teorioita, viestintäteorioita ja kulttuuriin liittyviä teorioita, sekä sosiaalista interaktiota ja viestinnän merkitystä (Canale 1983; Hymes 1972). Juuri Hymes esitteli ensimmäisenä kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen, yhdistelmän kieliopillista, psykolingvistista, sosiokulttuurillista ja probabilistista eli mahdollisuuksiin ja todennäköisyyksiin liittyvää kompetenssisysteemiä (Canale & Swain 1988; Hymes 1972). Sittenkin kommunikatiivisen kompetenssin määrittelyssä on keskitytty erityisesti pohtimaan sen eri osa-alueiden tarkempia määritelmiä ja merkitystä kielen opetuksessa (Scarcella ym. 1990, xi-xiv). Vaihtoehtoisen, laajemman teorian ajattelusta kommunikaationa ja kommunikatiivisesta kompetenssista kielitaidon ja älykkyyden synonyymina on esittänyt professori Oller (Oller 1979, 1986).

Kommunikatiivista kielenopetusta ja kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä on tutkittu useissa eri maissa 1900-luvun loppupuolella. Kielitieteen professori Savignon tutki kommunikatiivisen kielenopetuksen toimivuutta 70-luvun alussa vertailututkimuksella USA:ssa opetettaessa ranskaa vieraana kielenä ryhmille, joiden

opetuksessa kielen rakenteen ja kieliopin opettamisella oli erilainen painotus. Puhtaasti kommunikaatioon keskittyneet ryhmät kehittivät myös kieliopin alueella tehokkaasti. (Canale & Swain 1988, 65–69.) Kommunikatiivisen kompetenssin omaksumista tutkittaessa on myös todettu sen kehittyvän yhteistyössä muiden oppijoiden kanssa, ja olevan näin ollen sosiaalinen tuotos enemmän kuin yksilön henkilökohtainen ominaisuus (Meyer 1990, 209–210).

Muita kommunikatiiviseen kompetenssiin liittyviä tutkimuskohteita ovat olleet mm. ajatus tunneilmaisun ja sen tulkinnan merkityksestä vieraalla kielellä viestittäessä (Rintell 1990), nonverbaalisen kommunikaation merkitys osana kommunikatiivista kompetenssia (Neu 1990) ja kielen variaatioita kohtaan tunnettujen asenteiden merkitys kommunikatiivista kompetenssia opetettaessa (Kunschak 2004).

Kommunikatiiviseen kompetenssiin pyrkivä kommunikatiivinen kielenopetus on vallannut alaa kielen rakenteen mekaaniseen ja behavioristiseen harjoitteluun keskittyneiltä näkökulmilta. Tällainen on esimerkiksi audiolingvistinen kielenopetus, jonka tavoitteena on kielen natiivipuhujan kielitaito. (Richards & Rodgers 1986, 44–61). Kielen rakenteen tarkkaan opettamiseen keskittyvien lähestymistapojen ja kommunikatiivisen kielenopetuksen välinen vastakkainasettelu on ajoittain edennyt siihen pisteeseen, että esimerkiksi kieliopin opettaminen kommunikatiivisessa kielenopetuksessa on nähty täysin merkityksettömänä kielen opettamisen kannalta (Jaakkola 2000, 145–146). Kielen tarkkuuden vähätteleminen on herättänyt huolta viime aikoina (Jaakkola 2000). Tähän on siis tultu tilanteesta, jossa oltiin alkujaan sitä mieltä, että kielen opetuksessa keskitytään liiaksi nimenomaan kielen rakenteen tarkkuuteen, erillään varsinaisesta viestinnästä ja kielen käytöstä, jolloin kommunikatiivinen kielenopetus jää helposti pelkäksi teoriaksi (Savignon 1983; Widdowson 1978).

Nykyään kommunikatiivinen kielenopetus on osa kielikasvatusta, nyky maailman kehityksen ja holistisen ihmiskäsityksen sekä konstruktivistisen oppimiskäsityksen huomioon ottavaa vieraan kielen opetuksen mallia (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7–9).

2.4 Kommunikatiivisen kielenopetuksen oppimiskäsityksestä

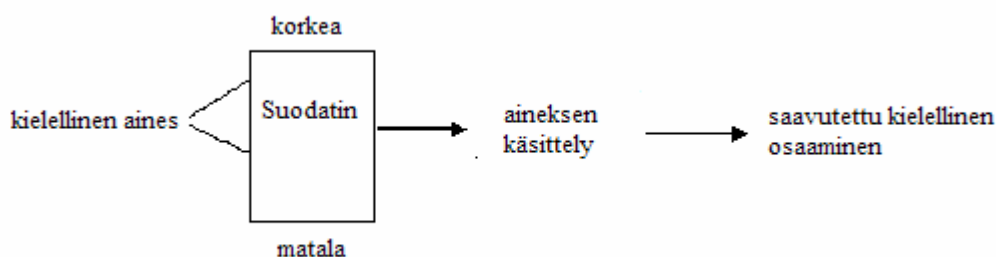
Kommunikatiivinen kielenopetus ei ole yksittäinen vieraan kielen opetuksen metodi, vaan näkökulma vieraan kielen opetukseen (Richards & Rodgers 1986, 64–69). Tämän näkökulman taustalla vaikuttavat konstruktivistinen ja oppilasjohtoinen oppimiskäsitys sekä oppijan kokonaisvaltaisena ihmisenä huomioiva holistinen ihmiskäsitys (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7-9).

Yleinen käsitys on, että vieraan kielen omaksuminen kommunikatiivisessa kielenopetuksessa muistuttaa äidinkielen omaksumista luonnollisessa ympäristössä, sillä molemmissa prosesseissa kielelliselle ainekselle altistuminen on erityisen tärkeää verrattuna kielen rakenteen tietoiseen opettelemiseen (Krashen 1985, 1-4). Lisäksi molempia prosesseja ohjaavat oppijan kielenoppimisen tarpeet (Canale 1983; Canale & Swain 1988; Savignon 1983).

Erittäin tärkeitä kommunikatiivisen kielenopetuksen käytännössä mahdollistavia tekijöitä ovat opetuksen motivoivuus ja affektiivisten tekijöiden huomioiminen opetuksessa. (Van Lier 1996, 98–123.) Tärkeää on myös oppilaiden ja opettajan asenteiden huomioiminen. Kielen oppiminen on mahdollista vain, mikäli oppilaat tahtovat oppia, ja asenteita oppimista ja vierasta kieltä kohtaan voidaan pitää kaikkein merkittävimpänä tekijänä vierasta kieltä omaksuttaessa. (Savignon 1983, 110.)

Affektiiviset tekijät näkyvät vierasta kieltä omaksuttaessa myös muun muassa Krashenin (1983) mallissa, joka esitellään kaaviossa 2. Oppija omaksuu vierasta kieltä altistumalla kieliainekselle. Hän käsittelee tätä kieliainesta kognitiivisesti ja kehittää sen perusteella osaamisen vieraassa kielessä. Käsitteilyn ensimmäinen vaihe on aineksen suodattaminen affektiivisen suodattimen läpi. Affektiivinen suodatin on "korkea" tai "matala" este, joka kuvastaa sitä, missä määrin kielenoppija on avoinna kielelliselle ainekselle. Mikäli oppija on epämotivoitunut, ahdistunut tai kärsii heikosta itsetunnosta, hänen on vaikea hyödyntää kielellistä ainesta kompetenssiaan kehittääkseen. (Krashen 1985, 3.)

Kaavio2: Affektiivinen suodatin (Krashen & Terrel 1983, 39)



Toinen esimerkki affektiivisten tekijöiden vaikutuksista kielen oppimiseen on kieliminä, vierasta kieltä opiskelevan henkilön käsitys itsestään vieraan kielen taitajana ja oppijana. Tämä oppijan itsearvostukseen kiinteästi liittyvä itsearvio saattaa kehittyä niin ankaraksi, että se hankaloittaa kielen oppimista ja varsinkin suullista viestintää vieraalla kielellä. Tällöin oppijalle kehittyy erilaisia estoja ja pelkoja, jotka ovat usein yhteydessä kaikenkieliseen viestintään liittyviin pelkoihin. (Pihko 1987.)

Oppimisen motivoivuus, oppilaiden asenteet ja oppimiseen vaikuttavat affektiiviset tekijät pyritään kommunikatiivisessa kielenopetuksessa huomiomaan antamalla oppijalle vastuuta omasta oppimisestaan. Toisaalta, vain riittävä motivaatio mahdollistaa tällaisen vastuun ottamisen. (Van Lier 1996.) Oppijan osallistuminen luokahuoneinteraktioon ja mahdollisuus hallita vieraan kielen käyttöään oppimistilanteessa ovat erittäin tärkeitä vieraan kielen oppimisen ja käytetyn kielen monipuolisuuden kannalta (Ellis 1994, 602–607). Perinteisten, opettajajohtoisten harjoitusten katsotaan usein keskittyvän liiaksi kielen muotoon ja unohtavan tarkoituksen, mikä ei edesauta kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä (Long 1976, 307–309). Niiden asemesta tehokkaaksi ja motivoivaksi opetusmenetelmäksi mainitaan usein työskentely pienryhmissä (Ellis 1994; Long 1976). Opettajan rooli kommunikatiivisessa kielenopetuksessa on toimia analyysoijana ja neuvonantajana, ryhmäprosessin ylläpitäjänä ja luokahuonekommunikaation järjestäjänä, ei niinkään tilanteen johtajana (Richards & Rodgers 1986, 77–79).

Tehokkaaseen ja motivoivaan opetukseen pyritään myös tavoittelemalla autenttisuutta käytetyn kielen ja oppimateriaalin (Richards & Rodgers 1986; Van

Lier 1996), sekä luokkahuoneinteraktion ja oppilaiden henkilökohtaisen asennoitumisen suhteen (Van Lier 1996, 13–14, 123–146). Tämä tarkoittaa, että kommunikatiivisessa kielenopetuksessa käytetyn kielen ja oppimateriaalin tulisi olla aitoa. Aito materiaali ja aito kieli ovat peräisin todellisesta maailmasta (Van Lier 1996, 13). Tällaista kieltä ja materiaalia käyttävä opetus huomioi oppilaiden viestinnän- ja kielenoppimisen tarpeet (Canale 1983; Savignon 1983). Myös oppilaiden kielessä tavoitellaan todellisille viestintätilanteille tyypillistä aitoutta, joka näkyy usein taukoina ja epävarmuutta kuvaavina ilmauksina (I think...) heidän puheessaan (Long 1976, 310).

Paitsi käytetyn kielen ja oppimateriaalin aitoutena, luontevuutena ja kiinnostavuutena, voidaan autenttisuus määritellä myös luokkahuoneessa tapahtuvan sosiaalisen interaktion ja toiminnan vapautuneisuutena, aitoutena ja tarkoituksenmukaisuutena. Autenttisuus voi olla myös oppijan henkilökohtaista autenttisuutta, eli aitoa kiinnostusta oppimista kohtaan. Autenttisesti toimiva oppija toimii siis vapaaehtoisesti ja aitoja ajatuksiaan ilmaisten. (Van Lier 1996, 13–22, 123–146.) Tämä henkilökohtainen autenttisuus voidaan myös liittää henkilökohtaiseen autotelisuuteen, kykyyn olla onnellinen (Cziksenmihalyi 1990; Van Lier 1996). Oppilaan onnellisuuteen ja vapaaehtoisuuteen pyritään siis mielestäni oppilasta motivoimalla, mikä puolestaan tapahtuu aitouteen pyrkimällä.

Mainitsemisen arvoinen, kommunikatiivisen kielenopetuksen oppimiskäsitykseen liittyvä seikka on myös pyrkimys monipuoliseen, kaikki kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueet huomioivaan opetukseen. Kommunikaatioon, kielen merkityksellisyyteen ja kielen avulla tapahtuvaan merkitysten välittäminen ovat opetuksen pääasialliset painopisteet. Ne eivät kuitenkaan sulje pois kieliopin ja kielen rakenteen opetusta. (Savignon 1983.)

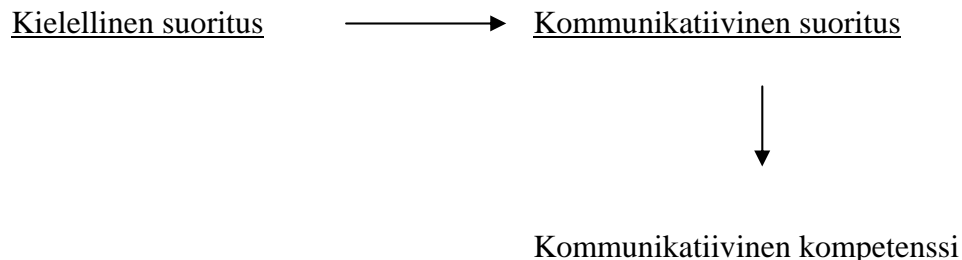
Yhteenveto siitä oppimis- ja opetuskäsityksestä, johon pohjasin tutkimusta varten suunnittelemani opetuskokeilut, voidaan tiivistää neljään lauseeseen. Opettajan tulee jatkuvasti huomioda kielenopetuksen affektiiviset tekijät vaikuttaakseen oppilaidensa asenteisiin kielenoppimista kohtaan. Opettajan tulee antaa oppilaille vastuuta omasta oppimisestaan. Opettajan tulee pyrkiä kaiken luokkahuonetoiminnan

ja oppimateriaalin aitouteen ja autenttisuuteen. Opettajan tulee opettaa kaikkia kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita.

2.5 Kommunikatiivinen kielenopetus käytännössä

Paulston (1990) esittelee mallin siitä, millaisten tavoitteiden kautta kommunikatiivista kompetenssia tulisi kehittää (kaavio 3). Kaaviossa esitellään kolme tavoitetta; kielellinen suoritus, viestinnällinen suoritus ja kommunikatiivinen kompetenssi. Kommunikatiivisen kompetenssiin pyritään harjoittelemalla kielellistä, tarkkaa suoritusta ja käyttämällä tätä suoritusta viestintätilanteessa. Tämän jälkeen harjoitellaan sosiokulttuurillista taitoa vaativia tehtäviä, jolloin saavutetaan kommunikatiivinen kompetenssi. (Paulston 1990, 291.)

Kaavio 3: Kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoitteet (mukailtu teoksesta Paulston 1990, 291)



Toisin kuin Paulston (1990), Richards ja Rogers (1986) ovat sitä mieltä, että kommunikatiivisessa kielenopetuksessa tulisi keskittyä kommunikaatioon ja kommunikatiiviseen suoritukseen alusta alkaen. Aktiviteetit tulee valita siten, että kaikkia kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita käytetään, kielen viestinnällinen funktio ja kielen käytön merkityksellisyys otetaan huomioon kaikissa harjoituksissa ja kieli esitetään aina kontekstissa. (Richards & Rodgers 1986.)

Orwigin (1999) mukaan kommunikatiivisessa kielenopetuksessa voidaan käyttää lähes kaikenkypsyisiä harjoituksia ja aktiviteetteja, jotka sisältävät aitoa, kohdekielistä kommunikaatiota. Harjoitukset voidaan jaotella kohdekielisessä

kommunikaatiossa tarvittavia taitoja tai funktioita kehittäviin ja sosiaalista interaktiota harjottaviin aktiviteetteihin. (Orwig 1999.) Toinen tapa jaotella aktiviteetit on jakaa ne pelkkää kommunikatiivista performanssia kehittäviin harjoituksiin ja tämän ohella sosiokulttuuriset seikat huomioiviin harjoituksiin. Jälkimmäisenä mainitut harjoitukset kehittävät tehokkaammin kommunikatiivista kompetenssia. (Paulston 1992, 37–45.)

Paulstonin (1990) tavoitteita muistuttavan, asteittain kehittyvän käsityksen kommunikatiivisesta kielenopetuksen aktiviteeteista esittää Savignon (1983). Hänen mukaansa aktiviteetit jakautuvat kielitaitteen, merkityksellisen kielenopetuksen ja henkilökohtaisen kielenopetuksen tasoille. Näitä seuraa teatteritaitteen taso. (Savignon 1983, 187–215.)

Yksinkertaisimmillaan kommunikatiivisen kielenopetuksen käytännön aktiviteetit ovat opettajan käskyjen mukaan suoritettavia lyhyitä tehtäviä, ns. ”drills”. Tehtävät voivat olla esimerkiksi kysymyksen tai toistamisharjoituksen muotoisia, ja niillä pyritään vahvistamaan kielitaitoa käyttäytymismallina (Paulston 1992, 10–22). Tällaisia harjoituksia sisältää kielenopetuksen aktiviteettien kielitaitteen taso. Tällä tasolla harjoitellaan kielen rakenteen ja funktioiden käyttöä deduktiivisesti, säännöistä esimerkkeihin edeten, tai induktiivisesti, jolloin esimerkiksi etsitään säännönmukaisuuksia teksteistä. (Savignon 1983, 189–190.) Yksinkertaisetkin harjoitukset voidaan jakaa mekaanisiin, merkityksen sisältäviin ja kommunikatiivisen tason harjoituksiin. Edettäessä mekaanisista harjoituksista eteenpäin opettajan kontrollin määrä harjoituksissa vähenee jatkuvasti ja erilaisten vastausvaihtoehtojen määrä kasvaa. Samalla oppiminen muuttuu ehdollistumisesta ongelmanratkaisu -analyysiin perustuvaksi ja harjoitusten pääpaino siirtyy kielen rakenteen ulkoa oppimisesta kommunikaatiokaavojen oppimiseen. (Paulston 1992, 15.)

Monimutkaisempia kommunikatiivisen kielenopetuksen tasoja ovat opetuksen tarkoituksellinen taso ja henkilökohtainen taso. Opetettaessa kielen käyttöä tarkoituksellisesti käytännössä tehdään erityyppisiä käytännön asioita englanniksi, jolloin oppiminen tapahtuu tekemisen kautta. (Savignon 1983, 196–199.)

Oppiaineintegraation ja kielikylpyopetuksessa käytettävän sisältöpainotteisen opetuksen katsotaan tarjoavan luontevia ja tarkoituksenmukaisia kommunikaatiotilanteita sekä liittävän kohdekielen käytön oppijan arkipäiväiseen elämään (Savignon 1983; Widdowson 1978). Kielenkäytön henkilökohtaisella tasolla harjoittelun lähtökohtana ovat kielen merkitys oppilaalle ja oppilaan henkilökohtaiset arvot. Tällä tasolla keskitytään affektiivisiin tekijöihin. Niin oppilaat kuin opettajatkin pyrkivät tutustumaan toisiinsa, sekä omaan itseensä ja henkilökohtaiseen kieliminäänsä. Käytännössä tämän tason harjoituksia ovat esimerkiksi erilaiset tutustumisleikit ja omista, henkilökohtaisista kokemuksista kertominen vaikkapa päiväkirjaa kirjoittamalla. (Savignon 1983, 199–206.) Pienryhmätyöskentelyn merkitys korostuu kommunikatiivisessa kielenopetuksessa varsinkin kun harjoituksissa edetään merkityksellisempään ja kommunikatiivisempaan suuntaan (Ellis 1994, 598–607). Neljäntenä kielenopetuksen aktiviteettien tasona nähdään teatteritaide. Tällä tasolla on mahdollista harjoitella autenttista kielenkäyttöä, simuloida todellisen elämän tilanteita ja kokeilla erilaisia viestintään liittyviä rooleja, jollaisia ihmiset käyttävät elämässään myös luokkahuoneen ulkopuolella. (Savignon 1983, 206.) Roolileikki, draamaan opetuskäytössä kuuluva metodi (Østern, 2000, 22), toimii tapana simuloida erilaisia kielenkäyttötilanteita ja näin harjoittaa esimerkiksi sosiolingvistista osa-aluetta (Di Pietro 1987; Pasanen 1992; Paulston 1975), sekä kommunikatiivista kompetenssia kokonaisuudessaan (Di Pietro 1987; Paulston 1992, Richards & Rodgers 1986; Savignon 1983). Roolileikkiä - ja draamaa laajemminkin - pidetään myös yleisesti hyvin motivoivana aktiviteettina, joka huomioi oppimiseen vaikuttavat affektiiviset tekijät (Duff & Maley 1978; Miccoli 2003; Mäkinen 1997) sekä oppilaiden mahdollisuuden tunneilmaisuun (Pasanen 1992, 17).

Kommunikatiivisen kielenopetuksen oppimateriaalia valittaessa tulee huomioida mm. oppilaiden lähtötaso, ohjeiden selkeys, mahdollisuudet liittää materiaali oppilaiden henkilökohtaiseen elämään, aktiviteetit, joita materiaalin pohjalta voidaan toteuttaa ja tapa, jolla materiaalin tekijä on suhtautunut oppilaaseen sekä kohteena olevaan kieleen ja kulttuureihin (Savignon 1983, 169–170). Oppimateriaaleissa esitettävä kielellinen aines tulee asettaa järjestykseen paitsi kielen rakenteellisen samankaltaisuuden, myös kielen käytössä tarvittavan aineksen samankaltaisuuden

suhteen. Tämä asettaa esimerkiksi rakenteet "this is..." ja "it's used for..." lähekkäin, vaikka ne ovat rakenteellisesti erilaisia. (Widdowson 1978, 12–15.)

Kommunikatiivisen kompetenssin sosiolingvististä osa-aluetta voidaan kehittää paitsi nämä seikat huomioon ottavaa oppimateriaalia valitsemalla, myös luokkahuoneen ulkopuolelle ulottuvilla harjoituksilla, joihin sisältyy esimerkiksi kielen natiivipuhujien kohtaamista (Paulston 1975, 1992). Vaikka natiivipuhujalle ominainen lausuminen ei olekaan kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoite (Savignon 1986, 21), voidaan toimiviin viestintästrategioihin ja natiivipuhujien kulttuuriin tutustua heitä kohtaamalla (Scarcella 1990, 348).

Sekä aktiviteettien että oppimateriaalien valinnassa tulee huomioida kielen ja aktiviteettien autenttisuus ja sidonnaisuus oppilaiden kielenoppimisen tarpeisiin sekä arkipäiväisen elämän kielenkäyttötilanteisiin. Sekä aktiviteettien että materiaalin on myös oltava mm. vaikeustasonsa ja kiinnostavuutensa puolesta riittävän motivoivia ja affektiiviset tekijät huomioon ottavia (Savignon 1983; Van Lier 1996.)

Vielä tulee mainita, että oppimateriaalista ja aktiviteeteista riippumatta kommunikatiivisesta kielenopetusta tarjottaessa on muistettava oppilaan aktivoiminen ja oppilasjohtoisuus (Ellis 1994; Kaikkonen & Kohonen 2000; Paulston 1992; Richards & Rodgers 1986). Tehtävien monipuolisuus, mielenkiintoisuus ja selkeys, sanaston kehittämisen painottaminen ja oppilaiden informoiminen heidän menestyksestään ovat tärkeitä seikkoja, joihin opettajan tulee kiinnittää huomiota (Paulston 1992, 104–107).

Kommunikatiivisen kielenopetuksen arviointi ei ole helppoa. Kommunikaation käsitteen määrittelemiseen liittyvät vaikeudet hankaloittavat kommunikatiivisen kielenopetuksen mielekästä arviointia. (Candlin 1986; Oller 1986.) Henkilökohtaisesti koen kommunikatiivisen kompetenssin kaikkiin osa-alueisiin liittyvän kehityksen arvioiminen haasteelliseksi, koska useimmat nykyiset vieraan kielen koemallit tuntuvat keskittyvän kielen rakenteen hallinnan mittaamiseen. Ilmeisesti kuitenkin oppilaiden viestinnällisten taitojen määrittämiseksi pyritään jatkuvasti kehittämään luonteeltaan viestinnällisiä testejä. Esimerkiksi vieraan kielen

suullisen kielitaidon mittaamiseksi on kehitetty suullisia testejä, kuten kohdekielisiä keskusteluja tai roolileikkejä (Yli-Renko 1989).

3 DRAAMA

Draama on ilmiö, joka on saanut alkunsa esihistoriallisista rituaaleista ja jonka nykykielinen nimi on peräisin Antiikin Kreikasta (Østern, 2000, 6-8). Draamalla tarkoitetaan teatterissa esiintymiseen liittyvää tekemistä ja toimintaa (Heikkinen 2001, 79). Yksilöillä on omat tulkintansa draamasta, ja draamaa voidaan toteuttaa monin eri tavoin (Heinig 1993; McGregor, Tate & Robinson 1977). Draamaa käytetään niin terapiamuotona (Pasanen 1992, 20) kuin poliittisen vaikuttamisenkin keinona (Østern, 2000, 22). Tässä luvussa keskitytään draamaan koulumaailmassa.

Puhuttaessa draamasta opetuksen ja kasvatuksen metodina, käytetään englannin kielessä mm. käsitteitä "Classroom Drama" eli luokkahuonedraama (Bolton 1998, ix), "Creative Drama" eli luova draama tai "Educational Drama" eli kasvatuksellinen draama (Heinig 1993, 4). Tällaisella draamalla tarkoitetaan erilaisia tarinoiden dramatisointiin liittyviä tekniikoita, joita käytetään luokkahuoneessa erilaisten ilmiöiden käsittelemiseen ja jotka eivät välttämättä vaadi näyttelijäntyölle ominaista eläytymistä (Bolton 1998; Johnson & O'Neill 1984). Monissa maissa draama löytyy peruskoulujen opetussuunnitelmasta myös erillisenä, teatteritaiteen tekemiseen liittyvänä oppiaineena. Tällöin sen englanninkielinen nimi on pelkkä "drama". Yliopistotasolla opetettava draamakasvatus tai -pedagogiikka puolestaan on lähinnä draamaan opetusmetodin liittyvä oppiaine. (Østern, 2000, 14.) Itse tarkoitan nimenomaan draamaa opetusmetodin käyttäessäni käsitettä "draama" tutkimuksessani.

3.1 Oppiminen draamassa

Käytettäessä draamaa opetuksessa voidaan oppimiselle asettaa useita, eritasoisia tavoitteita. Draamaa voidaan käyttää työkaluna opetettaessa erilaisia oppisisältöjä sekä erilaisissa tilanteissa tarvittavia tietoja ja taitoja (Bolton 1984; Siks 1981). Tavoitteeksi voidaan asettaa henkilökohtaisen itsetuntemuksen, herkkyyden,

luovuuden ja itseilmaisun kehittäminen (Heinig 1993; Way 1967) tai itsetunnon (Stern 1980, 79–80), myönteisen minäkuvan ja itseluottamuksen vahvistaminen (Mäkinen 1997). Muita mahdollisia tavoitteita ovat kommunikaatiotaitojen (Kohonen 1992; Via 1985), empatian (Stern 1980, 81–82), sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen tietoisuuden kehittäminen (Heinig 1993, 5-14) ja arvostusten, arvojen ja asenteiden pohtiminen (Bolton 1984; Heinig 1993). Draaman tavoitteena voivat olla myös teatteritaitojen opettaminen ja teatteritaiteen tuntemus (Heikkinen 2001; Heinig 1993). Draaman avulla kehitetään koko persoonallisuutta (Way 1967, 10–27).

Draaman käytölle asetettuihin oppimistavoitteisiin pyritään tavalla, joka muistuttaa lapsille luonnollista, kuvitteluleikin kautta tapahtuvaa oppimista (Bolton 1984, 1998; Siks 1983). Kuvitteluleikkiä leikkivä lapsi suorittaa jotakin ulkoista toimintaa, esimerkiksi leikkii nukella. Tuo ulkoinen toiminta koostuu kahdesta, konkreettisesta yhteydestä. Todellinen konkreettinen yhteys sisältää leikissä tapahtuvan toiminnan (esimerkiksi nukan hoitaminen). Ulkoistettu konkreettinen yhteys on sitä toimintaa, jota leikki esittää (esimerkiksi äiti kylvettämässä vauvaa). Ulkoisen toimintansa avulla lapsi harjoittelee siis sekä nukan käsittelyyn että vauvan kylvetykseen liittyviä taitoja ja käyttää sekä tutkii aiheisiin liittyvää, objektiivista tietoa.

Ulkoinen toiminta on kuitenkin vain sisäisen toiminnan symboli. Sisäinen toiminta tarkoittaa niitä merkityksiä, joita ulkoisen toiminnan avulla käsitellään. Nämä subjektiiviset ja objektiiviset merkitykset, kuten motivaatiot, arvot ja asenteet, antavat leikkijän näkökulmasta katsottuna merkityksen ulkoiselle toiminnalle. Oppiminen draamassa perustuu ajatukseen siitä, että useamman leikkijän toteuttaessa samaa ulkoista toimintaa, he toteuttavat samalla yksilöllisiä sisäisiä merkityksiään. Esimerkiksi nukan hoitamisen merkitys voi olla toiselle leikkijälle heikomman hoivaaminen, toiselle vallankäyttö heikompaansa kohtaan. Kohdatessaan nämä leikkijät saattavat vaikuttaa toistensa merkityksiin ja kehittää niitä. (Bolton 1984, 35–62.) Kuvitteluleikin tavoin draama siis harjoittaa ulkoisen toiminnan tasolla tietoja ja taitoja, mutta tarjoaa myös mahdollisuuden oppimiseen sisäisen toiminnan tasolla. Tämä oppiminen näkyy arvostusten muutoksena ja kognitiivisena sekä affektiivisena kehityksenä. Ero draaman ja kuvitteluleikin välillä on siinä, että draamassa leikkijöiden - oppijoiden, osallistujien - ulkoiselle toiminnalle asetetaan

kaikille yhteisiä, objektiivisia merkityksiä. Tavoitteena on ohjata sisäisten merkitysten kehitystä haluttuun suuntaan. (Bolton 1984, 50–62.)

Käytännössä oppiminen niin sisäisen kuin ulkoisenkin oppimisen tasolla tapahtuu draamassa tarjoamalla oppijoille kokemuksia heidän mielikuvitustaan hyödyntäen ja stimuloiden (Way 1967, 42–64). Näitä kokemuksia oppilaat käsittelevät opettajan tukemina, mutta pääasiassa aktiivisesti ja omatoimisesti (Mäkinen 1997). Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa interaktiossa muiden kanssa, empatiaa ja kommunikaatiotaitoja käyttämällä ja kehittämällä (McGregor ym. 1977, 31–33).

Draamaa tehtäessä kokemuksia tarjotaan yhtä aikaa kuvitteellisessa ja todellisessa maailmassa, osallistujan ollessa toisaalta roolissa, toisaalta tietoinen itsestään roolin esittäjänä. Tämä esteettisenä kahdentumisena tunnettu ilmiö mahdollistaa turvallisen kokemuksellisen oppimisen (Heikkinen 2001; Østern 2000) ja tekemällä oppimisen (Kohonen 1992, 37). Draamassa oppimisen on tarkoitus tapahtua leikkimielisesti, tavalla joka on motivoiva koska se tarjoaa oppijalle paljon vapauksia (Pasanen 1992, 18), ja koska se on ihmiselle - erityisesti lapselle - luonteva (Bolton 1984; Piaget 1951; Siks 1983).

Opettajan rooli draaman avulla oppimisessa on tarjota kokemuksia (Way 1967), suunnitella ja organisoida opetusta sekä tarvittaessa rajoittaa oppilaiden toimintaa jotta suunnitelmassa pysyttäisiin (Heinig 1993, 285–299, 57, 25). Opettaja varmistaa oppitunnin toimivuuden käytännössä ja herättää oppilaissa ajatuksia omilla huomioillaan sekä rohkaisee heitä osallistumaan (McGregor ym. 1977; Mäkinen 2002). Opettajan tulee myös havainnoida luokan ryhmädynamiikkaa ja auttaa luokkahengen kehittämisessä kaikkien ilmaisua ja viestintää tukevaan ja rohkaisevaan suuntaan (Heinig 1993, 47–63). Opettaja ei saisi olla ehdoton johtaja, joka on aina oikeassa, vaan oppilaiden luovuudelle, vapaudelle ja omalle ajattelulle tulisi jäädä tilaa (Wessels 1987, 14–17, 24). Lisäksi draamatuntia pitävä opettaja on myös osallistuja draamassa, ja hänen tulee tarkkailla paitsi oppilaitaan, myös omaa kehitystään ja toimintaansa (Heinig 1993; Wessels 1987).

3.2 Draamasta käytännössä

Draama kehittää koko persoonallisuutta. Toisaalta kaikkia ihmisen persoonallisuuden osa-alueita pyritään hyödyntämään draamaa käytettäessä. Draaman aktiviteetteihin sisältyy mm. liikeharjoituksia, tilankäyttöharjoituksia, aistiharjoituksia ja keskittymisharjoituksia, jotka voivat olla yhteydessä toisiinsa. Draamallisia aktiviteetteja ovat myös puheharjoitukset, joissa voidaan keskittyä ilmaisuharjoituksiin tai vaikkapa kokeilemaan erilaisia äänenpainoja ja -voimakkuuksia. Roolinottoon liittyvät aktiviteetit harjaannuttavat osallistujien empatiaa, ja voivat olla eritasoisia roolien syvyyden suhteen. Myös yksinkertaisimpiin edellä mainituista aktiviteeteista voidaan liittää mielikuvituksen käyttöä. (Way 1967, 156–82.)

Draaman aktiviteettien vaikeustasoon voidaan vaikuttaa muuttamalla harjoitusten olosuhteita, ohjeistuksen tarkkuutta tai vaatimuksia, joita harjoitukselle asetetaan. Esimerkiksi harjoituksen tekeminen improvisoiden tai käsikirjoituksen pohjalta, yksin tai suuremmissa ryhmissä, tilankäyttö harjoituksen aikana ja harjoituksessa käsiteltävän tiedollisen sisällön määrä vaikuttavat harjoitusten vaikeustasoon. (Heinig 1993; Way 1967.)

Karkeasti erityyppiset draaman aktiviteetit voidaan jakaa yksinkertaisiin harjoituksiin, draamalliseen esittämiseen ja teatteriin. Yksinkertaiset harjoitukset ovat yleensä tiettyyn päämäärään sidottuja, selkeitä, tarkasti ohjeistettuja ja lyhytaikaisia sekä helposti toistettavissa. Esimerkkejä yksinkertaisista harjoituksista ovat aistiärsykkeiden kuvittelu, puhtaasti kokemukselliset aktiviteetit kuten musiikin tahdissa hyppiminen, pienet, näytellyt ongelmanratkaisutilanteet ja helpot pelit sekä leikit. Draamallinen esittäminen on muodoltaan vapaata, päämäärien suhteen avointa, usein pienissä ryhmissä tapahtuvaa eläytyvää, kokevaa toimintaa joka ei kuitenkaan välttämättä vaadi syvää sitoutumista tai tunnelatausta. Tämä toiminta on usein sidottu tiettyyn tarinaan, paikkaan, tapahtumaan tai roolihenkilöihin. Teatteri on harjoiteltua draamallisen toiminnan esittämistä, muodoltaan sidottua, ilmaisultaan selkeää ja lopputulokseen keskittyntä. Yhdistämällä piirteitä kaikista kolmesta edellä mainituista draamaharjoitusten tyypeistä päästään neljänteen tyyppiin,

sisäiseen toimintaan keskittyvään draamaan. Sisäiseen toimintaan, joka esiteltiin tämän tutkimuksen luvussa 3.1, keskittyvä draama tutkii oppijan emootioita, ajatuksia ja käsityksiä. (Bolton 1984, 15–28, 35–49.)

Käytännön esimerkkejä draamatunneilla käytettävistä työtavoista ovat mm. draamaleikit, joissa opettaja leikkii oppilaiden kanssa simuloiden erilaisia tilanteita, sekä roolileikit, joissa oppilaat esittävät tilanteissa erilaisia rooleja (Østern 2000, 22). Myös opettaja voi ottaa rooleja, jotka ohjaavat draamatunnin kulkua haluttuun suuntaan (Bolton 1998; Heinig 1993; Mäkinen 2002). Improvisaatiota ja erilaisia tarinankerrontaharjoituksia käytetään paljon (Østern 2000, 20–25), samoin kuin pantomiimiin liittyviä aktiviteetteja, kuten patsaita, pysäytyskuvia ja miimisiä arvausleikkejä (Heinig 1993, 77–80, 154–71). Draamatunneilla voidaan myös valmistaa erityyppisiä teatteriesityksiä tai kirjoittaa itse draamatekstejä (Østern 2000, 24).

Draamatuntia suunnittelevan opettajan tulee asettaa tavoitteita oppilaiden henkilökohtaiselle kehitykselle, draaman taitojen kehitykselle ja oppiainesisältöihin liittyvällä kehitykselle (Heinig 1993, 285–286). Opettajan tulee huomioida luokan tarpeet, omat ja koululla käytettävissä olevat resurssit sekä luokan edellytykset (McGregor ym. 1977, 53–55). Myös oppilaiden mieltymykset, kiinnostuksen kohteet ja kyvyt tulee huomioida (Mäkinen 2002, 192–193). Oppilaiden kokemus draaman käyttämisestä ratkaisee, millaisia harjoituksia voidaan käyttää, sillä draama on työtapana, jota pitää tehokkaan oppimisen saavuttamiseksi harjoitella yksinkertaisista harjoituksista alkaen (Heinig 1993; McGregor ym. 1977; Wessels 1987).

Draamatyöskentely tapahtuu yleensä ryhmissä (Heinig 1993; Holden 1981), ja vaatii rohkaisevaa ilmapiiriä sekä mahdollisuutta avoimeen kommunikaatioon ryhmän jäsenten välillä (Heinig 1993, 47–63). Tämän vuoksi luokan ryhmädynamiikka on hyvin tärkeä tekijä, joka pitää ottaa huomioon jo oppitunnin suunnitteluvaiheessa (Heinig 1993; McGregor ym. 1977). Perustan ryhmädynamiikalle muodostavat tunne-, valta-, kommunikaatio- ja roolisuhteiden verkostot oppilaiden ja opettajan välillä (Jauhiainen & Eskola 1993, 115). Opettajan on tutustuttava tähän verkostoon muistaen, että ryhmädynamiikka myös muuttuu tilanteen mukaan (Heinig 1993, 47–

63). Tyypillinen draamatunti sisältää 3-5 aktiviteettia, joiden vaikeustaso kasvaa jatkuvasti, ja joista yksi on oppitunnin pääharjoitus. Aktiviteetteja seuraa mielellään loppurauhoittuminen, ja tuntisuunnitelmaan tulee sisällyttää myös oppitunnin arvioimista oppilaiden kanssa. (Heinig 1993, 287–399.)

Draaman arvioiminen on vaikeaa, mutta mahdollista ja hyödyllistä (McGregor ym. 1977, 95–96). Monipuolisiin ja -tasoihin tavoitteisiin pääsemistä arvioidessa tulisi pyrkiä muistamaan kaikki tavoitteet. Jotta tässä onnistuttaisiin, voidaan käyttää apuna keskustelua oppilaiden kanssa sekä itsearviointia. (Heinig 1993, 295–298.) Arviointiin liittyviä kysymyksiä ovat esimerkiksi saavutettiin tavoitteet, oliko oppiminen pinnallista vai syvenikö ymmärrys ja toimiko oppitunti käytännössä. On myös pohdittava, onko arvioinnin kohteena esitys vai prosessi (McGregor ym. 1977, 95–127). Esitysten arviointi ei välttämättä ole olennaista koska draamassa keskitytään osallistujien kokemuksiin eli prosessiin katsojien kokemuksen eli lopputuloksen asemesta (Heikkinen 2001).

4 DRAAMA KOMMUNIKATIIVISESSA ENGLANNIN OPETUKSESSA

Draaman käyttäminen englannin kielen opetusmetodina tarjoaa opettajalle mahdollisuuksia toteuttaa kommunikatiivista kielenopetusta. Draaman avulla voidaan tarjota oppilaille suoria, kokonaisvaltaisia kokemuksia vieraan kielen käytöstä (Mäkinen 2002, 178). Draaman käyttö on perusteltua myös kielikasvatuksen, johon kommunikatiivinen kielenopetus sisältyy, näkökulmasta (Kaikkonen & Kohonen 2000), koska draaman käyttöön opetusmetodina liittyy aina arvojen ja asenteiden kehittämiseen tähtäävä kasvatuksellinen puoli (Bolton 1984, Heikkinen 2001, Teerijoki 2000).

Draama on metodi, joka koetaan usein hyvin motivoivaksi ja jonka avulla on mahdollista vaikuttaa oppilaiden asenteisiin ja huomioida kielenoppimisen affektiiviset tekijät (Duff & Maley 1978; Mäkinen 1997; Pasanen 1992). Draama tarjoaa mahdollisuuksia myös luokkahuoneen ulkopuolisten, aitojen viestintätilanteiden simuloimiseen (Di Pietro 1987) ja vieraan kielen käytön luovaan, spontaaniin harjoitteluun (Mäkinen 2002, 178). Draamaa voidaan, muun muassa näiden mahdollisuuksien ansiosta, käyttää kaikkien kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueiden harjoittamiseen (Paulston 1992; Savignon 1983; Wessels 1987). Draaman avulla on myös mahdollista helpottaa luokkahuonetilanteen hallintaa (Miccoli 2003). Toisaalta draaman käyttämiseen liittyy pelkoja nimenomaan luokkahuonetilanteen hallinnan kadottamisesta (Duff & Maley 1978; Heinig 1993; Johnson & O'Neill 1984).

Tässä luvussa käytetty termi "harjottaa", tarkoittaa mahdollisuutta käyttää jotakin taitoa, tässä tapauksessa yleensä kommunikatiivista kompetenssia tai jotakin sen osa-alueista. Ajatuksenani on, että taidot kehittyvät kun niitä käytetään, ja "harjoittaminen" on jonkin taidon käyttämistä sen kehittämiseksi.

4.1 Oppilaiden motivoiminen draaman avulla

Kielenopetuksessa on pyrittävä motivoimaan ja rohkaisemaan oppilaita monista erisyistä. Kielen omaksuminen on voimakkaasti sidoksissa niihin asenteisiin, joita kielen oppijalla on vierasta kieltä ja kielen oppimista kohtaan (Krashen 1985; Savignon 1983; Van Lier 1996). Lisäksi oppija muodostaa itsestään kielenkäyttäjänä ja -oppijana mielikuvan, kieliminän, jonka tulee olla realistinen mutta positiivinen, jotta viestintää vaikeuttavien estojen syntymiseltä välttyttäisiin. Tämän kieliminän muodostamista tulee tukea rohkaisemalla ja motivoimalla oppijaa. (Pihko 1987.) Lisäksi kommunikatiivisessa kielenopetuksessa tulisi oppilaille tarjotun oppimateriaalin olla sidoksissa oppilaan omaan elämään ja näin ollen mielekäästä ja motivoivaa (Van Lier 1996, 13–22, 123–146). Kommunikatiivista kielenopetusta ohjaavat oppijan kielenoppimisen tarpeet, jotka opettajan tulee huomioida. (Canale 1983; Savignon 1983). Mielestäni oppilaan mielialasta ja motivaatiosta huolehtiminen liittyy näiden tarpeiden tyydyttämiseen.

Tutkimustulosten perusteella vieraan kielen oppijat ovat kokeneet draaman miellyttäväksi ja motivoivaksi tavaksi opiskella (Miccoli 2003; Stern 1980). Draama koetaan erityisen motivoivaksi, koska se aktivoi oppilaat kommunikoimaan ja hyödyntää kaikkia resursseja joita heillä on käytettävissään (Duff & Maley 1978, 7-9). Draama on myös yleisesti leikkimielistä ja mielikuvituksen käytön mahdollistavaa (Pasanen 1992, 18), sekä ryhmätyönä tapahtuvaa, yhteisöllistä ja yhteisiin tavoitteisiin sidottua toimintaa (Heinig 1993).

Draaman on myös todettu poistavan kielen oppimiseen liittyviä estoja (Mäkinen 1997, Stern 1980). Draaman avulla voidaan tarjota oppilaille ei-uhkaavia kielenkäyttötilanteita (Stern 1980, 80), joissa on mahdollista tehdä virheitä kasvojen menetystä pelkäämättä (Duff & Maley 1978, 7-9). Tämä tapahtuu esteettisen kahdentumisen turvin; kielenkäyttötilanteet ja niissä tehdyt virheet tapahtuvat ikään kuin kuvitteellisessa todellisuudessa (Heikkinen 2001; Østern 2000). Esimerkiksi kielen lausumisen uhkaavaksi kokeva oppilas voi käyttää draamaa suojakeinonaan

(Pasanen 1992, 17), ja rooleja voidaan käyttää poistamaan kaikenlaista kielenoppimiseen liittyvää ahdistusta, kuten suggestopedisessä kielenopetusmetodissa, jossa oppilaat ottavat stressiä ja ahdistusta ehkäisevät roolit koko kurssin ajaksi (Gateva & Lozanov 1988, 21). Draaman avulla oppilaiden on myös mahdollista saada itsetuntoa vahvistavia ja estoja poistavia, myönteisiä esiintymiskokemuksia (Stern 1980, 78–82).

Kielen autenttisuuden ja oppijan omien oppimistarpeiden huomioiminen onnistuu draaman avulla. Draama tarjoaa tilaisuuksia luontevaan ja tarkoituksenmukaiseen kommunikaatioon kaikkine osa-alueineen (Holden 1981; Stern 1980; Wessels 1987), sekä mahdollisuuksiin simuloida todellisen elämän viestintätilanteita ja aitoa kielenkäyttöä (Di Pietro 1987; Duff & Maley 1967; Holden 1981; Mäkinen 2002). Aito kielenkäyttö on autenttista, aitoa ja merkityksellistä myös oppijan näkökulmasta, mikä parantaa oppilaiden opiskelumotivaatiota (Van Lier 1996, 13–22, 123–146).

Yhteenvedona uskon henkilökohtaisesti mahdollisuuksiin motivoida englantia opiskelevia oppilaita ja vaikuttaa heidän kielenoppimisensa affektiiviseen puoleen draamaa käyttämällä. Olen tietoinen siitä, että draama ei ole ratkaisu kaikkiin ongelmiin (Wessels 1987), sekä siitä, että pelkkä draaman käyttäminen muiden metodien kustannuksella vähentää draaman itsensä kykyä toimia tehokkaasti ja motivoida oppilaita (Holden 1981, 29), mutta pääsääntöisesti uskon väittämän siitä, että draama on monissa tapauksissa oppilaita motivoiva metodi (Miccoli 2003; Pasanen 1992).

4.2 Aidon viestintätilanteen simuloiminen luokkahuoneessa

Elävä kieli on muuttuvaa ja monipuolista. Elävä kieli on sidottu eri tilanteisiin ja rooleihin, joita kieltä käyttävät henkilöt eri tilanteissa omaksuvat. Elävään kieleen sisältyy paljon sanatonta viestintää, jonka piirteet muodostavat oman "sanavarastonsa". Draaman käyttäminen kielenopetuksessa on yksi keino, jolla

voidaan harjoittaa elävää kieltä ja luoda todellisenkaltaisia viestintätilanteita, kuroa kiinni kuilua luokkahuoneen ja muun maailman välillä. (Holden 1981, 1-8.)

Draamaharjoitukset ja elämä muistuttavat molemmat teatteria. Molemmissa ihmiset ottavat rooleja tilanteen mukaan, sovittaen myös kielenkäyttönsä ottamiinsa rooleihin. (Savignon 1983, 206.) Draama voidaankin nähdä tilaisuutena esittää ja siten simuloida normaalissa, luokkahuoneen ulkopuolisessa elämässä kohdattavia aitoja kielenkäyttö- ja viestintätilanteita. Näin harjotetaan todellisessa elämässä tarvittavia kieli- ja kommunikaatiotaitoja (Di Pietro 1987; Holden 1981; Duff & Maley 1978; Pasanen 1992). Draaman avulla voidaan harjottaa myös oppilaiden kykyä spontaaniin kielenkäyttöön erilaisissa tilanteissa - mahdollisuuksien mukaan stressittömässä ja turvallisessa ympäristössä (Mäkinen 2002; Stern 1980).

Itse olen käyttänyt opetuskokeiluni aikana aidon englanninkielisen kommunikaation simuloimiseen tapaa, joka muistuttaa strategisen interaktion periaatetta (Di Pietro 1987). Strateginen interaktio on mielestäni menetelmä, joka kuvastaa hyvin niitä mahdollisuuksia, joita draama todellisen elämän simuloimiselle tarjoaa.

Strategisessa interaktiossa kieltä opetetaan todellisen elämän viestintätilanteita muistuttavien skenaarioiden kautta. Skenaario on kuviteltu tilanne, joka sisältää yleensä jonkinlaisen sosiaalisen ongelman. Oppilaat tutustuvat skenaarioon ja ottavat siihen liittyvät roolit. He suunnittelevat ryhmissä vaihtoehtoisia ratkaisuja skenaarioon ja harjoittelevat niihin tarvittavaa kieltä. Ratkaisuja testataan roolileikin avulla ja lopuksi harjoitus puretaan keskustelemalla. Skenaarioiden avulla pyritään harjaannuttamaan keskustelutaitoa ja viestintää koko laajuudessaan, mielekkäissä kontekstissa mutta turvallisessa ympäristössä, oppilasjohtoisesti toimien. (Di Pietro 1987.)

Opettaja suunnittelee käytettävät skenaariot tai valitsee valmiin skenaarion ja sovittaa sen ryhmälleen. Hän valitsee kielellisen aihealueen, joka sopii oppilaiden lähtötasoon. Hän myös valmistautuu ottamaan itse rooleja skenaariota esitettäessä ja etsii materiaalia, joka auttaa oppilaita skenaarion kanssa. Hän suunnittelee mahdolliset skenaarioon liittyvät kirjoitustehtävät, pohjustaa skenaarion arviointia

sekä valmistaa listan kielen rakenteista, joita skenaariossa todennäköisesti tullaan tarvitsemaan. (Di Pietro 1987.)

Oppilaat tutustuvat skenaarioon. Yleensä luokka jaetaan pienempiin ryhmiin, joista jokainen ottaa yhden roolin skenaariossa. Ryhmä pohtii erilaisia ratkaisutapoja skenaariota varten, pyrkien kartoittamaan kaikki mahdolliset vaihtoehdot ja tarvittavat toimenpiteet, jota ryhmän roolihahmon tavoitteet toteutuisivat skenaariota esitettäessä. Ryhmä valitsee edustajan esittämään roolia skenaarion esitysvaiheeseen ja harjoittelee tarvittavaa kielenkäyttöä. Esitysvaiheessa ryhmän edustaja esittää rooliaan mahdollisimman luontevasti. Esitys voidaan keskeyttää, jolloin muu ryhmä voi auttaa edustajaansa, tai oppilaat voivat pyytää apua opettajalta. Esitys kestää yleensä lyhyen aikaa, saman verran kuin skenaarioon liittyvä kommunikaatiotilanne luontevastikin kestäisi. Tämän jälkeen skenaario puretaan keskustelulla, jossa arvioidaan yhteisesti oppilaiden toimenpiteitä ja viestintää skenaariossa. Purkukeskustelussa oppilaiden on myös mahdollista kysyä kielenkäyttöön ja rakenteisiin liittyviä kysymyksiä ja muita aiheeseen liittyviä kysymyksiä, sekä esittää omia kommenttejaan. Purkukeskustelussa pyritään myös huomioimaan ne oppilaat, joiden oppimistyyliin julkinen esiintyminen ei sovellu. (Di Pietro 1987.)

Strateginen interaktio korostaa tavoitteellista viestintää ja merkityksellistä keskustelua. Kielen rakennetta ei nähdä erityisen merkittävänä opetuksen osa-alueena, ja myös kieliopillisesti virheellinen viestintä sallitaan esitystilanteessa. Opettaja voi käyttää ohjeistuksessa ja purkukeskustelussakin oppilaiden äidinkieltä, joskin oppilaiden kehittyessä voidaan kohdekielistä viestintää lisätä. Oppilaiden kokemuksen kasvaessa myös skenaariot vaikeutuvat esimerkiksi kielellisesti tai siten, että niissä tarvittavien roolien määrä kasvaa. Strateginen interaktio soveltuu suullisen viestinnän harjoittamisen ohella myös kirjallisuuden opetukseen; skenaarioiden aiheet voidaan etsiä kirjallisuudesta ja skenaarioita voidaan myös purkaa ja käsitellä kirjallisesti. (Di Pietro 1987.)

Näen strategisen interaktion käytön hyvänä esimerkkinä mahdollisuuksista, joita draama todellisen elämän tilanteiden simuloimiselle tarjoaa. Uskon menetelmän olevan toimiva, joskin työläs ja aikaa sekä harjoitusta vaativa. Uskon, että strategista

interaktiota soveltamalla voidaan kehittää myös vähemmän vaativia menetelmiä, joilla päästään ainakin osittain samoihin tuloksiin.

4.3 Kommunikatiivisen kompetenssin kaikkien osa-alueiden huomioiminen

Kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueiden; rakenteellisen kompetenssin, diskurssikompetenssin, sosiolingvistisen kompetenssin ja strategisen kompetenssin, välisistä suhteista ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä teoriaa (Canale 1983; Canale & Swain 1988). Kaikilla osa-alueilla on kuitenkin merkityksensä sujuvassa kommunikaatiossa ja näin ollen niitä tulisi myös harjottaa tasaisesti kommunikatiivisessa kielenopetuksessa (Savignon 1983).

Draama on kommunikatiivisen kielenopetuksen tekniikka, joka tavoittaa lähes kaikki aidon kommunikaation osa-alueet (Paulston 1992; Savignon 1983; Wessels 1987). Oletan, että näin ollen myös kaikki kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueet on mahdollista huomioida draamaa käytettäessä. Seuraavaksi esitellään kirjallisuudesta löytyneitä ajatuksia siitä, kuinka draama soveltuu eri osa-alueiden harjottamiseen, seuraavassa järjestyksessä: strateginen kompetenssi, sosiolingvistinen kompetenssi, diskurssikompetenssi ja kieliopillinen kompetenssi. Kieliopilliseen kompetenssiin keskitytään erityisesti sen harjottamiseen mahdollisesti liittyvien vaikeuksien vuoksi.

Mahdollisuudet harjottaa kommunikatiivisen kompetenssin strategista osa-aluetta draaman avulla liittyvät mielestäni draaman tarjoamiin mahdollisuuksiin simuloida aitoja viestintätilanteita. Kommunikatiivisen kompetenssin strateginen osa-alue on sidoksissa kommunikaation tavoitteisiin, sisältäen henkilön kyvyn käyttää erilaisia viestintästrategioita tavoitteidensa saavuttamiseksi tai ongelmien ratkaisemiseksi (Canale 1983, 10–14). Draamaharjoitukset voivat olla luonteeltaan juurikin erilaisia ongelmanratkaisutehtäviä. Erityisesti roolileikit ja simulaatiot, joissa oppilaat toimivat rooleissaan enemmän tai vähemmän improvisoidusti, omiin tarkoituksiinsa pyrkien, vaativat heitä käyttämään erilaisia viestintästrategioita (Di Pietro 1987).

Sosiolingvistinen kompetenssi liittyy soveliaaseen kielenkäyttöön eri tilanteissa (Hymes 1972, 286). Draama tarjoaa turvallisen mahdollisuuden kokeilla erilaisia rooleja eri tilanteissa ja harjoitella tunnistamaan, millainen kielenkäyttö on soveliaista missäkin tilanteessa (Pasanen 1992, 17). Sosiolingvistinen kompetenssi on yhteydessä strategiseen kompetenssiin, jonka kanssa se muodostaa kommunikatiivisen kompetenssin käytännöllisen osa-alueen (Räsänen 1994, 15). Uskonkin, että molempia kompetensseja voidaan harjottaa samojen draamaharjoitusten avulla. Sosiolingvistisen kompetenssin kehittämistä draaman avulla on vielä mainittava, että erilaisiin kulttuureihin tutustumista on mahdollista helpottaa draaman avulla. Vieraaseen kulttuuriin tutustuminen on olennainen osa vieraan kielen oppimista ja opetusta (Kaikkonen & Kohonen 2000; Opetushallitus 2004; Paulston 1975; 1992). Draama tarjoaa mahdollisuuden tutustua eri kulttuurien tapoihin, ja toisaalta mahdollisuuden käsitellä universaaleja teemoja eri kulttuureista tulevien henkilöiden kesken. Lisäksi tietyt draaman tekniikat ja niiden avulla harjotettavat viestintätavat, kuten mimiikka ja sanaton kommunikaatio yleensä, ovat eräänlaisia universaaleja kieliä. (Heinig 1993, 66.)

Diskursiivisen kompetenssin avulla ylläpidetään rakenteellisesti ja merkityksellisesti yhtenäistä viestintää (Canale 1983, 9-10). Luonteva, toimiva kielenkäyttö on mielestäni tällä tavoin yhtenäistä. Draamaharjoitusten avulla on mahdollista luoda kielenkäyttötilanteita, joissa oppilaat käyttävät luontevaa, myös sanattomat osa-alueet ja tunneilmaisun sisältävää kieltä (Holden 1981; Stern 1980). Tällaisella luontevalla kielellä käyty keskustelu voi pitää sisällään taukoja ja harkintaa, mutta olla siitä huolimatta ymmärrettävää ja toimivaa (Long 1976, 310). Olen sitä mieltä, että harjoittelemalla luontevaa kielenkäyttöä draaman avulla harjoitellaan samalla myös diskurssikompetenssin käyttöä.

Kieliopillinen kompetenssi pitää sisällään kielen rakenteiden yksityiskohtaisen tuntemuksen (Canale 1983, 22-23). Draaman käyttäminen kommunikatiivisen kompetenssin tämän osa-alueen kehittämiseen ei ole mielestäni itsestään selvä valinta. Draama ei ole paras mahdollinen metodi kielenopetuksen joka vaiheessa. Jaoteltaessa opetus kielellisen aineksen esittelyn, harjoittelun ja vahvistamisen vaiheisiin, nähdään draama mahdolliseksi metodiksi kaikissa vaiheissa, mutta

erityisen tehokkaaksi nimenomaan vahvistettaessa osaamista. Tällöin aineksen rakenteeseen on jo ehditty tutustua muita metodeja käyttäen. (Duff & Maley 1978, 11.) Draama myös keskittyy nimenomaan merkitysten välittämiseen viestinnän avulla (Duff & Maley 1978, 2-7), ja esimerkiksi aitoa viestintää strategisen interaktion avulla simuloitaessa, voidaan tarkka kieliopin harjoittelu asettaa varsin toisarvoiseen asemaan (Di Pietro 1987, 92–97).

Draaman avulla on kuitenkin mahdollista harjoitella myös kieliopillisen kompetenssin käyttöä. Esimerkiksi draamaan liittyvät rentoutumisharjoitukset ja keholliset harjoitukset voidaan soveltaa toimimaan kielen lausumista auttavia lihashallintaharjoituksina (Wessels 1987, 62–74). Lisäksi draaman avulla on mahdollista poistaa vieraan kielen lausumiseen liittyviä estoja ja näin edesauttaa tarkkaa lausumista (Pasanen 1992, 17). Draamalliset, yksinkertaiset pelit ja leikit tarjoavat myös vaihtoehdon perinteisille, toistamiseen perustuville harjoituksille käsiteltäessä kielen rakenteen pieniä, tarkkuutta vaativia osia kuten artikkeleita tai prepositioita (Wessels 1987, 29–52). Yleisesti ottaen draama motivoi oppilaita leikkimielisyyden ja mielikuvituksen käytön mahdollisuuksien avulla (Pasanen 1992) ja mahdollistaa oppimisen arvojen ja asenteiden tasolla (Bolton 1984, 50–73). Mielestäni tämä tekee kielen rakenteen harjoittelemisesta yksinkertaistenkin draaman keinojen avulla motivoivaa ja oppilaille mieltävää toimintaa verrattuna moniin muihin opetusmetodeihin. Lisäksi draama tarjoaa mahdollisuuden harjoitella rakenteellista kompetenssia merkityksellisessä kontekstissa ja toimii loistavana taitojen kertaus- ja vahvistusmenetelmänä (Wessels 1987). Uskon kuitenkin, että draamaa kielenopetuksen metodina käytettäessä kieliopillisen kompetenssin kehittämiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta kielen rakenne todella tulee oppilaille tutuksi.

4.4 Draaman vaikutus luokkahuonetilanteen hallintaan

Luokkahuonetilanteen tulee pysyä opettajan hallinnassa. Tämä ei tarkoita sitä, että opettajan tulisi olla oppilaiden ehdoton johtaja, vaan sitä, että opettajalla tulisi olla mahdollisuus tukea ja opastaa, sekä tarvittaessa rajoittaa oppilaiden toimintaa

oppimismahdollisuuksien parantamiseksi. Tämänkaltaisen luokkahuonetilanteen hallinta on tarpeen käytettäessä draamaa opetusmetodina, oli kyseessä sitten vieraan kielen tunti tai mikä tahansa oppitunti (Heinig 1993; Wessels 1987.)

Mielestäni luokkahuonetilanteen hallinnan ja opetuksen käytännön sujuvuuden tutkiminen draamaa käytettäessä on perusteltua. Draamaan opetusmetodina liitetään usein epävarmuus siitä, onko oppituntia mahdollista kontrolloida riittävästi, jotta oppiminen mahdollistuisi (Duff & Maley 1978; Johnson & O'Neill 1984). Virheellisesti voidaan myös ajatella, että opettajan ei tulisi puuttua oppitunnin kulkuun laisinkaan, ettei oppilaiden luovuutta rajoitettaisi ja oppimista draaman kautta häiritäisi. (Heinig 1993, 25–26). Lisäksi draaman toteuttaminen käytännössä vaatii metodin harjoittelemista opettajalta ja oppilailta (Heinig 1993; McGregor ym. 1977; Wessels 1987). Tutkimus kuitenkin osoittaa, että draamaa käyttämällä voidaan helpottaa käytännön järjestelyjä esimerkiksi tilanteessa, jossa ryhmä koko on suuri ja oppilaiden lähtötaso vaihtelee (Miccoli 2003).

Draama on metodi, joka sisältää paljon pienryhmissä työskentelyä (Heinig 1993; Holden 1981) ja joka aktivoi oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan (Duff 1978 & Maley, 7-9, 17–18). Nämä tekijät helpottavat vastuun jakamista oppilaille esimerkiksi luokalla, jolla oppilaiden suuri määrä hankaloittaa opettajajohtoista opetusta (Miccoli 2003, 122), sekä auttavat heterogeenisen ryhmän opetusta oppilaiden opettaessa ja auttaessa toinen toistaan (Duff & Maley 1978; Kohonen 1992; Miccoli 2003). Lisäksi draama on motivoiva metodi (Pasanen 1992, 18), joka tarjoaa mahdollisuuden parantaa oppilaiden ja opettajan välistä suhdetta (Duff & Maley 1978, 17–18). Mielestäni yllä kuvatut tekijät selittävät sitä, miksi draaman käyttäminen voi helpottaa luokkahuonetilanteen hallintaa ja opetuksen sujuvuutta missä tahansa oppiaineessa. Toisaalta draaman sujuvalla ja toimivalla käytöllä on tiettyjä edellytyksiä. Draama-aktiviteetit vaativat selkeän ohjeistuksen, ja opettajan sekä oppilaiden roolit tulee tehdä selväksi kaikille osallistujille (Duff & Maley 1978; Kohonen 1992). Myös tilankäyttö tulee suunnitella ja ohjeistaa selkeästi (Duff & Maley 1978; Heinig 1993). Draamaharjoitusten ohjeistuksen selkiyttämiseksi voidaan, myös kommunikatiivisessa vieraan kielen opetuksessa,

käyttää oppilaiden äidinkieltä (Holden 1981, 28), mutta toisaalta oppilaiden liiallinen äidinkielen käyttö voi muodostua myös ongelmaksi (Duff & Maley 1978, 17).

Toimiakseen draama itsessään vaatii harjoittelemista ja tutustumista (Heinig 1993; McGregor ym. 1977; Wessels 1987). Draamallisten aktiviteettien tulee siis olla aluksi helppoja ja yksinkertaisia, ja vaikeutua ajan myötä (Heinig 1993, 27–38). Jotta draaman mahdollistama opiskelun motivoivuus ja stressittömyys säilyisivät, opettajan on pyrittävä välttämään oppilaiden liiallista ahdistamista luokkahuonetilanteen hallinnan nimissä (Duff & Maley 1978; Mäkinen 2002). Lisäksi, jotta työskentely ryhmissä edistäisi opetuksen sujuvuutta, se vaatii toimivaa ryhmädynamiikkaa. Ryhmädynamiikan jonka ylläpitäminen vaatii tarkkailemista ja toimenpiteitä sekä oppilailta että opettajalta. (Heinig 1993, 47–63.)

Henkilökohtaisesti arvelen, että draaman avulla voidaan parantaa luokkahuonetilanteen hallintaa ja helpottaa käytännön järjestelyjä opetustilanteessa. Tähän päästään kuitenkin vain, mikäli tässä alaluvussa mainitut seikat huomioidaan opetuksen suunnitteluvaiheesta asti, ja mikäli ne laiminlyödään, kohdataan varmasti vakavia käytännön ongelmia.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkin, millaista kommunikatiivinen englannin opettaminen draamaa käytettäessä on käytännössä, pyrkien huomioimaan mahdollisimman monia käytännön opetukseen vaikuttavia seikkoja. Tarkastelen tutkimuksessani sitä, millaisia hyviä puolia draaman käyttämisellä on, ja millaisia vaikeuksia se aiheuttaa. Tutkin, kuinka draaman avulla on mahdollista motivoida oppilaita, kuinka draaman avulla on mahdollista simuloida luokkahuoneen ulkopuolisen maailman aitoja kommunikaatiotilanteita, sekä sitä, kuinka draamaa on mahdollista käyttää kaikkien kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueiden käytön harjoitteluun. Tutkin myös, millaisia käytännön vaikutuksia draaman käytöllä on luokkahuonetilanteen hallintaa ja millaisia käytännön järjestelyjä draamaa käytettäessä vaaditaan. Kaikki nämä tutkimuskohteet tulevat esille kirjallisuudesta lukemissani teorioissa, joita olen esitellyt aiemmissa luvuissa. Tutkimuskohteet ovat myös sidoksissa toisiinsa. Näen draaman käytön tarjoamat mahdollisuudet oppilaiden motivoimiseen ja aitojen viestintätilanteiden simuloimiseen opetusta helpottavina tekijöinä, joilla on vaikutuksensa kaikkien kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueiden opettamisessa ja luokkahuonetilanteen säilyttämisessä.

Tutkimusaineistoni on kerätty kolmesta tapaustutkimuksesta, joihin kaikkiin liittyneissä opetuskokeiluissa toimin itse opettajana. Myös oma toimintani on siis tutkimukseni kohteena. Tämän vuoksi tutkimusongelmani, tarkasti muotoiltuna, ovat seuraavat:

1. Kuinka pystyn motivoimaan oppilaita draaman avulla englantia kommunikatiivisesti opettaessani?
2. Pystynkö simuloimaan luokkahuoneen ulkopuolisen elämän aitoja, englanninkielisiä viestintätilanteita draaman avulla?
3. Pystynkö harjottamaan oppilaiden kommunikatiivisen kompetenssin kaikkia osaluueita draaman avulla opettaessani englantia kommunikatiivisesti?
4. Vaikuttaako draama luokkahuonetilanteen hallintaan, miten se vaikuttaa ja millaisia käytännön järjestelyjä draaman käyttäminen kommunikatiivisessa englannin opetuksessa vaatii?

6 TUTKIMUSMETODIIKKA JA TAPAUSTEN ESITTELY

Tässä luvussa esitellään tutkimukseni empiirinen osa; kolme tapaustutkimusta, jotka koostuivat lyhyistä opetuskokeiluista, opettajien haastatteluista ja oppilailla teetetyistä kyselyistä. Päädyin keräämään aineistoa opetuskokeiluja sisältävien tapaustutkimusten avulla, koska halusin sitoa tutkimukseni käytäntöön. Toteutin kolme tapaustutkimusta johtuen siitä, että minun ei käytännössä ollut mahdollista toteuttaa yhtä, pitkää tutkimusta.

Toimin opetuskokeilujen aikana opettajana, havainnoiden samalla opetusta osallistuvana tutkijana. Havainnointini oli siis tyypiltään osallistuvaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002; Tuomi & Sarajärvi 2004). Kirjasin havaintojani ja tulkintojani opettajana muistiin päiväkirjaan, joka muodostaa pääosan tutkimusaineistostani. Pyrin parantamaan aineistoni luotettavuutta haastattelemalla aina opetuskokeilun päätteeksi opettamani ryhmän opettajaa, joka oli seurannut kaikki pitämäni oppitunnit toimien toisena havainnoitsijana (Hirsjärvi ym. 2002, 201). Lisäksi teetin jokaisen opetuskokeilun lopussa ryhmän oppilailla kyselyn: oppilaiden istuessa omilla paikoillaan, silmät suljettuina, kysyin heiltä joukon kysymyksiä, joihin pyysin heitä vastaamaan joko myönteisesti (viittaamalla) tai kielteisesti (jättämällä viittaamatta). Keräsin oppilailta palautetta myös esittämällä avoimia, suullisia kysymyksiä. Oppilailla teetetyt kyselyt on liitetty raportin loppuun (liite 4), mutta päiväkirjojani ja opettajien haastattelujen litterointeja ei ole liitetty raporttiin niiden laajuuden vuoksi.

Analysoin tutkimusaineistoni teorialähtöisellä sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–103). Vertasin aineistoa olemassa olevaan teoriaan, jota on esitelty luvuissa 2-4, sekä oletuksiin, joita minulla tutkimusongelmieni tuloksista teorian pohjalta oli.

Toteutin jokaisen tapaustutkimuksen eri koululla, eri-ikäisten oppilaiden parissa. Tutkimuksen rakenne oli kaikissa tapauksissa sama. Suunnittelemaani ja toteuttamaani opetusjaksoa seurasi tutkimusongelmiini liittyvä lyhyt kysely oppilaille, sekä jakson aikana opetustani seuranneen opettajan haastattelu. Suunnittelin jokaista tapausta varten erilaisen opetusjakson, oppilaiden iän ja

käytettävissä olevan ajan huomioiden. Myös tapaustutkimuksiin liittyneet haastattelut ja kyselyt poikkesivat toisistaan soveltuakseen parhaimmin juuri samaan tapaustutkimukseen kuuluneen opetusjakson yhteyteen.

Esittelen tässä luvussa kaikki kolme tapaustutkimustani. Esittelen ryhmät, joissa toimin opettajana, sekä yhteenvedot jaksosuunnitelmista (liitteet 1-3), joiden mukaan opetukseni toteutin. Kuvailen myös sitä, kuinka jaksosuunnitelmat toteutuivat, sekä sitä, kuinka keräsin aineistoa kunkin tapaustutkimuksen aikana.

Esittelen tapaukset siinä ajallisessa järjestyksessä, jossa ne tapahtuivat. Pysin esittelyissä pyritään mahdollisimman suureen tarkkuuteen kuitenkin paljastamatta oppilaiden ja opettajien henkilöllisyyksiä.

6.1 Tapaustutkimus viidennellä luokalla

Toteutin ensimmäisen tapaustutkimuksen Jyväskylän alueella, alakoulussa. Opetin viidesluokkalaisista koostuvalle ryhmälle A2 -englantia, yhteensä kahdeksan 45 minuutin oppituntia neljän viikon aikana, kaksi tuntia viikossa. Ryhmässä oli 11 oppilasta, jotka kaikki opiskelivat englantia A2- kielenään. Jakso sijoittui syyslukukauden loppupuolelle, joten oppilailla oli takanaan alle puolen vuoden kokemus englannin opiskelusta.

A2-englanti -ryhmän oppilaat tulivat kolmea oppilasta lukuun ottamatta samasta perusopetuksen ryhmästä. He olivat kaikki tuttuja keskenään. Opiskeltaessa ryhmädynamiikkaan vaikutti perusopetuksen ryhmäjako voimakkaammin oppilaiden sukupuolijakauma; ryhmän kolme poikaa halusivat aina työskennellä keskenään. Oppilaiden kesken ei kuitenkaan jakson aikana ilmennyt jatkuvia erimielisyyksiä tai muita merkittäviä, ryhmädynamiikkaan liittyviä ongelmia.

Oppilaiden englannin osaaminen oli, varsinkin vasta alkaneen kielenopiskelun huomioiden, hyvää. Jakson alussa järjestämäni lähtötasoa mittaava itsearviointitehtävä paljasti oppilaiden pitävän englannin kieltä helppona ja sen opiskelua miellyttävänä. Sain sen käsityksen, että oppilaat tunsivat suurimman osan

tavanomaiseen luokkahuonekeskusteluun liittyvästä englannin sanastosta. Enemmistöllä ryhmästä oli myös kokemusta draamasta opetusmetodina.

Ryhmän opettaja oli aloittanut työskentelyn ryhmän kanssa vasta muutamaa kuukautta aiemmin. Hän oli kuitenkin tehnyt asemansa luokassa selväksi oppilaille ja itselleen. Oppilaat kunnioittivat hänen valta-asemaansa, vaikka se perustuikin viralliseen valtaan tilanteessa, jossa hän ei ollut vielä ehtinyt luoda henkilökohtaisempaa suhdetta oppilaisiinsa. Oppilaat myös vaikuttivat luottavan hänen kykyynsä auttaa ja opastaa heitä englannin oppimisessa.

Tunsin itse kaikki ryhmän oppilaat entuudestaan, ja olin opettanut enemmistöä aiemminkin, lyhyitä jaksoja kerrallaan. Olin tuttu myös opettajan kanssa, ja mielestäni olin hyvissä väleissä sekä hänen, että ryhmän oppilaiden kanssa. Minulla ei ollut vaikeuksia viestiä oppilaille luontevasti, eikä myöskään erimielisyyksiä tai kommunikaatio-ongelmia opettajan kanssa. Jakson aikana ei myöskään tapahtunut mitään, mikä olisi viitannut ongelmiin tai erimielisyyksiin.

Opetusjaksolle asettamiani tavoitteita olivat sujuvan suullisen kielenkäytön harjoittelu ja siihen rohkaiseminen, sekä uuden sanaston ja rakenteiden oppiminen. Sujuvan kielenkäytön ja uuden sanaston sekä uusien rakenteiden harjoittelu liittyivät lähinnä diskurssikompetenssin ja kieliopillisen kompetenssin harjottamiseen. (Canale 1983, 9-10, 22–23). Kumpaakin osa-alueita pyrittiin harjoittamaan kontekstiin sidotusti, kuten Wessels (1987) ehdottaa. Ilmaisuuksiin liittyviä estoja pyrittiin poistamaan draaman avulla (Pasanen 1992, 17). Läpi koko jakson harjoitettiin myös kommunikatiivisen kompetenssin muihin osa-alueisiin liittyviä taitoja, tunneilmaisua (Rintell 1990), sanatonta viestintää (Neu 1990), sosiaalisia taitoja, opiskelutaitoja ja draaman avulla opiskelemiseen liittyviä taitoja. Oppilaiden viihtyvyyden ja motivaation korostaminen olivat omalle opetukselleni asettamistani tavoitteista tärkeimpiä.

Opetusjakso alkoi esittely- ja lähtötasonmääritystunnilla. Tämän jälkeen oppitunneilla käytettiin lyhyitä draamaharjoituksia, kuten opettaja roolissa - tekniikkaa, roolileikin omaisia vuoropuheluita ja pantomiimia (Heinig 1993;

Mäkinen 2002; Østern 2000). Näiden draamaharjoitusten oli tarkoitus toimia kommunikatiivisen kielenopetuksen yksinkertaisimman tason harjoituksina (Paulston 1992, Savignon 1983) ja olla leikkimielisiä sekä motivoivia (Pasanen 1992, 18). Useimmat harjoituksista sisälsivät sosiaalista interaktiota (Orwig 1999) ja ne toteutettiin pienissä ryhmissä tai parin kanssa (Heinig 1993; Holden 1981). Jakso huipentui kirjoittamiini pienoisenäytelmiin, jotka oppilaat ohjasivat, harjoittelivat ja esittivät pienissä ryhmissä kahden viimeisen oppitunnin aikana. Pienisnäytelmien yhteydessä korostui vastuun antaminen oppilaille (Ellis 1994; Kaikkonen & Kophonon 2000; Van Lier 1996). Arvioin jokaisen oppilaan suoritusta näytelmien yhteydessä sanallisesti, käyttäen näytelmiä ikään kuin kokeena jakson lopussa. Näytelmät esitellään lyhyesti raportin loppuun liitetyn jaksosuunnitelman (liite 1) yhteydessä. Jakson aikana käytettiin draamaharjoitusten ohella myös muita opetusmetodeja, joskin myös niihin pyrittiin löytämään draamallista näkökulmaa. Esimerkiksi oppikirjan kappaleita nauhan perässä toistettaessa korostettiin leikkimielisyyttä ja tunneilmaisua.

Jakson aikana käytetty oppimateriaali oli osittain itse laatimaani, osittain peräisin ryhmän käyttämästä oppikirjasta (Read Out -kirjasarja). Myös itse laatimissani harjoituksissa käytin oppikirjassa esitettyjä rakenteita ja sanastoa kyetäkseen paremmin huomioimaan oppilaiden tason. Oppimateriaali ja käytetty kieli pyrittiin liittämään oppilaiden arkipäiväiseen elämään (Richards & Rodgers 1986; Van Lier 1996). Esimerkiksi pienoisenäytelmät sijoituivat kouluun, ja oppilaat itse osallistuivat kahdesti oppimateriaalin laatimiseen tuomalla kouluun englanninkielistä materiaalia käsiteltäväksemme.

Jakson lopussa teetin oppilailla lyhyen, suullisen kyselyn (liite 4). Kysely koski lähinnä oppilaiden käsitystä jakson toimivuudesta ja motivoivuudesta. Kysely jäi suppeaksi. Se toimi kuitenkin perustana tulevissa opetuskokeiluissa pidetyille kyselyille. Haastattelin ryhmän opettajaa käytännön ongelmista johtuen vasta noin vuoden kuluttua opetusjakson päättymisestä. Haastattelu oli muodoltaan vapaa, muistuttaen teemahaastattelua (Cohen & Manion 1985; Tuomi & Sarajärvi 2004). Haastattelun pohjana oli opettajan kokemus pitämästäni opetusjaksosta, jota hän käsitteli oman ammattitaitonsa ja työkokemuksen antaman tiedon ja taidon avulla.

Haastattelun teemat oli muotoiltu kysymysten muotoon, mutta opettajalla oli mahdollisuus kertoa mielipiteensä niistä hyvin vapaasti. Teemat koskivat sitä, kuinka hyvin opetus kyseisessä tapauksessa oli toiminut. Koska jaksosta oli aikaa, käsiteltiin myös opettajan käsitystä draamasta englanninopetuksen välineenä yleensä. Suunnittelin haastattelun muodoltaan vapaaksi, jotta en johdattelisi opettajaa haastattelun muodolla vastaamaan tietyllä tavalla. Tavoitteenani oli löytää tutkimusongelmieni kannalta merkittävät tiedot saatua aineistoa analysoimalla. Suurin osa tapausta koskevaa aineistoani on peräisin päiväkirjasta, jota pidin jakson aikana. Päiväkirja kuvaa tulkintojani jaksosta ryhmän opettajana.

Tutkimusongelmistani jakson aikana korostuivat draaman käytön mahdollisuus motivoida oppilaita ja käytännön opetustilanteen hallintaan liittyvä tutkimusongelma. Myös mahdollisuus kommunikatiivisen kompetenssin eri osa-alueiden, niistä erityisesti kieliopillisen kompetenssin ja diskurssikompetenssin harjoitteluun draaman avulla, korostuivat.

6.2 Tapaustutkimus 3-4 -yhdysluokalla

Järjestyksessä toisen tapaustutkimuksen toteutin vajaan vuoden kuluttua viidennen luokan tapaustutkimuksesta. Opetin eräässä Jyväskylän lähialueen koulussa yhdysluokkaa, jolla opiskeli peruskoulun kolmannen ja neljännen vuosiluokan oppilaita. Oppilaita oli yhteensä 17, heistä kahdeksan kolmas- ja yhdeksän neljäsluokkalaisia. Tyttöjä oli oppilaiden joukossa 10, poikia 7. Kaikki oppilaat opiskelivat englantia A1 -kielenään. Tällä kertaa minun oli mahdollista suorittaa vain valitettavan lyhyt tutkimus. Pidin yhteensä kolme oppituntia kahden viikon aikana; tunneista yksi oli pelkästään ryhmän kolmasluokkalaisille oppilaille suunnattu, kaksi muuta tuntia koko ryhmän yhteisiä.

Pidin oppitunnit alkusyksystä. Kolmasluokkalaiset oppilaat olivat aloittaneet englannin opiskelun vasta muutamia viikkoja aiemmin. Neljäsluokkalaiset olivat opiskelleet englantia jo vuoden verran, mutta heilläkin oli juuri päättyneen kesäloman vuoksi takanaan tauko kielen opiskelussa. Oppilaat olivat tuttuja

keskenään, eikä yhdysluokassa työskentely tuottanut heille vaikeuksia. Suurin osa oppilaista tuli toimeen keskenään, mutta tiettyjen oppilaiden välit olivat huonot. Ryhmädynaamiset ongelmat eivät kuitenkaan vaikeuttaneet opetusta pitämilläni oppitunneilla.

Kolmasluokkalaisten englannin kielen taso oli hyvin alhainen. He ymmärsivät puhuttua englantia jossakin määrin, mutta kielen tuottaminen oli muutamaa harvaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikille vielä lähes mahdotonta ja ilmeisen pelottavaa. Alussa kolmasluokkalaisille pitämäni lähtötason määrittäytävän aikana kukaan ei tunnustanut pitävänsä kieltä tai sen opiskelua erityisen vaativana. Pian minulle kuitenkin selvisi, että kolmasluokkalaisten käsitys englannin kielestä perustui lähinnä niihin muutamaan viikkoon, jotka he olivat sitä opiskelleet. Esimerkiksi mediasta ei oltu saatu niin paljon vaikutteita kuin mitä olin olettanut. Suurin osa neljäsluokkalaisista ymmärsi kieltä varsin hyvin, ja pystyi myös tuottamaan kirjoitettua kieltä kohtalaisesti. Kielen suullinen tuottaminen oli heillekin hankalaa. Sekä kolmas- että neljäsluokkalaisilla oli esiintymis- ja näyttelemiskokemusta sekä koulusta että harrastusten parissa ja vähäistä kokemusta draamasta luokkahuoneessa.

Ryhmän opettaja oli toiminut pitkään englannin opettajana, ja opettanut ryhmään kuuluvia neljäsluokkalaisia aiempänä vuonna. Hän vieraili koululla vain kahdesti viikossa, eikä omannut yhtä tiiviitä suhteita oppilaisiin kuin vakituisesti paikalla olevat opettajat. Silti opettajalla oli toimiva suhde oppilaisiinsa. Hänellä oli mielestäni toimiva ja selkeä paikka ryhmän ihmissuhdeverkostossa.

Opetin yhdysluokalla myös muita oppiaineita kahden viikon ajan, joten ehdin tutustua oppilaisiin jakson aikana. Leirikoulukokemus heidän kanssaan auttoi myös saamaan aikaan sen, että ehdin mielestäni muodostaa itselleni selvän aseman oppilaiden keskuudessa. En kokenut suuria, keskinäisestä outoudesta aiheutuvia ongelmia englannintuntien aikana, alussa esiintynyttä ujostelua lukuun ottamatta. En tuntenut ryhmän opettajaa entuudestaan, mutta myöskään meidän välillämme ei ilmennyt keskinäisiä ongelmia tai erimielisyyksiä jakson aikana.

Opetusjaksolle asettamani tavoitteet olivat hyvin samankaltaisia kuin viidennellä luokalla. Uuden sanaston ja uusien rakenteiden oppimisen merkitys korostui varsinkin kolmasluokkalaisia, vasta kieleen tutustuneita oppilaita opettaessa. Sosiaalisilla ja opiskeluun liittyvillä taidoilla oli suuri merkitys tilanteessa, jossa oppilailla oli vielä vähän kokemusta koulumaailmasta. Oppilaiden motivoimisen merkitys oli minulle henkilökohtaisesti suuri koko jakson ajan.

Teetin oppilailla jakson aikana helpotettuja versioita viidennellä luokalla käytetyistä draamaharjoituksista. Kolmasluokkalaisten kanssa suunnittelin erityisen paljon leikkimielistä harjoittelua oppilaiden motivoimiseksi ja jännityksen poistamiseksi (Pasanen 1992; Wessels 1987). Eriytin opetusta antamalla neljäsluokkalaistille tehtäväksi pienoisenäytelmien harjoittamisen samalla kun keskityin itse enemmän kolmasluokkalaisten opettamiseen. Neljäsluokkalaisten esittäessä näytelmät jakson lopussa kolmasluokkalaisten tehtävänä oli päätellä, mistä näytelmät kertoivat. Käytetyt pienoisenäytelmät olivat helpompia kuin viidesluokkalaisten esittämät. Jakson tiukan aikataulun vuoksi en arvioinut näytelmiä tarkasti, kuten viidennellä luokalla. Jaksosuunnitelmani ja lyhyt kuvaus käytetyistä näytelmistä (liite 2) on liitetty raporttiin.

Käytin jakson aikana oppikirjaa (Surprise -kirjasarja) sanaston ja rakenteen lähteenä samalla tavoin kuin viidennen luokan tunteja pitäessäni, mutta laadin suurimman osan harjoituksista itse. Pyrin sitomaan harjoitukset oppilaiden arkielämään ja tekemään niistä viihdyttäviä, leikkimielisiä ja motivoivia kuten viidennellä luokallakin. Tällä kertaa oppilaat eivät osallistuneet oppimateriaalin keräämiseen.

Keskityin aiempaa tarkemmin palautteen keräämiseen oppilailta jakson lopulla. Silti oppilailla teetetty kysely oli aikataulullisista syistä lyhyt ja suppea. Kyselyn tulokset (liite 4) on liitetty raporttiin. Haastattelin ryhmän opettajaa heti jakson päätyttyä käyttäen samantyyppistä haastattelurunkoa kuin viidennen luokan opettajan haastattelussa. Haastattelu oli kuitenkin suljetumpi ja opettajan vastaukset lyhempiä käytettävissä olevasta lyhyestä ajasta johtuen. Pääpaino oli käyttämieni metodien ja opetusjaksoni yleisessä toimivuudessa kyseessä olleessa tapauksessa. Opettaja valotti myös hiukan yleisempää suhtautumistaan draamaan englannin opetusmetodina.

Tulkintojani jakson opettajana sisältävä päiväkirja muodostaa myös tässä tapauksessa laajimman osan aineistostani.

Jakson aikana korostuivat samat motivaatioon ja luokkahuonetilanteen hallintaan liittyvät tutkimusongelmat kuin viidesluokkalaistenkin kanssa. Tällä kertaa molempien merkitys oli erityisen suuri, koska ujojen ja kieleen vasta tutustuvien kolmasluokkalaisten ilmaisen rohkaiseminen oli erityisen vaativaa, ja koska yhdysluokkatilanne vaati eriyttämistä ja luokkahuonetilanteen käytännön toiminnan tarkkaa suunnittelua. Lisäksi kommunikatiivisen kompetenssin rakenteellisen osion harjottamisen merkitys korostui erityisesti kolmasluokkalaisten kanssa. Muutoin tapaus toimi lähinnä vertailukohtana viidennellä luokalla pidetylle tapaustutkimukselle.

6.3 Tapaustutkimus kuudennella luokalla

Toteutin kolmannen tapaustutkimuksen joitakin kuukausia yhdysluokalla pidetyn tutkimuksen jälkeen. Halusin tutkia tähän mennessä vähälle huomiolle jääneitä mahdollisuuksia harjottaa sosiolingvististä ja strategista kompetenssia draaman avulla, sekä aitojen viestintätilanteiden simuloimista luokkahuoneessa.

Opetin kuudetta luokkaa eräässä Jyväskylän alueen koulussa. Luokka oli jaettu A- ja B-ryhmiin. A-ryhmässä oli 10 oppilasta, heistä 6 tyttöä ja 4 poikaa. B-ryhmässä oli 12 oppilasta; 5 poikaa ja 7 tyttöä. Lähtötason määrittäytävän mukaan oppilaille ei ollut suuria ongelmia englannin kielen opiskelun kanssa. Ryhmä A piti englannin opiskelemista ja puhumistakin helppona. Ryhmässä B oli muutamia oppilaita, jotka pitivät erityisesti kielen puhumista vaikeana. Kummankin ryhmän oppilaille oli kokemusta esiintymisestä ja näyttelemisestä. En havainnut jakson aikana kummassakaan minkäänlaisia ryhmädynaamisia ongelmia. Kumpaakin ryhmää opettava opettaja oli opettanut ryhmille englantia aiempinakin vuosina, ja tuli mielestäni hyvin toimeen oppilaiden kanssa. He luottivat häneen ja tiesivät hänen asemansa ryhmän ihmissuhdeverkostossa. En ollut oppilaiden tai opettajan kanssa tekemisissä muuten kuin pitämieni oppituntien aikana. Uskon keskinäisen

outoutemme vaikuttaneen siihen, kuinka rohkeasti oppilaat uskalsivat viestiä kanssani. Varsinaisia ongelmia ei kuitenkaan ilmennyt. Myös opettajan kanssa kykenimme mielestäni hyvään ja toimivaan yhteistyöhön sinä lyhyenä aikana, jonka luokassa vietin.

Pitämäni opetusjakson tavoitteena oli harjottaa oppilaiden strategista ja sosiolingvististä kompetenssia simuloimalla aitoja viestintätilanteita luokkahuoneessa draaman avulla. Käytin helpotettua versiota strategisesta interaktiosta (Di Pietro 1987), joka on esitelty luvussa 4.2. Pyrin tekemään versiostani mahdollisimman viihdyttävän pitääkseni oppilaiden motivaatiota yllä. Ensimmäisellä oppitunnilla mitattiin oppilaiden lähtötasoa ja toteutettiin lyhyt skenaario kirjallisena paritehtävänä. Oppitunti oli samanlainen sekä A- että B-ryhmälle. Toista oppituntia varten suunnittelin kummallekin ryhmälle toisen skenaarion, jota käsiteltiin pienryhmissä ja joka ratkaistiin roolileikillä. A-ryhmän skenaario sijoittui kuvitteelliseen fantasiamaailmaan ja B-ryhmän skenaario lähemmäs oppilaiden arkielämää. Esitin itse tärkeän roolin kummankin skenaarion ratkaisuun liittyvässä roolileikissä. Käyttämäni jaksosuunnitelmat ja skenaariot on liitetty raporttiin (liitteet 3 ja 5).

Teetin kummankin ryhmän oppilailla samankaltaisen kyselyn kuin yhdysluokalla (liite 4). Haastattelin myös opettajaa jakson päätteeksi. Haastattelu muistutti yhdysluokan opettajan haastattelua. Jälleen kerran aikataulu oli tiukka, mikä vaikutti siihen, kuinka avoimesti ehdin opettajan kanssa haastattelun teemoista keskustella. Haastattelun pääpaino oli opetukseni ja käyttämieni metodien toimivuudessa kyseisessä tapauksessa. Valtaosa tapausta koskevasta aineistostani on peräisin omasta päiväkirjastani.

Tutkimusongelmistani korostuivat tässä tapauksessa aitojen viestintätilanteiden simuloiminen draaman avulla, sekä siihen liittyen sosiolingvistisen ja strategisen kompetenssin harjottaminen. Samalla keräsin aineistoa myös käytännön luokkahuonetilanteen hallinnasta, oppilaiden motivoimisesta sekä kommunikatiivisen kompetenssin muiden osa-alueiden harjoittelun mahdollisuuksista draamaa käytettäessä.

7 TULOKSET JA POHDINTAA

Tutkimusaineistoni koostuu päiväkirjamerkinnöistäni, oppilaille teetettyjen kyselyjen tuloksista ja opettajien haastatteluista. Olen tehnyt aineistolle teorialähtöisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–103). Vertaan saatuja tuloksia oletuksiin, joita minulla on ollut tutkimusta aloittaessani ja jotka ovat myös ohjanneet suunnittelutyötäni toimiessani opettajana kaikissa kolmessa tapaustutkimuksessa. Oletukseni perustuvat luvuissa 2-4 esitettyyn teoriaan, mutta myös omiin mieltymyksiini ja käsityksiini. Oletusteni subjektiivisuus on pyritty ottamaan huomioon aineistoa analysoitaessa ja tuloksia esitettäessä.

Tulosten pohdinta on sisällytetty samaan lukuun niiden esittelyn kanssa, koska tutkimusongelmani ovat hyvin laajoja ja monipuolisia. Kaikkia tutkimusongelmiani koskevaa, yleistä pohdintaa olisi ollut vaikea kirjoittaa erilliseen lukuunsa. Mielestäni tuloksia on helpompi pohtia niiden esittämisen yhteydessä.

Tulokset ovat kuitenkin peräisin suppeasta aineistosta, joka on kerätty yksittäisiä tapauksia tutkimalla. Oma osallistumiseni tapaustutkimukseen tutkijan ohessa myös opetuskokeilujen opettajana tarkoittaa, että omat tavoitteeni, ajatteluni ja persoonani ovat saattaneet vaikuttaa myös keräämääni aineistoon. Päiväkirjassani, joka muodostaa suurimman osan aineistoani, pohdin lähinnä kullekin opetusjaksolle opettajana asettamieni tavoitteiden toteutumista. Päiväkirja on kirjoitettu jakson opettajan näkökulmasta, ja pyrin aineistoa analysoidessani suhtautumaan siihen kriittisesti, pitäen sitä juuri sellaisena subjektiivisena kertomuksena kuin se onkin (Hirsjärvi ym. 2002, 205). Opettajien haastattelut ja heidän toimintansa toisena havainnoitsijana, sekä oppilaille teettämäni kyselyt kasvattavat tutkimukseni luotettavuutta metodisen triangulaation sekä useamman henkilön näkökulmaa hyödyntävän triangulaation keinoin (Cohen & Manion 1985; Hirsjärvi ym. 2002).

Haluan lukijan tiedostavan sen, että tutkimuksellani on suurin arvo minulle itselleni, jo ennen sen tuloksiin perehtymistä.

Luvussa 7 esitellään lainauksia oppilaille teetetyistä kyselyistä (liite 4), opetusjaksojen aikana pitämistäni päiväkirjoista sekä opettajien haastattelujen litteroinneista. Päiväkirjoja ja haastattelulitterointeja ei ole liitetty raporttiin niiden

laajuuden vuoksi. Päiväkirja- ja litterointilainauksen lopussa mainitaan kuitenkin sulkeissa, minkä opetusjakson yhteydessä pidetystä päiväkirjasta tai minkä luokan opettajan haastattelusta lainaus on peräisin.

7.1 Oppilaiden motivoiminen draaman avulla

Toteuttamiini tapaustutkimuksiin sisältyneiden opetuskokeilujen opettajana asetin tavoitteita sekä omalle opetukselleni että oppilaiden oppimiselle. Oppilaiden motivaatiosta huolehtiminen oli tärkein henkilökohtainen tavoitteeni. Pyrin auttamaan oppilaita saavuttamaan heille asetetut tavoitteet erityisesti motivoimalla ja rohkaisemalla heitä. Oletin, että pystyisin motivoimaan oppilaitani draaman avulla kaikissa opetuskokeiluissa. Oletukseeni vaikuttivat erityisesti kirjallisuudessa mainittu draaman leikkimielinen ja tunnelmaa keventävä luonne (Pasanen 1992, 18).

Oletin, että pienryhmissä työskentely ei automaattisesti olisi oppilaiden mielestä innostavaa ja motivoivaa. Arvelin joutuvani huomioimaan oppilasryhmän ryhmädynamiikan tarkasti (Heinig 1993; McGregor ym. 1977) onnistuakseni tarjoamaan heille motivoivia mahdollisuuksia työskennellä ryhmissä. Tämän vuoksi erilaisissa ryhmissä työskentely ei kuulunut yhtenkään opetusjakson tavoitteisiin, vaan annoin oppilaiden työskennellä itselleen mieluisissa ryhmissä:

"Tein ryhmäjaon itse, pyrkien tietoisesti laatimaan ryhmät, jossa jokaisen olisi mahdollisimman miellyttävää tehdä töitä."

(päiväkirja, 5. luokka)

"Käytin tytöt/pojat -ryhmäjakoja, koska en halunnut hankaloittaa oppilaiden työskentelyä uuden ihmisen ja uudentyyppisen harjoituksen parissa entisestään."

(päiväkirja, 6. luokka)

Arvelin, että pystyisin auttamaan oppilaita voittamaan kielen käyttämiseen ja ilmaisuun, sekä kielen opiskeluun liittyviä estojaan. Toisaalta arvelin kohtaavani myös oppilaita, jotka kokisivat draamaan liittyvän esiintymisen ja ilmaisun jännittäväksi tai jopa ahdistavaksi.

Oppilaiden arkielämään liittyvien viestintätilanteiden simuloimista draaman avulla voidaan pitää vastauksena oppilaiden kielenoppimisen tarpeisiin. Oppilaiden voidaan ajatella pitävän draamaa tämän vuoksi hyödyllisenä ja siten motivoivana tapana opiskella (Canale 1983; Savignon 1983.) Itse en kuitenkaan oletanut, että oppilaat kokisivat todellista elämää silmuloivia harjoituksia motivoiviksi niinkään mahdollisen hyödyllisyytensä, kuin pikemminkin niiden aktivoivan ja leikkisän luonteen vuoksi.

Viidennellä luokalla minulla oli aikaa käyttää myös muita opetusmetodeja draaman ohella, ja tehdä vertailua draaman ja muiden metodien toimivuudesta. Oletin pystyväni motivoimaan oppilaita paremmin draamaa käyttämällä kuin muiden metodien avulla.

Aineistolle tehty sisällönanalyysi nosti esiin kolme oppilaiden motivoimiseen liittyvää teemaa. Nämä teemat ovat draaman leikkimielisen luonteen positiivinen vaikutus motivaatioon, aitoa viestintää simuloivien draamaharjoitusten kokeminen hyödylliseksi tai hyödyttömäksi - eli se, miten ne vastaavat oppilaiden kielenoppimisen tarpeisiin - ja draaman vaikutus ilmaisuun liittyviin estoihin. Oppilaiden aktiivisuus draamaa tehtäessä nousee esille toistuvasti, mutta sen ja opiskelun motivoivuuden yhteys ei ilmene selvästi aineistosta.

Tässä luvussa esitellään päiväkirjamerkintöjä, joissa esiintyy usein tulkinta oppilaiden tai heidän työskentelynsä "innokkuudesta" tai "motivoituneisuudesta." Nämä tulkinnat perustuvat havaintoihin oppilaista elehtimässä innokkaasti, hymyilemässä tai nauramassa, keskustelemassa iloisella äänensävyllä keskenään ja työskentelemässä tehtävän parissa keskittyneesti.

7.1.1 Motivaation lähtötaso tapauksissa

Aloitin kaikki pitämäni opetusjaksot mittaamalla oppilaiden lähtötasoa. Samalla mittasin myös heidän motivaatiotaan englannin kieltä opiskeltaessa. Käytännössä

pyysin oppilaita venyttämään itsensä mahdollisimman pitkään asentoon, mikäli he pitivät opiskelusta, ja kyyristymään mahdollisimman pieniksi, mikäli eivät englannin opiskelusta pitäneet. Samalla menetelmällä mitattiin myös oppilaiden käsitystä kielen ja sen opiskelun vaikeudesta. Lähes kaikki oppilaat pitivät englannin opiskelua melko miellyttävänä, tai heillä ei ollut asiasta mielipidettä. Yleensä opiskelua myös pidettiin melko helppona, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta.

"Teetin luokalle harjoituksen, jossa pyysin heitä ilmaisemaan kehollaan suhtautumistaan englannin kieleen ja sen opiskeluun sekä kielen ja opiskelun helppouteen (nousemalla sitä ylemmäs mitä enemmän kielestä ja sen opiskelusta pitivät/mitä helpompana niitä pitivät). Oppilaat vaikuttivat pitävän kieltä ja sen opiskelua melko helppona ja mukavana."

(päiväkirja, 5. luokka)

"Englanninkielisiin kysymyksiin vastattiin joko venyttelemällä itsensä pitkäksi tai kyykistymällä paikallaan (liikkeet symboloivat erilaisia vastauksia). Oppilaat olivat hyvin ujon oloisia mutta tunnollisia. He vaihtoivat asentoa päättäväisesti: englanti koettiin melko helpoksi ja mukavaksi..."

(päiväkirja, 6. luokka)

"Tulokset olivat jokseenkin samanlaiset kuin A-ryhmällä, joskin muutamat oppilaat kokivat kielen oppimisen ja varsinkin sen puhumisen selvästi vaikeammaksi".

(päiväkirja, 6. luokka)

Nuorimmat oppilaat kokivat tämän tavan mitata lähtötasoa ilmeisesti hyvin ujoistuttavaksi ja vaikeaksi.

"Oppilaat eivät liikkuneet juurikaan; uusi oppiaine, ei vielä selkeää mielipidettä ja tietysti ujoistelua. Onneksi täydellisestä lamaantumisesta ei kuitenkaan ollut kyse."

(päiväkirja, 3-4 -yhdyaluokka)

Motivaation lähtötason mittauksella ei ole suurta merkitystä tutkimustulosteni kannalta. Opintojaksojen aikana harjoittamaani havainnointia ajatellen mittauksen merkitys oli kuitenkin siinä, että sain jonkinlaisen pohjakäsityksen siitä, kuinka oppilaat englannin opiskeluun yleensä suhtautuivat. Käytännössä uskon sosiaalisten paineiden vaikuttaneen tähän lähtötason kartoitukseen suuresti. Oppilaiden asentoja oli myös välillä vaikea tulkita. Sain kuitenkin kaikilla luokilla tietoa oppilaiden yhteisistä asenteista. Pystyin kaikissa opetuskokeiluissa olettamaan, ettei yhdelläkään ryhmällä ollut erityisen negatiivista asennetta englantia tai sen opiskelemista kohtaan.

7.1.2 Draama on leikkimielistä ja innostavaa

Toimiessani opettajana opetuskokeilujen aikana yritin saada oppilaat pitämään hauskaa samalla kun he opiskelivat englantia. Teetin oppilailla draamallisia harjoituksia, jotka olin parhaan kykyni ja makuni - josta alla olevista lainauksista ensimmäinen kertoo korutonta kieltään - mukaan suunnitellut huumorintajuisiksi ja leikkimielisiksi. Näitä harjoituksia tehdessään oppilaat vaikuttivatkin innokkailta ja hyväntuulisilta.

"Seuraavaksi koetin saada oppilaat lämpiämään opettaja roolissa - harjoituksella. Kyselin tietä vessaan englanniksi... ...Oppilaita kuitenkin selvästi huvitti toilailuni."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

"...ohjeistin oppilaat esittämään pantomiimina harrastuksiaan muiden koettaessa arvata mistä on kyse. Suurimmalle osalle tämä harjoitus oli hyvin motivoiva, ja ujoimmatkin oppilaat esiintyivät innokkaasti."

(päiväkirja, 5. luokka)

Myös viidennen luokan ja yhdysluokan opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaat olivat olleet innoissaan harjoituksista, ja kokeneet ne motivoiviksi:

"Mutta nämä olivat tosi hyvin mukana ja... kaikki olivat innokkaita, innokkaita lähtemään mukaan."

(5. luokan opettajan haastattelu)

"Draama on sellainen erittäin motivoiva erikoiskiva josta nämä oppilaat tykkää kovasti."

(3-4 -yhdysluokan opettajan haastattelu)

Kuudennen luokan opettaja puhui haastattelussaan oppilaiden innokkuudesta osallistua draamaharjoituksiin:

"Sehän soveltui tosi hyvin... ...Nämä oppilaat uskaltavat heittäytyä siihen juttuun mukaan ja ovat rohkeita esittämään."

(6. luokan opettajan haastattelu)

Lisäksi oppilaat olivat sitä mieltä, että draamaharjoitukset olivat mukavia. Yhdestäkään oppilailla teetetystä kyselystä ei ilmene, että kukaan oppilaista olisi pitänyt draamaharjoituksia epämukavina tai tylsinä.

Ovatko englannin tunnit hankalampia kun tehdään draamaharjoituksia?

- joku huutaa: "Ei ku ne on kivoja!"

(liite 4: oppilailla teetetyt kyselyt)

Erityisesti viidennellä luokalla ja yhdysluokalla oppilaita siis motivoi draaman leikkimielisyys ja harjoitusten tekemistä pidettiin hauskana. Myös kuudesluokkalaiset pitivät, kyselyvastaustensa (liite 4) perusteella draamaa mukavana. Tämä tukee väitettä draaman leikkimielisyydestä (Pasanen 1992, 18), johon oma oletukseni mahdollisuuksistani motivoida oppilaita draaman avulla perustui.

7.1.3 Draama on hyödyllistä ja siksi motivoivaa?

Tämän alaluvun otsikon perässä on kysymysmerkki. Tämä johtuu siitä, että aineistosta esiin nousseet, tähän teemaan liittyvät tulokset vaihtelevat suuresti.

Viidennellä luokalla draamaa pidettiin hyvin miellyttävänä opiskelutapana, mutta alle puolet oppilaista piti draamaa hyödyllisenä.

Onko draama mukavaa?

- myönteisiä vastauksia 11
- kielteisiä vastauksia 0

Onko draama hyödyllistä?

- myönteisiä vastauksia 6
- kielteisiä vastauksia 5

(liite 4: oppilailla teetetyt kyselyt)

Yhdysluokan oppilaat vaikuttivat pitävän draamaa lähinnä mukavana leikkinä.

Ovatko draamalliset englannin tunnit hyödyllisiä vai ovatko ne turhia tai pelkkää leikkiä?

- draamalliset englannin tunnit ovat hyödyllisiä: 2
- draamalliset englannin tunnit ovat turhia: 4
- ei mielipidettä / epävarmoja: 9
- joku huutaa: "pelkkää leikkiä!"

(liite 4: oppilailla teetetyt kyselyt)

Kuudesluokkalaiset puolestaan olivat sitä mieltä, että draaman käyttö englannintunneilla on hyödyllistä.

Ovatko tällaiset tunnit mielestänne hyödyllisiä vai ovatko ne pelkkää leikkiä?

- A-ryhmä:

- * oppitunnit olivat hyödyllisiä: 10
- * oppitunnit olivat pelkkää leikkiä: 0
- * yksi suullinen perustelu: "Kyllä nääkin tunnit on hyödyllisiä, mutta välillä pitää kyllä lukee ja tehdä työkirjaakin."

- B-ryhmä:

- * oppitunnit olivat hyödyllisiä: 7
- * oppitunnit olivat pelkkää leikkiä: 0
- * ei vastausta: 5

(liite 4: oppilailla teetetty kysely)

Kuudesluokkalaisten mielipide tunnin hyödyllisyydestä saattoi liittyä siihen, että keskityin heille pidetyissä jaksoissa aidon, todellisessa elämässä tarvittavan viestinnän simuloimiseen. Heidän mielestään draamaharjoitukset olivat myös motivoivia; kaikki oppilaat viittasivat palautekyselyssä kohdassa "draamatunnit olivat mukavia" (liite 4). En ole kuitenkaan varma siitä, koettiinko draama motivoivaksi erityisesti hyödyllisyytensä tähden. Kuudennen luokan oppijaksoja koskevassa päiväkirjassani on vähiten mainintoja oppilaiden motivoituneesta työskentelystä. Tälle on varmasti monia syitä. Tunsin kuudesluokkalaiset huonommin kuin oppilaat muilla luokilla, heidän ikänsä vaikutti varmasti siihen kuinka innostusta näytetään ja oma ennakoasenteeni oli ettei draama välttämättä motivoisi hyödyllisyydellään.

Oppilaiden käsitykset draaman hyödyllisyydestä vaihtelivat. Johtopäätökseni on, ettei niitä voida pitää luotettavasti syynä sille, että oppilaat kokivat draaman motivoivaksi.

7.1.4 Draama poistaa estoja

Päiväkirjastani löytyy useita esimerkkejä tapauksista, joissa oppilaat rohkenivat ilmaista itseään englannin tunneilla, draamaharjoituksia tehdessään.

"... oppilaat irtosivat, mönkivät lattialla ja murisivat. Kun tämän jälkeen pyysin oppilaita tulemaan vuorotellen luokan eteen esittämään eläintä ja annoin muiden arvata, mistä eläimestä oli kyse, oli oppilaiden asenne osallistuva ja rentoutunut. Nekin oppilaat, jotka eivät halunneet esiintyä luokan edessä, viittasivat innokkaasti... ..
Kun kysyin, uskaltaisiko innokkaimmin esiintyvä tyttö yrittää matkia eläinmäistä ääntä, hän hieman kauhistui, mutta suostui puhumaan englantia melko rohkeasti omalla äänellään..."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

"Rohkaisin oppilaita jo jakson alusta alkaen myös perinteisemmissä harjoituksissa, kuten kuullun toistamisessa, imitoimaan lukijoita ja liioittelemaan ääntämystä. Perinteisesti pelleilynä koettu toiminta ainakin vapautti oppilaat ujoudesta..."

(päiväkirja, 5. luokka)

"Pojat todella heittivät apinan (nalle) alas banaanilla (keltainen liimapurkki), ja homma todella toimi. ...poliisihahmoni johti keskustelua... ...mutta oppilaat, kukin omana itsenään, osallistuivat luontevasti ja tyylikkäästi käyttäen itse keksimiään repliikkejä."

(päiväkirja: 6. luokka)

Haastatellessani opettajia hekin totesivat oppilaidensa uskaltaneen ilmaisemaan itseään ja esiintymään rohkeasti draamaa käytettäessä. Viidennen luokan opettaja myös puhui draaman estoja poistavista vaikutuksista yleisemmällä tasolla.

"Sehän soveltui tosi hyvin... ...Nämä oppilaat uskaltavat heittäytyä siihen juttuun mukaan ja ovat rohkeita esittämään."

(6. luokan opettajan haastattelu)

"Minun mielestäni nämä harjoitukset ovat oppilaiden mielestä tammöisiä hyvin motivoivia ja kivoja ja rohkaisevat ilmaisemaan."

(3-4 -yhdyaluokan opettajan haastattelu)

"Se voi ehkä riippua vähän siitä ryhmästä mutta... minun mielestä draamalla on kynnystä alentava vaikutus koska tavallaan siinä saa esittää jotakin muuta kuin omaa itseään... ...ehdottomasti se roolin ottaminen alentaa kynnystä. Kaikki sujuu helpommin ja innokkaammin..."

(5. luokan opettajan haastattelu)

Oppilaille pitämissäni lyhyissä kyselyissä estojen voittaminen ei tullut ilmi muutoin, kuin että ainoastaan kaksi oppilasta kaikista kolmesta ryhmästä myönsi jännittäneensä harjoituksiin liittyvää esiintymistä (liite 4).

Draama auttoi kaikilla luokilla oppilaita ilmaisemaan itseään ja viestimään englannin kielellä estottomasti, ainakin juuri sillä hetkellä, jolla he osallistuivat draamaharjoitukseen. Päiväkirjastani, opettajien haastatteluista ja oppilailla teetetyistä kyselyistä saadut tulokset tukevat toisiaan tässä asiassa. Lisäksi Mäkisen (1997) ja Sternin (1980) ajatukset draaman estoja poistavista vaikutuksista tukevat tuloksiani.

7.1.5 Pohdintaa draamasta ja opetuksen motivoivuudesta

Tutkimusongelma oli, kuinka pystyn motivoimaan oppilaita draaman avulla englantia kommunikatiivisesti opettaessani. Päiväkirjastani, opettajien haastatteluista ja oppilailla teetetyistä kyselyistä (liite 4) saadut tulokset osoittavat minun onnistuneen suunnittelemaan ja toteuttamaan draamaharjoituksia, joita oppilaat pitivät leikkimielisinä ja innostavina. Tulosten mukaan oppilaiden käsitys harjoitusten hyödyllisyydestä ja siihen liittyvästä motivoivuudesta vaihtelevat. Ilmeisesti draamaa ei pidetty motivoivana erityisesti sen mahdollisten hyötyjen vuoksi. Tulokseni osoittavat myös draamaharjoitusten rohkaisseen oppilaita englanninkieliseen ilmaisuun ja esiintymiseen oppitunneilla.

Kaikki tutkimani opetuskokeilut olivat kuitenkin lyhytkestoisia. Tuloksista ei siis voi tehdä johtopäätöksiä draaman motivoivuudesta pitkällä tähtäimellä. Tulokset eivät myöskään kerro draaman pitkäkestoisista vaikutuksista englannin opiskeluun liittyviin estoihin. Kuitenkin väite siitä, että draama tarjoaa ei-uhkaavia viestintätilanteita ja positiivisia esiintymiskokemuksia (Stern 1980, 78–82), piti paikkansa kaikissa tapauksissa.

Viidennen luokan tapauksessa minulla oli tilaisuus käyttää myös muita opetusmetodeja draaman ohella. Osalla oppitunneista tehtiin draamaharjoituksia ja muuntyyppisiä tehtäviä. Pystyin siis vertaamaan draamaa muihin metodeihin muun muassa oppilaiden motivaation suhteen. Ajoittain harjoitusten tyypillä ei näyttänyt olevan mitään merkitystä. Ryhmän oppilaat vaikuttivat opiskelevan samalla

innokkuudella niin draaman kuin oppikirjan (Read Out -sarja) kappaleiden ja tehtävienkin avulla:

"Oppikirjan parissa ja opettajajohtoisesti läpikäytyt tehtävät ja kielioppiharjoitukset sujuivat kohtalaisesti. Tunnin draamallisempi osuus piti sisällään erilaisten sairauksien esittämistä... ... Harjoitus sujui suhteellisen onnistuneesti, mutta oppilaiden motivaatio ei ollut sitä luokkaa kuin mitä olin ennalta odottanut."

(päiväkirja, 5. luokka)

Kuitenkin oppilaiden innostuksen ja estottomuuden huippu kohdattiin juuri draamaharjoituksia tehtäessä:

"Tunnilla laadittiin, läksyntarkistuksen jälkeen, hirviöitä...
...Seurauksena oli motivoitunutta ja keskittyntä työskentelyä, sekä yleistä hilpeyttä. ...Oppilaiden käytös ja omistautuminen työskentelylle oli tällä kertaa aivan erinomaista, ja olin hyvin vaikuttunut ja onnellinen..."

(päiväkirja, 5. luokka)

Draaman käyttö opetusmetodinä ei luultavasti ollut ainoa tai edes tärkein oppilaiden motivaatioon vaikuttanut tekijä missään opetuskokeiluista. Jatkuvässä muutoksessa oleva ryhmädynamiikka ja oma vaikutukseni siihen, luokan oman opettajan läsnäolo ja englannin kielen kokeminen helpoksi tai vaikeaksi tilanteen mukaan olivat varmasti tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttivat oppilaiden motivaatioon. Myöskään suunnitellessani opetustani en pitänyt draamaa ainoana keinonani oppilaiden motivoimiseen. Pyrin esimerkiksi sitomaan opetettavaa ainesta oppilaiden omaan elämään pyytämällä viidesluokkalaisia tuomaan tunneille koulun ulkopuolella kohtaamaansa vaikeaa englanninkielistä sanastoa tai selvittämään harrastustensa englanninkielisiä nimiä. Katson kuitenkin onnistuneeni motivoimaan oppilaitani ja tarjoamaan heille aidosti miellyttäviä opiskelukokemuksia draaman avulla kaikissa opetuskokeiluissa.

7.2 Aitojen viestintätilanteiden simuloiminen

Asetin aidon viestinnän harjoittamisen tavoitteeksi niin viidennen luokan, yhdysluokan kuin kuudennen luokankin opetusta suunnitellessani. Aidolla viestinnällä tarkoitin tavoitteellista viestintää (Canale 1983, 3-6), joka tapahtuisi elävällä, luonnollisella englanninkielellä (Holden 1981, 1-8). Oletin pääseväni tähän tavoitteeseen simuloimalla aitoja viestintätilanteita draaman avulla. Kirjallisuudessa esitettyjen teorioiden (Di Pietro 1987; Holden 1981) lisäksi minulla oli henkilökohtaisia kokemuksia onnistuneista, draaman avulla tapahtuneista simulaatioista.

Oletin kohtaavani vaikeuksia simuloidessani aitoa viestintää draaman avulla. Pelkäsin että harjoitukset, joilla aitoa viestintää simuloidaan, olisivat oppilaille liian vaikeita ja näin ollen uhkaavia. Arvelin erityisesti kielen spontaanin tuottamisen olevan oppilaille hyvin vaikeaa. Pelkäsin myös, että lyhyiden opetusjaksojen aikana en ehtisi harjaannuttaa oppilaita riittävästi draamaan liittyvissä esiintymis- ja ilmaisutaidoissa, jotta aitojen viestintätilanteiden simuloiminen onnistuisi.

Keskityin tähän tutkimusongelmaan erityisesti kuudennella luokalla.

Suunnittelin kuudennen luokan oppitunnit aitoa viestintää simuloivien harjoitusten ympärille, strategista interaktiota (Di Pietro 1987) mukaillen. Kuudennella luokalla tehty tapaustutkimus kokonaisuudessaan nousee teemaksi, jonka alle valtaosa aidon viestinnän simuloimiseen liittyvistä tuloksista kuuluu. Toinen teema, joka aineistosta nousee esille tätä tutkimusongelmaa koskien, on opettaja roolissa – harjoitus (Heinig 1993; Østern 2000), joka toteutettiin kaikilla luokilla. Tämä harjoitus toimii esimerkkinä strategista interaktiota vaatimattomammista tavoista simuloida aitoa viestintää.

7.2.1 Kuudennen luokan tapaus: strateginen interaktio

Esittelin Di Pietron (1987) strategisen interaktion mallin luvussa 4.2. Malli on mielestäni erinomainen esimerkki aidon viestinnän simuloimisesta draaman avulla vierasta kieltä opetettaessa. Lyhyesti kuvattuna kyseisessä mallissa oppilaille

esitetään jokin sosiaalisen ongelman sisältävä skenaario, johon he pohtivat ryhmissä ratkaisuja. Ratkaisut esitetään roolileikillä. (Di Pietro 1987.)

Muokkasin strategisen interaktion mallia yksinkertaisempaan suuntaan suunnitellessani kuudennen luokan opetusta. Pyrin luomaan nopeasti ratkaistavissa olevia ja yksinkertaisia skenaarioita käytettävissä olevan ajan lyhyden vuoksi. Lisäksi skenaarioiden loppuun normaalisti liitettävä keskustelu-osio jäi hyvin lyhyeksi. Se liitettiin ryhmille pidettävien loppukyselyjen yhteyteen, jolloin keskusteltiin skenaarioiden hyödyllisyydestä. Skenaariot, jotka ryhmille suunnittelin, on liitetty raporttiin (liite 5).

Kuudes luokka oli jaettu A- ja B- ryhmiin. Kumpikin ryhmä ratkaisi ensimmäisellä oppitunnillaan kirjallisesti skenaarion. Skenaario oli suunniteltu harjottamaan aitoa viestintään ja englanninkielistä, sosiaalista ongelmanratkaisua. Mielestäni tämä ei kuitenkaan toteutunut:

"...ajankäytölliset ongelmat estivät opetustavoitteistani tärkeintä: englannin kielen soveltamista sosiaaliseen, todellista elämää simuloivaan ongelmanratkaisuun, toteutumasta. Toisaalta eläytymistä, sosiaalisuutta ja ajattelua stimuloitiin..."

(päiväkirja, 6. luokka)

Lainauksessa kuvattuja eläytymisen, sosiaalisuuden ja ajattelun taitoja voidaan pitää osana millä tahansa kielellä tapahtuvaa aitoa viestintää. Kuitenkaan kirjalliset skenaariot eivät, lähinnä ajanpuutteen vuoksi, täyttäneet sitä tavoitetta jonka olin opettajana niille asettanut.

6A- ja 6B- ryhmät ratkaisivat toisenlaiset, roolileikin avulla esitetyt skenaariot jälkimmäisillä oppitunneillaan, ja tällä kertaa tavoite saavutettiin:

"... englanninkielisiä ideoita, ylimääräisiä juonia (annetaan merirosvolle tyhjä aarrearkku) ja jopa koreografiaa (pidetään kesken kaiken supattelutuokio) syntyi."

(päiväkirja, 6. luokka)

"... oppilaat, kukin omana itsenään, osallistuivat luontevasti ja tyylikkäästi käyttäen itse keksimiään repliikkejä."

(päiväkirja, 6. luokka)

Ensimmäinen kahdesta yllä olevasta lainauksesta kuvaa skenaariota, jossa oppilaat ottivat roolit fantasiamaailmassa. Jälkimmäisenä kuvatussa skenaariossa oppilaat esiintyivät omana itsenään luokkaretkellä, kuvitteellisessa tilanteessa. Olen sitä mieltä että molemmissa tilanteissa oppilaat todella ratkaisivat sosiaalisen ongelman englannin kielellä. He laativat, minun ja luokan oman opettajan avulla, toimivat suunnitelmat jotka toteutettiin englannin kieltä käyttäen.

Päiväkirjani mukaan olen saavuttanut, jälkimmäisellä skenaariolla, opetukselle asettamani tavoitteet. Päivämerkintöjä analysoimalla saatujen tulosten luotettavuutta parantavat luokan opettajan haastattelun tulokset. Opettaja oli sitä mieltä, että harjoitukset olivat tarkoituksenmukaisia ja niistä oli hyötyä todellisen elämän kielenkäyttöä harjoiteltaessa:

"Hyvä puoli on että näissä sinun harjoituksissa oppilaat joutuivat itse miettimään miten tilanteesta selviäisivät. Sitähän se on sitten oikeasti se englannin käyttö että pitää miettiä että millä sanoilla minä tämän asian nyt selitän ja sanon."

(6. luokan opettajan haastattelu)

Myös oppilaat näkivät harjoitukset hyödyllisinä. Oppilaista suurin osa vastasi suullisessa kyselyssä myöntävästi kysymykseen oppituntien hyödyllisyydestä (liite 4).

Kuudennella luokalla tehty tapaustutkimus osoitti aidon viestinnän simuloimisen draaman avulla mahdolliseksi. Aidon viestinnän simuloiminen ei kuitenkaan onnistunut täysin suunnitelmieni mukaisesti ja vaati paljon aikaa. Lisäksi oppilaat tarvitsivat paljon apua ja tukea viestinnässään:

"Heidän ilmaisunsa oli arkaa ja jouduin johtamaan keskustelua"

(päiväkirja, 6.luokka)

Harjoitukset eivät mielestäni harjottaneet spontaania ilmaisua, vaan pääpaino oli ennalta suunnitelluissa strategioissa, joiden avulla sosiaaliset ongelmatilanteet ratkaistiin. Toisaalta roolileikki -vaiheessa esiintyi myös spontaania ilmaisua ja viestintää, vastauksena omaan toimintaan roolissa. Oppitunnit eivät epäonnistuneet, ja koska jo näin lyhyessä ajassa päästiin tuloksiin, uskon että mikäli käytettävissä olisi ollut enemmän aikaa, olisi luonnollista kommunikaatiota päästy harjottamaan paljon tehokkaammin.

7.2.2 Aitojen viestintätilanteiden simuloiminen opettaja roolissa -harjoituksella

Käytin kaikissa opetuskokeiluissa lämmittelyharjoituksena eräänlaiseksi vitsiksi tarkoitettua aktiviteettia. Otin itse eksyneen, yleensä vessaa etsivän, vain englantia puhuvan henkilön roolin, ja yritin ilmaista asiani oppilaille käyttäen englannin kieltä mahdollisimman luontevasti. Käytin paljon sanatonta viestintää puhutun kielen ohella, ja koetin eläytyä roolihahmon tunteisiin. Harjoitukseen liittyvät maininnat nousevat aineistosta aitojen viestintätilanteiden simuloimiseen liittyväksi teemaksi. Aitoa viestintää simuloitiin onnistuneesti, eri-ikäisten ja –tasoisten oppilaiden kanssa työskennellessä:

"... mikäli tilanne olisi ollut todellinen, en olisi joutunut eksyksiin...
...lisäksi melko monet ryhmän jäsenet uskalsivat kommunikoida
kanssani melko aktiivisesti harjoituksen aikana."

(päiväkirja, 5. luokka)

"Oppilaat ymmärsivät heti, mistä oli kyse, ja antoivat minulle neuvoja.
Muutama poika puhui oikein hyvää englantia, joskin ujosti ja hiljaa,
suuntaa osoitettiin porukalla."

(päiväkirja, 6. luokka)

"'opettaja roolissa -harjoitus', jossa tällä kertaa etsin kadonneita
silmälaseja, sai aikaan intoa ja huvittuneisuutta, ja myös osoitti, että
neljäsluokkalaiset - tai ainakin vikkelimät heistä - ymmärsivät
kieltä paremmin kuin mitä olin odottanut."

(päiväkirja, 3-4 -yhdyoluokka)

Tämä helposti toteutettava harjoitus tarjosi tilaisuuden harjottaa kielen tulkintaan liittyvää, arkipäiväistä viestintää. Oppilaille oli mahdollisuus käyttää kaikkia niitä keinoja, joita normaaliin viestintään kuuluu. Kaikkein pienimmille harjoitus oli ilmeisesti liian vaikea. Seuraava lainaus koskee yhdysluokalla pitämäni opetusjakson ensimmäistä oppituntia, jolla vain kolmasluokkalaiset olivat läsnä:

"...pysäytin välillä tilanteen ja kysyin suomeksi, ymmärsivätkö oppilaat mistä oli kyse. Sain vakuutteluja siitä, että porukka ymmärsi tilanteen, mutta en minkäänlaisia ohjeita, paitsi yhden nyökkäyksen osoittaessani oikeaa ovia."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

Vaikeuksista huolimatta tästäkin luokasta löytyi oppilas, joka ymmärsi tilanteen ja tiesi tarjota minulle neuvon, sanatonta viestintää käyttäen.

Tämä yksinkertainen harjoitus on esimerkki siitä, kuinka roolinotto, vaikka vain opettajan osalta, tarjoaa mahdollisuuden simuloida aitoa viestintää. Draama tarjosi mielestäni tilaisuuden luontevan kielenkäytön, kaikkine osa-alueineen, simuloimiseen. Tätä harjoitusta koskevat tulokset osoittavat, että draama toimi keinona simuloida todellisen elämän viestintätilanteita.

7.2.3 Pohdintaa aitojen viestintätilanteiden simuloimisesta draaman avulla

Tutkimusongelma oli, pystynkö simuloimaan luokkahuoneen ulkopuolisen elämän aitoja, englanninkielisiä viestintätilanteita draaman avulla. Kuudennella luokalla tehdystä tapaustutkimuksesta saadut tulokset osoittavat, että simuloiminen onnistui osittain. Aidon viestinnän harjoittamiseen päästiin, joskin vähissä määrin. Käytettävissä olevan ajan puute ja oppilaiden rohkaiseminen vaikeaksi koetuissa harjoituksissa olivat kohdatuista ongelmista suurimpia. Tulokset kaikilla luokilla käytetystä opettaja roolissa – harjoituksesta (Heinig 1993; Østern 2000) kertovat sen olleen ajankäytön ja vaikeustasonsa puolesta vähemmän haastava esimerkki toimivasta tavasta simuloida aitoa viestintää draaman avulla. Harjoitus oli kuitenkin liian vaikea kolmasluokkalaisille oppilaille.

Käytettävissä olevan ajan puitteissa onnistuin simuloimaan useita aitojen, englanninkielisten viestintätilanteiden piirteitä. Näitä olivat mm. tavoitteellinen viestintä, luonnollisen englannin ymmärtäminen, sanattoman viestinnän käyttö, spontaani viestintä sekä oman kielitaidon ylittävän kielellisen aineksen kanssa työskentely.

Johtopäätökseni on, että aitojen viestintätilanteiden simuloiminen oli vaikeaa, mutta onnistui, joskaan ei täydellisesti. Viidennen luokan opettajan kommentti tukee johtopäätöstäni aitojen viestintätilanteisen simuloimisesta draaman avulla:

"No kyllähän sitä tietenkin voi yrittää simuloida samantyyppiseksi. Tietenkään ei pääse samaan kuin oikeassa, todellisessa kielenkäyttötilanteessa mutta kyllä minun mielestä oppilaat, tuollaiset viidesluokkalaisetkin, jo ymmärtää. Kyllä minun mielestä oikeiden kielenkäyttötilanteiden harjoittelu puolustaa paikkaansa erittäin hyvin koska siihen tähdätään että ne oppilaat osaa oikeassa tilanteessa toimia ja uskaltaa toimia..."

(5. luokan opettajan haastattelu)

Opettaja mainitsi harjoitusten etuna oppilaiden uskalluksen kasvattamisen, mikä puolestaan edesauttaa toimintaa todellisissa viestintätilanteissa. Tämä on mielestäni sidoksissa draamaan mahdollisuuksiin poistaa oppilaiden kielenkäyttöön ja ilmaisuun liittyviä estoja (Mäkinen 1997; Stern 1980).

7.3 Kommunikatiivisen kompetenssin kaikkien osa-alueiden harjoittaminen

Kommunikatiivinen kompetenssi on kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoite. Sen neljä osa-aluetta ovat: 1) kieliopillinen kompetenssi, 2) diskurssikompetenssi, 3) sosiolingvistinen kompetenssi ja 4) strateginen kompetenssi (Räsänen 1994; Savignon 1983). Räsänen (1994) mukaan kieliopillinen kompetenssi ja diskurssikompetenssi ovat yhteydessä toisiinsa, muodostaen järjestelykompetenssin, ja sosiolingvistinen ja strateginen kompetenssi yhteydessä toisiinsa muodostaen käytännöllisen kompetenssin (Räsänen 1994, 15).

Tutkimieni opetuskokeilujen opettajana asetin opetusjaksoille tavoitteita, jotka liittyivät kommunikatiivisen kompetenssin kaikkien osa-alueiden harjottamiseen. Kirjallisuudessa mainittiin draaman olevan keino, jolla voidaan harjottaa kommunikaatiota koko laajuudessaan ja näin ollen myös kaikkia kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita (Paulston 1992; Savignon 1983; Wessels 1987). Oletin pystyväni harjottamaan käytännöllistä osa-aluetta; strategista ja sosiolingvististä kompetenssia, käyttämällä roolileikkiä (Østern 2000, 22) ja simulaatioita (Di Pietro 1987). Näiden harjoitusten aikana oppilaat, kuvitteellisissa rooleissa tai kuvitteellisissa tilanteissa, pyrkisivät tilanteesta riippuviin tavoitteisiin englantia käyttämällä. Oppilaiden diskurssikompetenssia oletin pystyvän harjottamaan teettämällä heillä draamaharjoituksia, joissa he joko esittäisivät valmiita tai laatisivat omia vuoropuheluita, tai ohjeistaisivat toisiaan englannin kielellä erilaisissa tehtävissä.

Kieliopillinen kompetenssi oli erityinen huolenaiheeni. Kieliopillinen kompetenssi pitää sisällään mm. oikeinkirjoituksen, sanaston ja ääntämyksen tuntemusta (Canale 1983, 22). Näitä kaikkia on mahdollista harjoittaa draamallisten tekniikoiden, kuten erilaisten pelien ja leikkien avulla (Wessels 1987, 29–52). Tällöin draamatekniikoilla korvataan yksinkertaisimmat opettajajohtoiset harjoitukset, englanniksi "drills" (Paulston 1992, 10-22). Kieliopillisen kompetenssin harjottamista voidaan myös sisällyttää tehtäviin, joissa keskitytään ensisijaisesti kommunikatiivisen kompetenssin muihin osa-alueisiin (Di Pietro 1987). Arvelin kohtaavani vaikeuksia joutuessani kieliopillista kompetenssia opettaessani tutustuttamaan oppilaita paikoitellen ennalta tuntemattomiin rakenteisiin, samalla kun tutustuttaisin heitä draamaan opetusmetodina. Toivoin, että pystyisin opettamaan uusia rakenteita erilaisten pienten, leikinomaisten harjoitusten avulla motivoivasti ja innostavasti. Samalla aikaa pelkäsin, että leikkien ja pelien sääntöjen opetteleminen sekä niiden aiheuttama innostus ja jännitys vaikeuttaisivat varsinaisen rakenteen oppimista. Tarkoitukseni oli myös sisällyttää kieliopillista kompetenssia harjottavia piirteitä muiden osa-alueiden harjottamiseksi laatimiini tehtäviin.

Tässä luvussa esitellyissä päiväkirjamerkinnöissäni tulkitaan usein joidenkin harjoitusten olleen ”toimivia”. Tällä viitataan siihen, kuinka keskittyneesti ja motivoituneesti oppilaat ovat harjoitukseen suhtautuneet. Pidän erityisesti jälkimmäiseen seikkaan liittyviä tulkintojani tärkeinä, koska oppilaiden asenteen opiskelua kohtaan ja oppimisen affektiivisten tekijöiden merkityksen katsotaan olevan kielen opiskelussa erityisen tärkeitä (Savignon 1983; Van Lier 1996).

7.3.1 Strategisen kompetenssin harjottaminen

Toimiessani opettajana tapaustutkimuksiin liittyvissä opetuskokeiluissa suunnittelin strategisen kompetenssin harjottamiseksi draamaharjoituksia, joissa simuloitiin aitoa viestintää roolileikin avulla. Strategisen kompetenssin harjottamiseen liittyen aineistosta nouseekin esille tämäntyyppisiä harjoituksia koskevia teemoja. Käsittelin jo edellä aitojen viestintätilanteiden simuloimista draaman avulla. Nyt tarkastelen aihetta strategisen kompetenssin harjottamisen näkökulmasta. Omaksi teemakseen nousee myös viidennen luokan tapauksessa käytetty harjoitus, jossa oppilaat ohjeistivat parejaan hirviöiden piirtämisessä. Tämä harjoitus täytti mielestäni strategista kompetenssia harjaannuttavalle tehtävälle asettamani vaatimukset.

Kuvasin alaluvussa 7.2 kuudennella luokalla käytettyä strategista interaktiota (Di Pietro 1987), sekä kaikilla luokilla käytettyjä opettaja roolissa -harjoituksia. Molemmissa harjoituksissa käytettiin roolileikkiä ja esitettiin kuvitteellisia tilanteita. Harjoituksissa simuloitiin melko onnistuneesti aitoja viestintätilanteita, joissa strategista kompetenssia käytetään viestinnän tavoitteisiin pääsemiseksi (Canale 1983, 3, 10–14). Harjoitusten aikana oppilaiden viestinnällä oli selkeät tavoitteet. Kuudennella luokalla oppilaat suunnittelivat viestintäänsä, tavoitteenaan ratkaista sosiaalisen ongelmatilanteen sisältäviä skenaarioita (liite 5). Opettaja roolissa -harjoituksissa oppilaiden tavoitteena oli tulkita opettajan tavoitteita ja auttaa opettajaa saavuttamaan ne. Oppilaat käyttivät sanatonta ja sanallista viestintää sekä suunnitellusti että spontaanisti, tavoitteidensa saavuttamiseksi. Näin he käyttivät strategista kompetenssiaan. Kuudennen luokan opettajan kommentti tukee käsitystäni luokalla tehtyjen harjoitusten strategista kompetenssia harjottavasta luonteesta:

"Hyvä puoli on että näissä sinun harjoituksissa oppilaat joutuivat itse miettimään miten tilanteesta selviäisivät."

(6. luokan opettajan haastattelu)

Viidennellä luokalla käytin alun perin diskurssikompetenssin harjoittamiseksi suunnittelemani tehtävää, jossa oppilaat ohjeistivat pariaan hirviön piirtämisessä. Harjoituksen onnistumista diskurssikompetenssin harjoittamisen osalta käsitellään tarkemmin alaluvussa 7.3.3. Tässä esitellään tuloksia tämän harjoituksen strategista kompetenssia harjottavista piirteistä:

"... jokainen piirsi oman olentonsa ja kuvaili sitä englanniksi parilleen, joka puolestaan piirsi kuvauksen perusteella oman versionsa. Seurauksena oli motivoitunutta ja keskittynyttäkin työskentelyä, sekä yleistä hilpeyttä."

(päiväkirja, 5. luokka)

Sen sijaan että harjoitus olisi antanut oppilaiden viestinnälle tavoitteen jossakin kuvitteellisessa tilanteessa tai roolissa, se tarjosi konkreettisen tavoitteen tavallisessa luokkahuonetilanteessa. Harjoituksen tavoitteet; saada selville millaisen hirviön luokkatoveri oli piirtänyt ja auttaa toista piirtämään samanlainen hirviö kuin minkä itse oli luonut, olivat hyvin yksinkertaisia. Silti niihin pääseminen vaati oppilaita päättämään, kuinka viestiä toisen kanssa. Odottaako toisen kysymyksiä tai selityksiä, kysyäkö itse, missä vaiheessa antaa neuvoja, miten antaa neuvoja? Työskentely vaati oppilaita käyttämään luovasti erilaisia strategioita. Tulkintani oppilaiden motivaatiosta parantaa myös käsitystäni harjoituksen hyödyllisyydestä. Sitä, liittykö tehtävä varsinaisesti draamaan ja siten tutkimusongelmiini, voidaan pitää kyseenalaisena. Mielestäni kuitenkin tehtävän luovuutta ja mielikuvitusta vaativat piirteet tekevät siitä draamatehtävän, varsinkin kun luokkahuonedraamaan voidaan perinteisen teatteri-ilmaisun ohella liittää muita taideaineita (Bolton 1998; Way 1967).

Tulokset osoittavat minun onnistuneen harjottamaan oppilaiden strategista kompetenssia draaman avulla kaikkien opetuskokeilujen aikana. Harjoittaminen

tapahtui yhdessä aitojen viestintätilanteiden simuloimisen kanssa, joten simuloimista koskevat huomiot pätevät myös strategisen kompetenssin harjottamiseen. Strategisen kompetenssin käyttöä harjottavaa viestintää saatiin aikaiseksi myös täysin luokkahuoneen todellisuudessa tapahtuvien harjoitusten avulla. Draama ei siis ole ainoa keino strategisen kompetenssin harjottamiseksi.

Koska suurin osa strategisen kompetenssin harjottamista koskevista tuloksista on peräisin opettajan asemassa pitämästäni päiväkirjasta, ei niitä voida pitää täysin luotettavina. Opettajien kommentteja ja oppilaille teetettyjen kyselyjen tuloksia, jotka liittyivät aitojen viestintätilanteiden simuloimisen onnistumiseen, voidaan yleistää koskemaan myös strategisen kompetenssin harjottamisen onnistumista. Näitä tuloksia on esitelty luvussa 7.2. Yhdysluokan opettaja ei mainitse haastattelussaan sen enempää todellisen elämän viestinnän simuloimisen mahdollisuuksia kuin strategisen kompetenssin harjottamistakaan. Ilmeisesti tämä opetusjaksolle asettamani tavoite toteutui kaikkein heikoimmin yhdysluokalla.

7.3.2 Sosiolingvistisen kompetenssin harjottaminen

Toimiessani opettajana opetuskokeilujen aikana, oli tarkoitukseni harjottaa oppilaiden sosiolingvististä kompetenssia strategisen kompetenssin yhteydessä. Tämä tapahtui erityisesti simuloimalla aitoja viestintätilanteita draaman avulla. Kuudennen luokan tapauksessa käytetyssä strategisessa interaktiossa (Di Pietro 1987), johon on viitattu useasti luvuissa 7.2 ja 7.3.1, keskityttiin aitojen viestintätilanteiden simuloimiseen. Nyt strategista interaktiota koskevaa aineistoa käsitellään sosiolingvistisen kompetenssin harjottamisen valossa. Viidennellä luokalla ja yhdysluokalla sosiolingvististä kompetenssia harjotettiin oppilaiden harjoittelussa ja esittäessä pienoisenäytelmiä (liitteet 1 ja 2). Näytelmissä oppilaat ottivat erilaisia, koulumaailmaan liittyviä rooleja.

Kuudennen luokan A- ja B-ryhmien ensimmäisillä oppitunneilla ratkaisemissa skenaarioissa (liite 5) käsiteltiin englantilaisen miehen ja vanhan suomalaisen

miehen kohtaamista. Samalla kohtasivat kyseisten henkilöiden kulttuurit. En liittänyt tehtävään erityisiä kuvauksia miesten kulttuureista, ja useimmat oppilaat eivät huomioineet kulttuurien välisiä eroja laisinkaan. Muutamia miesten välisiä eroja ja niiden mahdollisesti aiheuttamia hankaluuksia oppilaat kyllä oivalsivat:

"Yksi oppilas oivalsi, että käytettyjen lauseiden tulisi olla englanninkielisiä"

(päiväkirja, 6. luokka)

"Vanhan miehen englannintaitoa epäiltiin"

(päiväkirja, 6. luokka)

Edellä kuvatut huomiot kertovat mielestäni siitä, että oppilaat pystyivät arvioimaan tilanteeseen joutuvien ihmisten ominaisuuksia ja taitoja tekemällä johtopäätöksiä heidän kulttuuriensa välisistä, mahdollisista eroista. Harjoitus tarjosi mahdollisuuden eläytyä kyseisten henkilöiden rooliin. Oppilaat kirjasivat ylös oletuksiaan siitä, millaisia tuntemuksia skenaarion henkilöillä on, sekä ideoita omista tunteistaan ja toimistaan, mikäli joutuisivat kyseiseen skenaarioon:

"... eläytymistä, sosiaalisuutta ja ajatteluakin stimuloitiin"

(päiväkirja, 6. luokka)

"(epäiltiin) sitä mahdollisuutta, että tarinan henkilöt voisivat iloita toisen henkilön epäonnesta"

(päiväkirja, 6. luokka)

Kuudennen luokan A- ja B- ryhmän jälkimmäisten oppituntien skenaarioissa kumpikin ryhmä kohtasi kuvitteellisessa tilanteessa vieraan kulttuurin edustajan. Toisen ryhmän kohtaama henkilö oli verenhimoinen merirosvo fantasiamaailmassa, toisen ryhmän kohtaama henkilö gibraltarlainen poliisi luokkaretkellä. Näissä tilanteissa etnisten tai kielellisten kulttuurien väliset erot jäivät vähälle huomiolle. Ilmeisesti en ollut skenaarioita keksiessäni panostanut tarpeeksi kyseisten erojen kuvailemiseen. Lisäksi ajanpuute vaikeutti kohtaamisten kaikkiin mahdollisiin haasteisiin perehtymistä.

Jälkimmäisten skenaarioiden aikana kuudennen luokan oppilaat omaksuivat tilanteisiin sopivat roolit. Sovelias roolinotto tilanteen mukaan ja toisten ihmisten rooleihin eläytyminen liittyvät sosiolingvistiseen kompetenssiin (Canale 1983, 7-9.) Mielestäni kuudennella luokalla onnistuin tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia juuri näiden taitojen harjoitteluun. Tarjosin myös tilaisuuksia kulttuurien välisen kohtaamisen, joka myös on tärkeä, sosiolingvistiseen kompetenssiin liittyvä taito (Paulston 1975, 1992), harjoittamiselle. En kuitenkaan keskittynyt siihen riittävästi.

Yhdysluokalla ja viidennellä luokalla oppilaat harjoittelivat ja esittivät käsikirjoittamiani pienoisenäytelmiä (liitteet 1-2). Olin suunnitellut näytelmät harjoittamaan kielen rakenteellista osa-aluetta, erityisesti diskurssikompetenssia. Näytelmiä harjoitelleessaan oppilaat kuitenkin harjoittelivat myös erilaisten roolien ottoa ja niihin eläytymistä.

Kaikki pienoisenäytelmät sijoituivat koulumaailmaan. Roolit vaihtelivat oppilaista opettajiin ja siivoojiin. Periaatteessa näytelmät eivät poikenneet oppikirjoistakin usein löytyvistä vuoropuhelujen esittämisharjoituksista. Käytännössä kuitenkin ohjeistin oppilaille roolin ottamista ja esittämistä kielenkäytön, ilmeiden, eleiden ja äänenkäytön avulla. Näytelmät harjoiteltiin ja esitettiin 3-5 henkilön pienissä ryhmissä, muiden ryhmien seurattessa esityksiä. Yhdysluokalla vain neljäsluokkalaisten harjoittelivat ja esittivät näytelmiä; kolmasluokkalaisten tehtävä oli seurata esityksiä ja tulkita, mitä näytelmissä tapahtui.

Näytelmien arvioiminen tuotoksina on epäreilua, koska oppilailla oli hyvin lyhyt aika käytettävissään niiden harjoitteluun. Lisäksi pidän harjoitusprosessia oppimisen kannalta merkittävämpänä kuin varsinaista esitystä. Arvioitaessa näytelmien merkitystä sosiolingvistisen kompetenssin harjoittamisen kannalta niiden arvosteleminen esityksinä on kuitenkin mielekästä. Saadakseen aikaan nautittavan esityksen oppilaiden tuli eläytyä rooleihinsa ja näin käyttää sosiolingvististä kompetenssiaan. Nautittavalla esityksellä tarkoitan esitystä, joka herätti selvästi ilmaistua huvittuneisuutta katsojissa. Myös esityksen selkeys vaikutti nautittavuuteen. Näytelmäesitysten selkeyttä käsittelen tarkemmin luvussa 7.3.4.

Viidennen luokan oppilaat harjoittelivat rooleihinsa liittyvää tunneilmaisua ja sanatonta viestintää, sekä havainnollistivat esityksissään roolien välisiä tunne- ja valtasuhteita, jotka vaikuttavat aitoon viestintään:

"Yksi ryhmistä esiintyi hieman vaisusti... ..mutta kahden muun ryhmän esitykset olivat jopa nautittavia. Mielestäni tämä ylittää kaikki odotukset..."

(päiväkirja, 5. luokka)

Tulkintani yhden ryhmän "vaisusta esiintymisestä" liittyy lähinnä hiljaisesta puheäänestä johtuvaan ilmaisen selkeyden puutteeseen. Tässäkin ryhmässä oli kuitenkin joitakin taitavia kielenkäyttäjiä, jotka eläytyivät rooleihinsa. Heidän esittämillään roolihenkilöillä oli selvästi havaittavia piirteitä, ja heidän näyttelemisensä herätti katsojissa huvittuneisuutta.

3-4 -yhdysluokan neljäsluokkalaisten näytelmiä ei ehditty harjoitella ja ohjeistaa yhtä tarkasti kuin viidennellä luokalla. Roolinotto jäi vähäiseksi, ja oppilaat lähinnä lukivat tekstinsä vuoropuheluna.

"...Aluksi (ensimmäinen) ryhmä ujosteli ja vaikutti vaivautuneelta... ..toisena esiintyvä ryhmä ei oikeastaan näytellyt lainkaan, vaan luki näytelmänsä vuoropuheluna, hyvin ujosti ja hiljaa... .. kolmas ryhmä esiintyi reippaammin kuin toinen ryhmä, ja myös näytteli joitakin näytelmän tapahtumia. Ryhmässä oli yksi oppilas, joka osasi lausua englantia paljon muita paremmin ja joka nautti esiintymisestä suuresti..."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

Tulkintani "näyttelemisestä" tai sen puutteesta liittyy roolinottoon, tunneilmaisuun ja sanattomaan viestintään sekä näytelmän tapahtumien havainnollistamiseen toiminnalla. Ensimmäistä ryhmää koskevia huomioita näyttelemisestä ei ole, koska ryhmän jäsenet esiintyivät kukin omana itsenään. Luokan oma opettaja otti yhden rooleista, koska ryhmään alun perin kuulunut oppilas ei ollut paikalla. Kyseisen oppilaan rooli sattui olemaan opettajan rooli. Niinpä tässä ryhmässä sekä opettaja että oppilaat esittivät roolinsa - jotka siis vastasivat heidän roolejaan normaalissa

luokkahuoneessa - uskottavasti ja selkeästi. Toisena mainittu ryhmä esiintyi istumalla paikallaan ja lukemalla tekstinsä suoraan papereista. Kolmantena mainitussa ryhmässä ryhmädynamiikka ja taitavimman oppilaan itsevarmuus johtivat siihen, että näytelmän roolihenkilöistä yksi dominoi muita samalla tavoin kuin ryhmän jäsenten normaalissa vuorovaikutuksessa. Näytelmiä esitettäessä ei siis otettu rooleja, vaan esiintyjien väliset suhteet ja heidän henkilökohtaiset ominaisuutensa siirtyivät suoraan näytelmän henkilöihin.

Yhdysluokan neljäsluokkalaisille roolinotto näytelmien yhteydessä oli liian vaikea tehtävä. Ilmeisesti en antanut näytelmien harjoittelemiselle riittävästi aikaa tai auttanut oppilaita harjoittelemisessa tarpeeksi. Viidesluokkalaiset kuitenkin pystyivät ottamaan näytelmien puitteissa erilaisia rooleja ja eläytymään roolien ulkoisiin piirteisiin tavalla, joka vaikutti roolihahmojen väliseen viestintään. Tämän oletan vaatineen sosiolingvistisen kompetenssin käyttämistä. Palaan näytelmiin vielä tulevaisuudessa, joissa niitä tarkastellaan eri näkökulmasta.

Tulokset osoittavat minun onnistuneen tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia sosiolingvistisen kompetenssin käyttämiseen draaman avulla. Draamaan kuuluva roolin ottaminen vaatii sosiolingvistisen kompetenssin käyttämistä, joten rooliharjoitukset harjoittavat myös sosiolingvististä kompetenssia. Kuitenkin tarjotut mahdollisuudet kehittää sosiolingvististä kompetenssia jäivät vähäisiksi, koska en suunnitellut ja ohjeistanut niitä riittävästi. Erityisesti yhdysluokalla sosiolingvistisen kompetenssin harjoittamiseen olisi pitänyt keskittyä paremmin ja oppilaita ohjeistaa tarkemmin.

On huomattava, että sosiolingvististä kompetenssia koskevat tulokseni ovat peräisin yksinomaan päiväkirjastani. Tämä vähentää niiden luotettavuutta merkittävästi. Tulokset ovat kuitenkin yhteydessä strategisen kompetenssin, joka on toinen käytännöllisen kompetenssin osa-alue (Räsänen 1994, 15), harjoittamisesta saatuihin tuloksiin, joita käsiteltiin luvussa 7.3.2. Käytännöllisen osa-alueen harjoittamisesta saadut tulokset liittyvät myös aitojen viestintätilanteiden simuloimista koskeviin, luvussa 7.2 esiteltyihin tuloksiin.

7.3.3 Diskurssikompetenssin harjottaminen

Opetuskokeilujen opettajana toimiessani tavoitteenani oli sujuvan, suullisen viestinnän harjoittaminen. Tähän tarkoitukseen suunnittelemissani harjoituksissa käytettiin ja ajoittain tuotettiin kieltä, joka oli mahdollisimman yhtenäistä muotonsa ja merkitystensä osalta. Tällaisen kielen käyttäminen vaati oppilaita käyttämään diskurssikompetenssiaan (Canale 1983, 9-10).

Aineistostani nousee esiin diskurssikompetenssin harjottamista koskevia teemoja, jotka liittyvät tiettyjä draamaharjoituksia koskeviin muistiinpanoihin. Seuraavat harjoitukset on esitelty edellä, mutta niitä käsitellään nyt diskurssikompetenssin harjottamisen näkökulmasta: yhdysluokalla ja viidennellä luokalla esitetyt pienoisenäytelmät, viidennen luokan hirviönpiirtämis- ja ohjeistusharjoitus ja kuudennen luokan skenaariot. Lisäksi seuraavaksi esitellään yhdysluokalla ja viidennellä luokalla käytettyjä, tunneilmaisua sisältänyttä vuoropuheluharjoitusta, joka harjotti oppilaiden diskurssikompetenssia.

Yhdysluokalla ja viidennellä luokalla käytetty vuoropuhelutehtävä oli nopeasti ja helposti toteutettavissa oleva harjoitus. Oppilaat harjoittelivat vuoropuheluja parin kanssa, esittäen samalla eri tunnetiloja (suru, ilo, viha...). Harjoitus onnistui hyvin molemmilla luokilla:

"Sen jälkeen vuoropuheluita luettiin parin kanssa vaihdellen tunnetiloja: ilo, suru, viha, pelko. Harjoitus sujui yllättävän hyvin... .. jokainen pari työskenteli vilkkaasti ja äänekkäästi, välillä pelleillenkin, mutta kuitenkin tehtävänsä keskittyen."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

"... vuoropuheluharjoitukset erilaisin tunnetiloin olivat kielellisesti suhteellisen onnistuneita. ... oppilaat kokivat nähdäkseni draamaharjoitukset suhteellisen motivoiviksi"

(päiväkirja, 5. luokka)

Tulkitsen molemmissa lainauksissa tehtävän onnistuneeksi ja opettavaiseksi oppilaiden motivoituneeksi tulkitsemani työskentelyn johdosta. Tulkinta "kielellisestä onnistumisesta" viittaa puolestaan havaintoihin muodollisesti ja merkityksellisestä yhtenäisestä kielestä. Koska tähän yhtenäisyyteen pyrittiin ja päästiin, katson vuoropuheluharjoituksen harjottaneen oppilaiden diskurssikompetenssia.

Diskurssikompetenssia harjotettiin viidennellä luokalla tekemällä harjoituksella, jossa oppilaat ohjeistivat pariaan hirviön piirtämisessä. Harjoitus on esitelty tarkemmin luvussa 7.3.1. Harjoituksen tekeminen vei melko paljon aikaa ja oli oppilaille melko haastava. Päiväkirjani kertoo kuitenkin harjoituksen olleen menestys:

"Tunnilla laadittiin, läksyntarkistuksen jälkeen, hirviötä...
...Seurauksena oli motivoitunutta ja keskittynyttä työskentelyä, sekä
yleistä hilpeyttä... ...sain olla vähän väliä korjaamassa oppilaiden
lausumista ja kielenkäyttöä, jotta sain heidät antamaan ohjeet
todellakin englanniksi ja vieläpä kokonaisin lausein (tähän eivät tosin
aivan kaikki koskaan päässeet)..."

(päiväkirja, 5. luokka)

Vaikka tehtävän tekeminen ei ollut oppilaille helppoa, sen aikana oppilaille esittämäni vaatimus; kokonaisten lauseiden käyttäminen, oli selkeä ja useimmille oppilaista realistinen. Tavoitteeseen pääseminen vaati diskurssikompetenssin käyttämistä. Työskentely oli jälleen kerran motivoitunutta ja keskittynyttä.

Luvussa 7.3.2 esiteltyt, yhdysluokan neljäsluokkalaisten ja viidesluokkalaisten toteuttamat pienoishäytelmät (liitteet 1 ja 2) olin suunnitellut nimenomaan harjottamaan oppilaiden diskurssikompetenssia. Mainitsin edellä näytelmien toteuttamisen olleen haastavaa, ja niiden arvioimisen tuotoksena olevan mielestäni epärealia oppilaita kohtaan. Koska nautittavien esitysten tuottaminen vaati kuitenkin

yhtenäisen ja ymmärrettävän kielen käyttöä, on tuotosten arvioiminen diskurssikompetenssin harjottamisen tarkastelun kannalta mielekästä.

Viidesluokkalaiset onnistuivat näytelmiensä (liite 1) kanssa mielestäni erinomaisesti:

"Yksi ryhmistä esiintyi hieman vaisusti... ..mutta kahden muun ryhmän esitykset olivat jopa nautittavia. Mielestäni tämä ylittää kaikki odotukset..."

(päiväkirja, 5. luokka)

Katsojat pystyivät nauttimaan näytelmistä rooleihin eläytymisen ohella myös, koska ymmärsivät tapahtumat. Käytetty kieli oli sujuvaa, ymmärrettävää ja yhtenäistä. Tämän saavuttamiseksi vaadittiin diskurssikompetenssin käyttöä.

Yhdysluokan neljäsluokkalaisten esittämät näytelmät (liite 2) olivat lyhyempiä ja kielellisesti helpompia kuin viidennellä luokalla käytetyt. Kunkin näytelmän esityksen jälkeen yhdysluokan kolmasluokkalaiset kuvailivat käsitystään siitä, mistä näytelmässä oli ollut kyse. Esitykset olivat tuotoksina heikompia kuin viidesluokkalaisten näytelmät. Kolmasluokkalaisten oli täysin mahdotonta päätellä yhden esityksen aiheita. Kaksi muuta esitystä olivat kuitenkin ymmärrettäviä:

"Aluksi (ensimmäinen) ryhmä ujusteli ja vaikutti vaivautuneelta, mutta esiintyi kuitenkin lopulta melko reippaasti...
...Kolmasluokkalaiset arvasivat helposti, mistä näytelmässä oli kyse.
...Toisena esiintyvä ryhmä ei oikeastaan näytellyt lainkaan, vaan luki näytelmänsä vuoropuheluna, hyvin ujusti ja hiljaa... ..
Kolmasluokkalaisten ei ollut mitään mahdollisuuksia arvata, mistä näytelmä kertoi. ...Kolmas ryhmä esiintyi reippaammin kuin toinen ryhmä, ja myös näytteli joitakin näytelmän tapahtumia. Ryhmässä oli yksi oppilas, joka osasi lausua englantia paljon muita paremmin, ja joka nautti esiintymisestä suuresti... ..Kolmasluokkalaiset onnistuivat päättämään melko tarkasti, mistä oli kyse..."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

Esitysten ymmärrettävyys liittyi käytetyn kielen yhtenäisyyteen ja sujuvuuteen. Näin ollen näytelmien ymmärrettävyys toimi käytetyn diskurssin yhtenäisyyden mittarina.

Ymmärrettävyyteen vaikuttivat myös näyttelijöiden sanaton viestintä ja muu toiminta esityksen aikana. Samoin näyttelijöiden äänenvoimakkuus, johon päiväkirjaotteen tulkinta esityksen "reippaudesta" viittaa, vaikutti suuresti.

Harjoitus oli ilmeisesti oppilaille liian vaikea ja toteutettiin liian lyhyessä ajassa sekä riittämättömällä ohjeistuksella. Kuitenkin näytelmien harjoittelu ja esittäminen vaativat diskurssikompetenssin käyttöä neljäsluokkalaisilta, ja niiden katselu ja tulkitseminen samaa kolmasluokkalaisilta. Näin ollen katson harjottaneeni yhdysluokan oppilaiden diskurssikompetenssia näytelmien avulla.

Alaluvussa 7.2 tarkemmin kuvattu, kuudesluokkalaisten kanssa käytetty strateginen interaktio (Di Pietro 1987) sisälsi vaiheen, jossa oppilaiden tuli suunnitella ja toteuttaa ratkaisu annettuun sosiaalisen ongelmaan. He suunnittelivat englanninkielisiä lauseita ongelman ratkaistakseen. Näitä lauseita sovellettiin käytäntöön roolileikissä, joka vaati spontaania kielenkäyttöä ja kielen ymmärtämistä. Oppilaat loivat ja tulkitsivat yhtenäistä diskurssia, niin suunnitellusti kuin spontaanistikin, kyseistä tehtävää tehdessään. He saivat suunnittelutyöhönsä paljon apua minulta ja omalta opettajaltaan, mutta joutuivat silti käyttämään myös omaa diskurssikompetenssiaan.

Tulokset osoittavat minun onnistuneen harjottamaan oppilaiden diskurssikompetenssia draaman avulla kaikkien opetuskokeilujen aikana. Oppilaat joutuivat jatkuvasti tekemisiin yhtenäisen diskurssin kanssa. Tämä diskurssi saattoi olla valmiiksi annettua, oppilaiden itse suunnittelemaa tai heidän spontaanisti tuottamaansa. Diskurssia sekä tuotettiin että tulkittiin. Lisäksi sanaton viestintää ja tunneilmaisua käytettiin osana luontevaa, sujuvaa diskurssia.

Tulokset diskurssikompetenssin harjoittamisesta perustuvat pelkästään päiväkirjamerkintöihini. Opettajien haastattelussa heidän mielipiteensä draaman hyödyllisyydestä tässä asiassa jäivät vähäisiksi. Kieliopillisen kompetenssin harjoittamista koskevassa luvussa 7.3.4 esitellään opettajien kommentteja, jotka liittyvät myös diskurssikompetenssin harjoittamiseen. Kieliopillinen kompetenssi ja diskurssikompetenssi muodostavat järjestelykompetenssi -nimisen

kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueen (Räsänen 1994, 15) ollen näin yhteydessä toisiinsa.

Viidennen luokan opetuskokeilua koskevasta aineistosta nousee esille vielä yksi päiväkirjamerkintä, joka ansaitsee tulla esitetyksi tässä. Päiväkirjamerkintä kuvaa sitä, ettei draama ollut aina toimiva tai "lyömätön" keino muihin verrattuna diskurssikompetenssia harjotettaessa:

"... oppilaiden motivaatio ei ollut sitä luokkaa kuin olisin ennalta odottanut... ... lähinnä harjoitus jäi ennalta opetteltujen fraasien toistamiseksi... ...muutamia hilpeyttä herättäneitä esityksiä nähtiin...
...mutta en usko että harjoituksen draamallisuus edesauttoi oppimista tällä kertaa."

(päiväkirja, 5. luokka)

7.3.4 Kieliopillisen kompetenssin harjottaminen

Toimiessani opettajana yhdysluokalla ja viidennellä luokalla suunnittelin lyhyitä ja leikkimielisiä harjoituksia harjottaakseni oppilaiden kieliopillista kompetenssia. Useimmissa näistä harjoituksista esiteltiin uutta rakennetta tai sanastoa. Lisäksi pyrin harjottamaan oppilaiden kieliopillista kompetenssia ensisijaisesti muiden kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueiden kehittämiseksi suunniteltujen tehtävien yhteydessä. Kuudetta luokkaa opettaessani en suunnitellut tehtäviä pelkästään kieliopillisen kompetenssin harjottamiseksi ollenkaan.

Yhdysluokan oppilailla teettämistäni harjoituksista tämän luvun teemoiksi nousevat harjoitus, jossa oppilaat esittivät eläimiä ja opettelivat samalla niiden englanninkielisiä nimiä, sekä hirviönrakennusharjoitus, jossa oppilaat harjoittelivat ruumiinosiin liittyvää sanastoa ja numeraaleja mimiikan avulla.

Viidennen luokan harjoitusten joukosta teemaksi nousee pantomiimiharjoitus, jossa oppilaat esittivät harrastuksiaan opettellen samalla niihin liittyvää sanastoa. Yhdysluokalla ja viidennellä luokalla käytettyjä vuoropuheluharjoituksia ja pienoisenäytelmiä, joihin on viitattu jo aiemmissa luvuissa, käsitellään nyt kieliopillisen kompetenssin harjottamisen kannalta. Kuudennella luokalla oppilaiden

sosiaalisen ongelman ratkaisemiseksi suunnittelemaat englanninkieliset lauseet ja niiden esittäminen vaativat kieliopillisen kompetenssin käyttöä. Omiksi teemoikseen nousevat myös kieliopillista kompetenssia harjotettaessa kohdatut ongelmat sekä opettajien ja oppilaiden mielipiteet aiheesta.

Yhdysluokan oppilaat vaikuttivat hyvin motivoituneilta työskennellessään lyhyiden, kieliopillisen kompetenssin harjottamiseksi suunniteltujen tehtävien parissa:

"Kun tämän jälkeen pyysin oppilaita tulemaan vuorotellen luokan eteen esittämään eläintä ja annoin muiden arvata, mistä eläimestä oli kyse, oli oppilaiden asenne osallistuva ja rentoutunut."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

"Hirviönrakennusharjoitus ja ruumiinosien ylöskirjaaminen sujuivat hienosti.... ...oppilaat olivat hyvin motivoituneita..."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

Harjoitukset tutustuttivat oppilaita uuteen sanastoon ja vaativat sen käyttämistä. Kieliopillista kompetenssia siis käytettiin. Olen tulkinut oppilaiden toiminnan harjoitusten aikana motivoivaksi. Oletan tämän edesauttaneen oppimista ja kieliopillisen kompetenssin kehittymistä.

Viidennen luokan pantomiimiharjoitus toimi kuten yhdysluokalla teetetyt, edellä mainitut kaksi harjoitusta:

"... ohjeistin oppilaat esittämään pantomiimina harrastuksiaan muiden koettaessa arvata mistä oli kyse. Suurimmalle osalle tämä harjoitus oli hyvin motivoiva."

(päiväkirja, 5. luokka)

Uutta sanastoa opittiin ja kieliopillista kompetenssia käytettiin motivoivasti.

Edellä kuvatut harjoitukset kehittivät oppilaiden sanastoa ja oikeinkirjoitusta. Muita kieliopillisen kompetenssin osa-alueita harjotettiin tehtävissä, joissa harjotettiin samalla esimerkiksi diskurssikompetenssia. Yhdysluokan ja viidennen luokan vuoropuheluharjoituksissa ja pienoisenäytelmissä, jotka on esitelty aiemmissa luvuissa, käytettiin kokonais- ja oikein rakennettuja lauseita. Vuoropuhelut ja näytelmät harjottivat myös oikeaa lausumista.

Tavoitteeni oli harjottaa kieliopillista kompetenssia leikkimielisten, draamallisten harjoitusten avulla. En kohdannut ylipääsemättömiä vaikeuksia tähän tavoitteeseen pyrkiessäni. Pelkäsin joidenkin draamaharjoitusten olevan itsessään niin vaikeita, että kielen harjottaminen niiden välityksellä vaikeutuisi huomattavasti. Ajoittain tämä pelko osoittautui aiheelliseksi. Varsinkin yhdysluokan pienoisenäytelmissä kohdattiin vaikeuksia oppilaiden esiintymisen ollessa ujoa ja vaivautunutta ja lausumisen työlästä ja epäselvää:

"Toisena esiintyvä ryhmä ei oikeastaan näytellyt lainkaan, vaan luki näytelmänsä vuoropuheluna, hyvin ujosti ja hiljaa... ..
Kolmasluokkalaisilla ei ollut mitään mahdollisuuksia arvata, mistä näytelmä kertoi."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

Oppilailla oli vaikeuksia roolinoton ja yleisön edessä esiintymisen kanssa. Nämä vaikeudet luultavasti hankaloittivat kielen käyttöä entisestään.

Lisäksi havaitsin, että monissa tapauksissa harjoitukset aktivoivat erityisesti luokan lahjakkaimpia oppilaita. Tietyt oppilaat esiintyivät rohkeasti ja pääsivät käyttämään myös kieliopillista kompetenssiaan runsaammin kuin luokkatoverinsa.

"Kumpikin ryhmä käytti taitavinta puhujaansa johtajana, joka esitti ryhmän ideat mallikkaalla englannilla."

(päiväkirja, 6. luokka)

"Ryhmässä oli yksi oppilas, joka osasi lausua englantia paljon muita paremmin, ja joka nautti esiintymisestä suuresti... Hän pyrki korjaamaan muiden lausumista kesken näytelmän, komenteli muita ja hoputti ryhmää. Kolmasluokkalaiset onnistuivat päättelemään melko tarkasti, mistä näytelmässä oli kyse, joskaan innokkaimmin esiintynyt oppilas ei malttanut olla 'auttamatta' heitä myös tässä asiassa."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

Jälkimmäisessä esimerkissä sana "auttaa", on laitettu lainausmerkkeihin. Oppilas ei varsinaisesti neuvonut kolmasluokkalaisia, vaan huusi vastauksia näiden puheen päälle ja yritti ehtiä vastaamaan esitettyihin kysymyksiin näitä ennen.

Kyseinen oppilas riisti luokkatovereiltaan tilaisuuden käyttää omia taitojaan. Ajoittain kuitenkin oppilaiden väliset tasoerot näkyivät tilanteissa, joissa taitavat oppilaat neuvoivat toisia kärsivällisemmin:

"... tyttöryhmässä tosin jokaiselle jäsenelle oli selvästi jaettu ja opetettu muutama oma repliikki..."

(päiväkirja, 6. luokka)

"Kahdessa ryhmässä oppilaiden joukosta nousi selvästi esille kieli- ja sosiaalisilta taidoiltaan etevämpi oppilas, joka johti, opetti ja ohjasi muitakin ryhmänsä jäseniä."

(päiväkirja, 5. luokka)

Kieliopillista kompetenssia harjottaville draamaharjoituksille ominaiseksi osoittautunut piirre; erityisesti ryhmän lahjakkaimpien oppilaiden aktivoiminen, saattoi siis ilmetä muiden oppilaiden kustannuksella tai rakentavammalla tapaa.

Kohdatuista vaikeuksista huolimatta päiväkirjani analyysistä saadut tulokset osoittavat, että kieliopillista kompetenssia harjotettiin kaikissa tapauksissa. Yhdysluokan ja viidennen luokan opettajien haastattelun tulokset tukevat väitettä siitä, että draaman käyttö kieliopillisen kompetenssin harjottamisessa onnistui kaikilla luokilla. Metodi ei aiheuttanut erityisiä vaikeuksia tällä saralla. Yhdysluokan opettaja ei pitänyt draamaharjoituksia liian vaikeina vasta kielenopiskeluun aloittaville, hyvin nuorille oppilailleen:

"Kyllä näitä voi minun mielestä käyttää jos ne vaan on suunniteltu riittävän hyvin."

(3-4 -yhdysluokan opettajan haastattelu)

Viidennen luokan opettaja oli sitä mieltä, että kielen rakenteen harjoittelu voidaan yhdistää muita kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita harjottaviin tehtäviin:

"Sanoisin että siihen draamaan varmaan saa sitä rakennepuolta mukaan... ..harjoitellaan hyvin pieniä kielenkäyttötilanteita joissa sitten on niitä tiettyjä rakenteita... esimerkiksi nyt vaikka esittäytymistä..."

(5. luokan opettajan haastattelu)

Kuudennen luokan opettaja teki kuitenkin selvän eron draamaharjoituksissa opittavan kielen ja kieliopilliseen kompetenssiin sisältyvien sanaston ja kieliopillisten rakenteiden välillä:

"Sitten toinen haaste on tuo ajankäyttö. Tuntuu että ihan se sanaston opetteleminen ja kielinopin perusteet ja tällaiset vievät niin paljon aikaa ja tuntuu että sitä kirjaakin pitäisi käydä. Sitä aina miettii että kuinka paljon aikaa voi käyttää tavallaan leikkimiseen ja muuhun että... ..että kyllä enempi pitäisi ottaa tämmöstä draamaa."

(6. luokan opettajan haastattelu)

Opettajan kommentti käsittelee draamaa melko yleisellä tasolla, mutta nähdäkseni se ilmaisee, että hänen mielestään draamaharjoitukset eivät harjottaneet oppilaiden kieliopillista kompetenssia.

Oppilaiden käsitykset draaman hyödyllisyydestä liittyvät mielestäni heidän käsityksiinsä kieliopillisen kompetenssin harjottamisesta draaman avulla. Puhuttaessa draaman hyödyllisyydestä kuudennella luokalla oppilaat pitivät draamaa hyödyllisenä, mutta tarkempaa kuvausta hyödyllisyydestä ei pystytty antamaan. Kieliopin ja sanaston oppimista ei mainittu. Eräs oppilas totesi, että myös "oppikirjaa pitää tehdä välillä". (Liite 4.) Kenties oppilaiden mielestä kielioppia ja rakenteita

harjoitellaan parhaiten juuri oppikirjan avulla. Useimmille yhdysluokan oppilaista draaman harjoittelu ei ollut hyödyllistä vaan "pelkkää leikkiä" (Liite 4). Yhdysluokan oppilaille kielen opiskelu oli pitkälti uusin rakenteisiin tutustumista eli kieliopillisen kompetenssin harjoittamista, eivätkä he nähneet draamaa arvokkaaksi tässä yhteydessä.

Tulosten yhteenvetona totean, että draaman arvo kieliopillisen kompetenssin harjoittamisessa oli kyseenalainen. Päiväkirjassani mainitut harjoitukset tarjosivat mahdollisuuden kieliopillisen kompetenssin kehitykseen, mutta vaikeuksia kohdattiin, eivätkä kaikki osapuolet olleet varmoja harjoitusten opettavaisuudesta. Mielestäni oppilaiden mielipiteitä tarkasteltaessa on mahdollista ajatella, että harjoitusten leikkimielisyys ja motivoivuus sai heidät pitämään niitä "pelkkänä leikkinä". He saattoivat harjottaa kieliopillista kompetenssiaan huomaamattaan. Melko optimistinen ajatus tämä kuitenkin on.

7.3.5 Pohdintaa kommunikatiivisen kompetenssin eri osa-alueiden harjoittamisesta draaman avulla

Tutkimusongelma oli, pystynkö harjoittamaan oppilaiden kommunikatiivisen kompetenssin kaikkia osa-alueita draaman avulla opettaessani englantia kommunikatiivisesti. Tulokset osoittavat, että pystyin suunnittelemaan harjoituksia, jotka vaativat oppilaita käyttämään kaikkia kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita. Monet harjoituksista harjoittivat useampaa kuin yhtä osa-aluetta. Kaikkien neljän osa-alueen harjoittaminen ei kuitenkaan onnistunut tasapuolisesti, tai ollut ongelmatonta.

Kommunikatiivisen kompetenssin käytännöllisen osa-alueen (Räsänen 1994, 15), harjoittaminen jäi vähälle huomiolle yhdysluokan tapauksessa. Kieliopillista kompetenssia taas harjoitettiin hyvin vähän kuudennella luokalla, luokan oman opettajan mukaan. Suurimpia vaikeuksia kohdattiin tilanteissa, joissa oppilaat kokivat draaman avulla opiskelemisen tai englannin kielen tuottamisen vaikeaksi. Tällöin lahjakkaimmat oppilaat hyötyivät harjoituksista, joskus heikompien

oppilaiden kustannuksella. Eniten vaikeuksia esiintyi yhdysluokalla. Tähän vaikuttivat 3-4 -yhdysluokan oppilaiden nuori ikä ja tottumattomuus englannin kieleen sekä kielenopiskeluun ja koulunkäyntiin yleensä.

Opettajana tekemäni suunnitelmat toteutuivat kaikilla luokilla. Onnistuin harjottamaan käytännöllistä osa-aluetta simuloimalla aitoja viestintätilanteita, vaikka sosiolingvistinen kompetenssi jäikin vähäisemmälle huomiolle kuin strateginen kompetenssi. Suunnittelin leikkimielisiä, pieniä tehtäviä kieliopillisen kompetenssin harjoittamista varten ja harjoitin oppilaiden diskurssikompetenssia erityyppisin draamaharjoituksin. Pääosa kommunikatiivisen kompetenssin kaikkien osa-alueiden harjoittamista koskevasta aineistostani on peräisin opettajan asemassa pitämästäni päiväkirjasta. Tämä, yhdessä sen seikan kanssa, että aineisto näyttää suunnitelmieni toteutuneen, vähentää tulosten luotettavuutta. Kuitenkin päiväkirjasta löytyy myös paljon huomioita suunnitelmien pettämisestä ja koetuista yllätyksistä, mikä kertoo, etten ole kirjoittanut sitä vain kerskuukseni saavutuksillani. Myös pelot, joita minulla opettajana oli, näyttävät osittain toteutuneen.

Pitkän tähtäimen tuloksia draaman käytön vaikutuksesta oppimistuloksiin kommunikatiivisen kompetenssin eri osa-alueiden saralla en pysty tarjoamaan. Myöskään vertailua muihin metodeihin en pysty esittämään, muutamaa viidennen luokan tapauksesta tehtyä huomiota lukuun ottamatta.

7.4 Draaman vaikutus luokahuonetilanteen hallintaan

Neljäs tutkimusongelmani oli, vaikuttaako draama luokahuonetilanteen hallintaan, miten se vaikuttaa ja millaisia käytännön järjestelyjä draaman käyttäminen kommunikatiivisessa englannin opetuksessa aiheuttaa? Luokahuonetilanteen hallinnalla en tarkoita opettajajohtoisessa opetuksessa tarvittavan opettajan aseman ylläpitämistä, vaan suunnitelmien noudattamisen ja tavoitteisiin pyrkimisen mahdollistavaa käytännön järjestelyjen sujuvuutta.

Toimiessani opettajana pyrin jo suunnitteluvaiheessa vastaamaan draaman mahdollisesti asettamiin käytännön haasteisiin. Useat käyttämistäni aktiviteeteista olivat oppilasjohtoisia, mutta varauduin tarvittaessa myös rajoittamaan oppilaiden toimintaa (Heinig 1993, 285–299, 57, 25). Pyrin kartoittamaan ja huomioimaan oppilaiden draaman käyttämiseen liittyvää lähtötasoa (Heinig 1993; McGregor ym. 1977; Wessels 1987). Lisäksi kiinnitin huomiota draaman vaatimiin käytännön järjestelyihin miettien esimerkiksi ennalta, mihin tiloihin sijoittaa ryhmät tai millä tavoin järjestää pulpetit. Toivoin draaman toimivan tarvittaessa eriyttämisen keinona (Duff & Maley 1978; Kohonen 1992; Miccoli 2003). Yhdysluokan opetusta suunnitellessani päätin käyttää pienoisanäytelmiä oppilasjohtoisena tehtävänä neljäsluokkalaistille, voidakseni itse keskittyä kolmasluokkalaisten opettamiseen. En pelännyt ennalta draaman käyttämisen aiheuttamia mahdollisia kurinpito-ongelmia (Duff & Maley 1978; Johnson & O'Neill 1984). Toivoin pystyväni pitämään oppilaiden motivaation korkealla käytöshäiriöiden välttämiseksi. Sisällönanalyysi nosti aineistosta esiin kaksi tärkeää teemaa, jotka ovat oppilasjohtoisuus eriyttämisen apuna ja kohdatut, käytännön järjestelyihin liittyvät haasteet.

7.4.1 Draaman oppilasjohtoisuus eriyttämisen apuna

Useat suunnittelemani harjoituksista olivat oppilasjohtoisia. Tällaisia harjoituksia olivat yhdysluokalla ja viidennellä luokalla toteutetut erilaiset vuoropuheluharjoitukset parin kanssa, viidennen luokan hirviönpiirto- ja parin ohjeistusharjoitus, kuudennen luokan ensimmäisellä oppitunnilla toteutettu kirjallinen skenaarioharjoitus ja pienryhmissä tapahtunut jälkimmäisen skenaarion suunnitteluvaihe (liite 5). Näitä harjoituksia tehdessään oppilaat työskentelivät omassa tahdissaan, opettajan auttaessa ja neuvoessa lähinnä vain pyydettyä. Mikään harjoituksista ei tuottanut järjestelyllisiä ongelmia tai aiheuttanut muita häiriöitä. Pystyin oppilaiden vastatessa omasta toiminnastaan keskittymään erityisesti apua tarvitsevien oppilaiden opastamiseen:

"...työskentelyn tapahtuessa pareittain koin helpoksi keskittyä auttamaan erityisesti avun tarpeessa olevia oppilaita..."

(päiväkirja, 5. luokka)

"Tyttöryhmä työskenteli nopeasti ja tehokkaasti... Apua he tarvitsivat melko vähän... ...Poikaryhmä ei meinannut saada mitään aikaan...
...sekä vaati huomiota ja komennusta ryhtyäkseen töihin..."

(päiväkirja, 6. luokka)

Minun oli helppo keskittyä jälkimmäisessä lainauksessa mainitun poikaryhmän auttamiseen tyttöjen työskennellessä tehokkaasti keskenään. Lopulta myös poikaryhmä onnistui tehtävässä loistavasti.

Käsittelen tässä viidennellä luokalla ja yhdysluokalla tehtyjä pienoisenäytelmiä (liitteet 1 ja 2) oppilasjohtoisuuden näkökulmasta. Oppilaat harjoittelivat näytelmiä pienissä ryhmissä, kukin ryhmä luokkahuoneen ulkopuolella omassa rauhassaan. Oppilaat vastasivat näytelmien ohjauksesta, työnjaosta ryhmissään ja teksteihin tutustumisesta. Kävin vain muutamia kertoja ryhmien luona tarkistamassa sujuiko työskentely ja kysymässä tarvittiinko apua. Tämä ratkaisu vaati jonkin verran käytännön järjestelyjä. Jouduin etsimään tilat joissa oppilaat näytelmiä harjoittelivat. Kuitenkin harjoitus helpotti oppitunnin toteuttamista käytännössä suuresti. Ryhmissä työskentely toimi eriyttämisen keinona jokaisen oppilaan työskennellessä oman tasonsa mukaisesti ja auttaessa toisia tai vastaanottaessa heidän apuaan. Lisäksi yhdysluokan tapauksessa pystyin, suunnitelmani mukaisesti, keskittymään tarkemmin kolmasluokkalaisten opetukseen neljäsluokkalaisten harjoittellessa näytelmiä.

"Eriyttämisen ja yhdysluokan opetustilanteen hallinnan kannalta harjoitukset olivat kuitenkin hyvin toimivia."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

Kiertäessäni tarkistamassa ryhmien harjoittelua pystyin keskittymään aina yhteen ryhmään kerrallaan. Kuitenkaan en huomannut yhdysluokalla todellista avuntarvetta

yhdessä ryhmässä, jonka jäsenet vakuuttivat kaiken olevan hyvin, mutta olivat vaikeuksissa näytelmää esittäessään.

Kaiken kaikkiaan vastuun antaminen oppilaille draamaa käytettäessä oli toimiva ratkaisu, joka salli minun keskittyä auttamaan apua tarvitsevia ja helpotti näin merkittävästi luokkahuonetilanteen hallintaa käytännössä. Yhdysluokalla esiintyi vaikeuksia, koska en ollut riittävän tarkkana neljäsluokkalaisten työskentelyä seuratessani. Siitä huolimatta näytelmien harjoitteluoppilasjohtoisesti tarjosi luontevan tavan eriyttää hyvin kokemattomien kolmasluokkalaisten ja merkittävästi taitavampien neljäsluokkalaisten opetus toisistaan. Samankaltaisiin tuloksiin olisi varmasti päästy muunkin tyyppisiä harjoituksia tekemällä; esimerkiksi oppikirjaa käytettäessä jokainen olisi myös voinut työskennellä oman tasonsa mukaisesti. Oppilasjohtoiset draamaharjoitukset toimivat kuitenkin eriyttämisen keinona ilman merkittäviä käytännön ongelmia.

7.4.2 Kohdattuja käytännön haasteita

Toimiessani opettajana kohtasin kaikilla luokilla käytännön haasteita, joihin jokainen opettaja, opetusmetodeistaan riippumatta, joutuu työssään varautumaan. Seuraavaksi esittelen niitä haasteita, joiden olen tulkinnut liittyvän erityisesti draaman käyttämiseen, tai vaikuttaneen siihen erityisesti. Kohdattuja haasteita olivat onneksi vähäisiksi jääneet järjestyshäiriöt, draamaharjoitusten vaikeuteen liittyvät haasteet ja ajankäytölliset ongelmat.

Jokaisella opettajalla on oma käsityksensä siitä, millainen käyttäytyminen häiritsee työskentelyä luokkahuoneessa siinä määrin että siihen pitää puuttua (Kohonen 1992, 72). Kohtasin kaikilla luokilla ajoittain järjestyshäiriöinä pitämiäni vaikeuksia ohjeistaessani oppilaita tai seuratessani heidän työskentelyään:

"Riehakkaampi ryhmä käyttäytyi jälleen uhmakkaammin ja vaati heti alussa hieman äänen korottamista - ei kuitenkaan kurinpitomielessä tai vihaisesti, vaan ihan huomion saamiseksi."

(päiväkirja, 6. luokka)

"... välillä oli pakko puhutella tiukkaan sävyyn oppilaita, jotka eivät keskittyneet millään tapaa opetukseen tai heille annettuihin tehtäviin..."

(päiväkirja, 5. luokka)

Jouduin ajoittain puuttumaan edellä kuvattuun käytökseen ääntäni korottomalla, keskeyttämällä toiminnan ja puhuttelemalla oppilaita. Viidennen luokan opetuskokeilun aikana muistan kerran suuttuneeni ja huutaneeni oppilaille. Enemmän osan ajasta opiskelu kuitenkin sujui ja oppilaat keskittyivät harjoituksiin eivätkä häirinneet toisiaan tai minua.

Luvussa 7.3.1 esiteltiin esimerkkejä harjoituksista, joiden parissa oppilaat työskentelivät mielestäni hyvin motivoituneesti. Tällöin järjestyshäiriöinä pitämäni toimintaa ei esiintynyt. Kyse on tulkinnasta: en kokenut tehtävään keskittynyttä toimintaa häiritseväksi vaikka se olisi ollut meluisaa tai sisältänyt paljon naureskelua. Viidennen luokan opettaja puolestaan mainitsi draamaharjoitusten varjopuoleksi juuri liiasta innostuneisuudesta aiheutuvat järjestyshäiriöt:

"Kyllä siinä joutuu ehkä sitten puuttumaan asioihin jos oppilaat innostuvat vähän liikaa ja se meinaa mennä överiksi."

(5. luokan opettajan haastattelu)

Tämä kertoo mielestäni siitä, että jokaisella opettajalla on erilainen käsitys esimerkiksi järjestyshäiriöistä. Oman tulkintani mukaan kuitenkin oppilaat työskentelivät draamaharjoitusten parissa suurimman osan aikaa motivoituneesti, jolloin järjestyshäiriöiltä vältyttiin.

Järjestyshäiriöitä suuremmaksi haasteeksi osoittautui draaman avulla opiskelun vaikeus. Tietyt draamaharjoitukset olivat oppilaille vaikeita toteuttaa. Pienoisnäytelmiä esittäneiden yhdysluokan neljäsluokkalaisten oppilaiden kohtaamat vaikeudet toimivat esimerkkinä tästä:

"Varmasti oppilaiden ujous olisi ollut vähäisempää, mikäli heidän lausumistaan olisi etukäteen tarkennettu, ja esityksien laatua olisi parantanut etukäteen suoritettu perehdyttäminen näyttämö-ilmiasun perusasioihin"

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

Näytelmien lisäksi monet muut yhdysluokalle suunnittelemani harjoitukset olivat oppilaille hyvin vaikeita, mutta luokan opettaja oli sitä mieltä, että ne soveltuivat heille:

"Kyllä näitä voi käyttää jos ne vaan on suunniteltu riittävän hyvin."

(3-4 -yhdysluokan opettajan haastattelu)

Opettaja on varmasti oikeassa; huolellinen suunnittelu auttaa toteuttamaan vaikeankin tehtävän. Erityisesti pienoisenäytelmien kanssa olisi varmasti onnistuttu paremmin, mikäli olisin mitannut ja huomioinut oppilaiden lähtötasoa draaman käytössä tarkemmin.

Kaikkein yleisimmin kohtaamani ja suurimpia vaikeuksia aiheuttanut haaste oli ajankäyttö. Aikaa ei koskaan tuntunut olevan tarpeeksi aktiviteettien riittävän huolelliseen harjoitteluun tai pohdintaan:

"Toivoin... ..että minulla olisi ollut käytettävissäni enemmän aikaa näytelmien harjoittamiseen."

(päiväkirja, 3-4 -yhdysluokka)

"Mikäli harjoituksia olisi tehty paremmalla ajalla, oppilaille olisi voinut antaa enemmän vapautta kielen luomiseen ja eri mahdollisuuksien testaamiseen..."

(päiväkirja, 6. luokka)

Myös opettajat mainitsivat draaman käytössä kohdatuksi - ja yleisesti kohdattavaksi - ongelmaksi ajankäytön:

"Siinä joutuu ehkä vähän sitten mahdollisesti rajaamaan sitä aikaa ja siinä pitää olla aika tiukkana että kauanko oppitunnista käytetään."

(5. luokan opettajan haastattelu)

"Sitten toinen haaste on tuo ajankäyttö."

(6. luokan opettajan haastattelu)

Vain viidennellä luokalla, opetuskokeilun kestäessä yhteensä enemmän kuin kaksi muuta opetuskokeilua yhteensä, minulla oli aikaa toteuttaa kaikki suunnitelmani tavoitteideni mukaisesti.

Tulokset osoittavat, että käyttäessäni draamaa kommunikatiivisen englannin kielen opetusmetodina kohtasin käytännön ongelmia ajankäyttöön ja draamaharjoitusten vaikeuteen liittyen. Nämä vaikeudet olisi voitu välttää suunnittelemalla opetus tarkemmin. Myös oppilaiden lähtötason tarkempi mittaus ja huomioiminen olisivat auttaneet voittamaan kohdatut haasteet. Kohtasin myös jonkin verran järjestyshäiriöiksi tulkitsemaani käytöstä, mutta opetuksen motivoivuus näytti ehkäisevän tämän ongelman syntyä.

7.4.3 Pohdintaa luokkahuonetilanteen hallinnasta

Tutkimusongelma oli, vaikuttaako draama luokkahuonetilanteen hallintaa, miten se vaikuttaa ja millaisia käytännön järjestelyjä draaman käyttäminen kommunikatiivisessa englannin opetuksessa vaatii? Tutkin tätä kolmessa eri luokassa. Tulokset osoittavat, että yhdessäkään tapauksessa ei kohdattu ylitse pääsemättömiä käytännön ongelmia. Onnistuin myös käyttämään draamaa luokkahuonetilanteen hallintaa helpottavana eriyttämiskeinona. Samankaltaisia tuloksia on saanut tutkimuksessaan Miccoli (2003).

Kohdatuista haasteista merkittävimpiä olivat ajankäytölliset ja draamaharjoitusten vaikeuteen liittyvät ongelmat. Nämä ongelmat olisi voitu välttää suunnittelemalla

opetus tarkemmin, sekä paremman oppilaantuntemuksen ja ohjeistuksen avulla. Kohtasin jonkin verran järjestyshäiriöiksi tulkitsemaani käyttäytymistä. Mielestäni oppilaiden motivoiminen auttoi minua kohtaamaan tämän haasteen. Järjestyshäiriöiden kohtaamisessa ja siinä, mikä luokitellaan järjestyshäiriöksi, on kyse opettajan tulkinnasta ja tottumuksista (Kohonen 1992, 77).

Saadut tulokset perustuvat lähinnä omaan päiväkirjaani, joten ne eivät ole täysin luotettavia. Opettajilta haastatteluissa saadut kommentit on kuitenkin otettu huomioon aineistoa käsiteltäessä ja tulosten luotettavuutta parantaa se, että ne ovat yhteneviä useiden kirjallisuudessa esitettyjen teorioiden kanssa. Esimerkiksi oppilaiden draaman avulla opiskelemisestä omaaman kokemuksen huomioiminen opetusta suunniteltaessa on yleisesti tärkeäksi mainittu asia (Heinig 1993; McGregor ym. 1977; Wessels 1987).

Yhteenvetona voin todeta, että draama vaikutti luokkahuonetilanteen hallintaan positiivisesti tarjoamalla eriyttämismahdollisuuksia ja lisäämällä oppilaiden motivaatiota ehkäisten siten käytöstä, jonka tulkitsen järjestyshäiriöiksi. Toisaalta yksi opettajista piti draaman aiheuttamana ongelmana oppilaiden liiallista innostumista. Draaman käyttäminen vaati käytännön järjestelynä opetuksen huolellista, ajankäytön ja oppilaiden lähtötason huomioivaa suunnittelua.

8 LOPUKSI

Pohdin lopuksi tutkimukseni onnistumista. Esitän yhteenvedon saaduista tuloksista ja pohdin niiden luotettavuutta ja yleistettävyyttä lyhyesti esittämällä yhteenvedon luvussa 7 esitetystä pohdinnasta. Arvioin myös tutkimuksen hyödyllisyyttä itselleni ja muille, sekä esitän mahdollisia jatkotutkimusideoita.

8.1 Yhteenvedo tuloksista ja niiden luotettavuudesta sekä yleistettävyydestä

Tutkimusongelmani oli, millaista on käytännössä kommunikatiivinen englannin opettaminen draamaa käytettäessä. Ongelman laajuus ja pyrkimykseni sitoa saadut tulokset käytäntöön tekivät tutkimuksesta kenties liian vaikean ottaen huomioon kokemattomuuteni tutkijana ja käytössäni olevat vähäiset voimavarat. Juuri haluni tutkia draaman käyttöä käytännössä johti siihen, että en pystynyt rajaamaan aiheitani tarkemmin, vaan päädyin tarkentamaan tutkimusongelmani neljäksi alaongelmaksi, joista yhdenkin tutkiminen olisi ollut pitkä ja raskas urakka. Nämä ongelmat olivat:

1. Kuinka pystyn motivoimaan oppilaita draaman avulla englantia kommunikatiivisesti opettaessani?
2. Pystynkö simuloimaan luokkahuoneen ulkopuolisen elämän aitoja, englanninkielisiä viestintätilanteita draaman avulla?
3. Pystynkö harjottamaan oppilaiden kommunikatiivisen kompetenssin kaikkia osia alueita draaman avulla opettaessani englantia kommunikatiivisesti?
4. Vaikuttaako draama luokkahuonetilanteen hallintaan, miten se vaikuttaa ja millaisia käytännön järjestelyjä draaman käyttäminen kommunikatiivisessa englannin opetuksessa aiheuttaa?

Tulokseni ja niihin liittyvän pohdinnan esittelin luvussa 7. Yhteenvedona tuloksistani voin todeta niiden olleen draaman käyttöön rohkaisevia kaikkien neljän tutkimusongelman suhteen.

Päiväkirjamerkintäni, opettajien haastattelut ja oppilailta teetetyt kyselyt (liite 4) osoittavat minun onnistuneen motivoimaan oppilaita kaikilla luokilla käyttämällä draamaa opetusmetodina. Erityisesti draaman avulla opiskelemisen leikkimielisyys (Pasanen 1980, 12) motivoi oppilaita. Draaman motivoiva luonne tarjoaa mahdollisuuden poistaa oppilaiden vieraan kielen käyttämiseen liittyviä estoja (Mäkinen 1997; Stern 1980). Kaikissa opetuskokeiluissa kohdattiin tilanteita, joissa draaman käyttäminen poisti hetkittäin oppilaiden englannin kielen käyttämiseen liittyviä estoja. Draaman käytön ohella myös muut tekijät vaikuttivat opetuksen motivoivuuteen kaikilla luokilla. Draama oli kuitenkin selkeästi oppilaita motivoiva opetusmetodi.

Päiväkirjamerkintäni ja opettajien haastattelut osoittavat minun onnistuneen suunnittelemaan draamaharjoituksia, joissa simuloitiin aitoja, englanninkielisiä viestintätilanteita. Aito viestintä on tavoitteellista (Canale 1983, 3-6). Aidossa englanninkielisessä viestintätilanteessa käytetty kieli on luonnollista ja elävää (Holden 1981, 1-8). Di Pietro (1987), Holden (1981) ja Mäkinen (2002) pitävät draamaa keinona simuloida niin tavoitteellista kuin luonnollistakin kielen käyttöä luokkahuoneessa. Opetuskokeilujen aikana tässä onnistuttiin, erityisesti käytettäessä Di Pietron (1987) strategista interaktiota (Di Pietro 1987) kuudennella luokalla. Aidon viestintätilanteen täydellinen simuloiminen osoittautui kuitenkin aikaa vieväksi ja vaativaksi, ja useimmissa harjoituksissa onnistuttiin harjottamaan vain joitakin aidossa viestintätilanteessa tarvittavista taidoista. Kaikkien luokkien oppilaat eivät nähneet draamaa hyödyllisenä tapana simuloida aitoa viestintää, vaan osalle oppilaista draama oli mukavaa mutta turhaa leikkiä (liite 4).

Päiväkirjamerkintäni osoittavat minun onnistuneen harjottamaan draamaa käyttämällä kaikkia kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita, eli kieliopillista kompetenssia, diskurssikompetenssia, sosiolingvististä kompetenssia ja strategista kompetenssia (Räsänen 1994; Savignon 1983). Opettajien haastattelut eivät suoraan osoita suunnittelemini draamaharjoitusten harjottaneen kaikkia edellä mainittuja osa-alueita. Opettajat kuitenkin pitävät draamaa hyvänä keinona simuloida aitoa viestintää ja näin harjottaa ainakin diskurssikompetenssia, sosiolingvististä

kompetenssia ja strategista kompetenssia. Kieliopillisen kompetenssin harjottaminen draaman avulla ei ole itsestään selvä valinta (Duff & Maley 1978, 11). Opettajat eivät olleet yksimielisiä siitä, kuinka hyvin draamaharjoitukset toimivat englannin kielen rakenteen pieniä yksityiskohtia opettaessa, eivätkä oppilaat myöskään nähneet draaman harjottavan niiden käyttämistä (liite 4). Wessels (1987) kuitenkin pitää draamaa opetusmetodina, johon sisältyvillä leikeillä ja peleillä voidaan harjottaa kieliopillista kompetenssia motivoivalla tavalla (Wessels 1987, 29-52). Päiväkirjani mukaan tämä onnistui kaikilla eri luokilla, eivätkä opettajien tai oppilaiden mielipiteet vastusta tätä tulosta. Draama on metodi, jolla voidaan harjottaa koko kommunikatiivista kompetenssia (Paulston 1992; Savignon 1983; Wessels 1987). Tulokseni osoittavat että tämä väite piti paikkansa kaikilla kolmella luokalla, mutta että kommunikatiivisen kompetenssin kaikkien osa-alueiden harjottaminen draaman avulla ei ole helppoa tai välttämättä kannattavaa.

Päiväkirjamerkintöjeni, opettajien haastattelujen ja oppilailla teetettyjen kyselyjen (liite 4) mukaan en kohdannut ylipääsemättömiä, luokkahuonetilanteen hallintaan vaikuttavia ongelmia draamaa käyttäessäni. Yksi opettaja mainitsi haastattelussa, että draaman käyttö saattaa joskus hankaloittaa järjestyksenpitoa luokassa. Pystyin käyttämään draamaa luokkahuonetilanteen hallintaa parantavana metodina. Erityisesti draama edesauttoi opetuksen eriyttämistä. Miccoli (2003) on myös kokenut draaman edesauttavan luokkahuonetilanteen hallintaa ja eriyttämistä. Draaman motivoivuus (Pasanen 1992, 18) edesauttoi ylläpitämään oppilaiden ja opettajan välillä toimivaa suhdetta. Duff ja Maley (1978) mainitsevat tämän olevan draaman käyttämisellä saavutettava etu (Duff & Maley 1978, 17-18). Mielestäni draaman motivoivuus ja toimiva opettaja-oppilas -suhde auttoivat kohtaamaan luokkahuonetilanteeseen liittyvät käytännön haasteet. Kohdatut ongelmat liittyivät erityisesti ajankäyttöön ja draaman avulla opiskelemisen vaikeuteen. Ongelmat olisi voitu välttää suunnittelemalla opetus tarkemmin, joten draaman käytön vaatimista käytännön järjestelyistä merkittävin on tarkka suunnittelutyö.

Tulokset osoittivat, että draaman käyttäminen soveltuu kommunikatiiviseen englannin opetukseen. Välillä kohdattiin ongelmia, ja on epäilemättä osa-alueita, jotka olisi helpompi opettaa muilla metodeilla. Draaman käyttämisen suurimmaksi

eduksi nousi mielestäni mahdollisuus motivoida oppilaita. Oppilaiden korkea motivaatio auttoi kohtaamaan haasteet ja selviytymään niistä voittajana kerta toisensa jälkeen.

Tutkimukseni laajuus näkyy siinä, että voimavarani eivät riittäneet pitkäaikaisten tulosten keräämiseen. Tapaustutkimukseni olivat lyhyitä, ja aineistoni esittelee lähinnä mahdollisuuksia, joita draaman käyttö englanninopettajalle tarjoaa. Lisäksi tulokset perustuvat enimmäkseen omaan, kunkin tapauksen opettajana pitämäni päiväkirjaan. Opettajien haastattelut ja oppilaille pidetyt kyselyt eivät onnistu kattamaan kaikkia tutkimusongelmiani.

Tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkea englanninopetusta, koska ne on saatu yksittäisistä tapaustutkimuksista. Se, että tapauksia on kolme, parantaa yleistettävyyttä jonkin verran. Tutkimus pätee lähinnä tilanteisiin, joissa oppilaisiin vasta hiljattain tutustunut, asiastaan innostunut opettaja opettaa ryhmää lyhyen aikaa.

8.2 Tutkimukseni hyödyllisyydestä

Kuten jo aiemmin totesin, tästä tutkimuksesta on eniten hyötyä minulle itselleni. Tulevana englanninopettajana ja draamasta innostuneena ihmisenä tulen varmasti tulevaisuudessa käyttämään draamaa englanninopetuksessa. Voin siis huomioida tutkimukseni tulokset suunnitellessani ja toteuttaessani opetusta tulevaisuudessa. Se, että aineisto on kerätty opetuskokeiluista, joissa itse toimin opettajana ja havainnoitsijana ja se, että suurin osa tuloksistani perustuu henkilökohtaiseen, objektiiviseen päiväkirjaani, eivät ole ongelmia tästä näkökulmasta katsottuna.

Mikäli tarkastelen tuloksia vähemmän itsekkästä näkökulmasta, joudun toteamaan, että niitä ei voida pitää kovinkaan luotettavina tai yleistettävänä. Voin kuitenkin suositella draaman käyttämistä kenelle tahansa englanninopettajalle.

Tapaustutkimuksiini liittyvien opetuskokeilujen kaltainen tilanne muistuttaa käsittääkseni aineenopettajan työssään kohtaamaa tilannetta. Aineenopettaja tapaa oppilaat vain muutamia kertoja viikossa ja kohtaa ajankäytöllisiä ja

oppilaantuntemuksellisia haasteita. Väitän, että draaman käyttämiseen liitetyt pelot ovat enimmäkseen virheellisiä ennakkoluuloja. Mielestäni draamaa käyttämällä on mahdollista parantaa oppilaiden motivaatiota ja helpottaa luokkahuonetilanteen hallintaa. Muut menetelmät toimivat varmasti siinä missä draamakin. Draamaa ei kuitenkaan kannata jättää käyttämättä.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimukseni antoi tietoa vain niistä mahdollisuuksista, joita draama englanninopetuksen metodina tarjoaa. Olisin kiinnostunut saamaan tietoa siitä, millaisia ovat pitkän tähtäimen oppimistulokset draamaa englanninopetuksessa käytettäessä. Myös draamaa muihin englanninopetuksen menetelmiin vertaavat, pitkän tähtäimen tuloksia antavat tutkimukset täydentäisivät tutkimustani. Lisäksi opetuskokeilut, joissa etsittäisiin toimivia tapoja yhdistää draamaa ja muita englanninopetuksen menetelmiä, olisivat mielestäni kiinnostavia ja mahdollisia.

Myös jokin tietyn kielenopetuksen osa-alueen opettaminen draaman avulla olisi mahdollinen tutkimuskohde. Rajaamalla tutkimuskohdetta saataisiin tarkkaa ja luotettavaa tietoa. Huohvanainen (2001) on tehnyt juuri näin tutkiessaan draamaa suullisen kommunikation opetuksessa. Henkilökohtaisesti olisin myös kiinnostunut saamaan tietoa siitä, kuinka draaman käyttäminen englanninopetuksen välineenä onnistuu eri kulttuureissa.

LÄHTEET

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolton, G. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa*. Suom. Tintti Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1998. *Acting in classroom drama a critical analysis*. London: Trentham Books
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa, J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.) *Language and communication*. London: Longman, 2-28.
- Canale, M. & Swain, M. 1988. Some theories of communicative competence. Teoksessa Rutherford W. Rutherford & M. Sharwood Smith (toim.) *Grammar and second language teaching: a book of readings*. New York: Newbury House, 61-84.
- Candlin, C. N. 1986. Explaining communicative competence limits of testability. Teoksessa C. W. Stansfield (toim.) *Towards Communicative Competence Testing: Proceedings of the Second TOEFL Invitational Conference*. Princeton (N.J.): Educational Testing Service, 38-58
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Di Pietro, R. J. 1987. *Strategic interaction: learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, A. & Maley, A. 1978. *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge university press.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gateva, E. & Lozanov, G. 1988. *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. New York: Gordon and Breach.

- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis, draama, teatteri ja kasvat.* Jyväskylä: Atena, 75–105.
- Heinig, R. B. 1993. *Creative drama for the classroom teacher.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Heinilä, H. & Paakkinen, J. 1997. Vieraskielisen opetuksen arviointi peruskoulun ala-asteella - kielenoppimisen näkökulma. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.tkukoulu.fi/~jpaakkin/gradu/g3.htm>. > 21.2.2006, luku 3.2.2.
- Hildén, R. 2000. Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. Teoksessa Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus: näkökulmia kielipedagogiikkaan.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 169-190.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. 2002. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holden, Susan. 1981. *Drama in language teaching.* Harlow: Longman.
- Huohvanainen, T. 2001. Process drama as a way of teaching oral skills: a material package. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen laitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla www -muodossa: <URL: <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/tiihuova.pdf> > 4.4.2006.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. Teoksessa J.B. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics: selected readings.* Harmondsworth: Penguin Books, 269-293.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. *Ryhmäilmiö.* Porvoo Helsinki Juva: WSOY.
- Jaakkola, H. 2000. Kielitiedosta kielitaitoon. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus: näkökulmia kielipedagogiikkaan.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 145–156.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (toim.) 1984. *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama.* London: Hutchinson Education.
- Kohonen, L. 1992. Draaman käytöstä ala-asteen englannin opetuksessa. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen*

oppimiseen 2: peruskoulun kielten opetuksen kehittämiskysymyksiä. Tampere: Tampereen Yliopisto, 35–87.

Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus: näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 7-10.

Krashen, S.D. 1985. The input hypothesis: issues and implications. Torrance (CA): Laredo.

Krashen, S.D & Terrel, T. 1983. The natural approach, language acquisition in the classroom. Oxford: Bergmon.

Kunschak, C. 2004. Language variation in foreign language teaching: on the road to communicative competence. Frankfurt am Main: P. Lang.

Long, M. H. 1990. Group work and communicative competence in ESOL classroom. Teoksessa R. S. Scarcella, E. S. Andersen & S. D. Krashen (toim.) Developing communicative competence in a second language. New York: Newbury House Publishers, 303-315.

McGregor, L., Tate, M. & Robinson, K. 1977. Learning Through Drama: report of the schools council drama teaching project (10-16). Goldsmith's College, University of London. Oxford: Heinemann Educational Books.

Meyer, L. 1990. "It was no trouble": achieving communicative competence in a second language. Teoksessa R. S. Scarcella, E. S. Andersen & S. D. Krashen (toim.) Developing communicative competence in a second language. New York: Newbury House Publishers, 195-215.

Miccoli, L. 2003. English through drama for oral skills development. *ELT Journal* 57/2, 122-129.

Mäkinen, K. 1997. Freeing the spirit: draaman käytöstä englannin opetuksessa. *Tempus* 7, 20-21.

Mäkinen, K. 2002. Teaching foreign languages through drama. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Quo vadis foreign language education? Tampere: Tampereen yliopisto.

Neu, J. 1990. Assessing the role of nonverbal communication in the acquisition of communicative competence in L2. Teoksessa R. S. Scarcella,

- E. S. Andersen & S. D. Krashen (toim.) Developing communicative competence in a second language. New York: Newbury House Publishers, 121-138.
- Oller, J. W. 1979. Language tests at school. London: Longman.
- Oller, J. W. 1986. Communication, theory and testing: what and how. Teoksessa C. W. Stansfield (toim.) TOEFL research reports, report 21, Toward communicative competence testing: proceedings of the Second TOEFL Invitational Conference. Princeton (N. J.): Educational Testing Service, 104-156.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
<URL: http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc.> 1.12.2005.
- Orwig, C.J. 1999. Communicative language teaching. Sil International. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
<URL:<http://www.sil.org/LinguaLinks/LanguageLearning/WaysToApproachLanguageLearning/CommunicativeLanguageTeaching.htm>.> 20.1.2006.
- Pasanen, Ulla-Maija. 1992. Roolileikkejä kielellä: kieliä draaman ja musiikin keinoin. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Paulston, C. B. 1990. Linguistic and communicative competence. Teoksessa R. S. Scarcella, E. S. Andersen & S. D. Krashen (toim.) Developing communicative competence in a second language. New York: Newbury House Publishers, 287-301.
- Paulston, C. B. 1992. Linguistic and Communicative Competence: topics in ESL. Clevedon: Multilingual Matters.
- Piaget, J. 1951. Play, dreams and imitation in childhood. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pihko 1987. Kielipää vai kieliminä? Tempus 7, 4-5.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rintell, E. M. 1990. That's incredible: stories of emotion told by second language learners and native speakers. Teoksessa R. S. Scarcella, E. S. Andersen & S. D.

- Krashen (toim.) Developing communicative competence in a second language. New York: Newbury House Publishers, 75-94.
- Räsänen, A. 1994. Language Learning and Bilingual Education: Theoretical Considerations and Practical Experiences. Teoksessa A. Räsänen & D. Marsh (toim.) Content instruction through a foreign language: a report on the 1992-1993 TCE programme. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 9-32.
- Savignon, S. J. 1983. Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. 1986. The meaning of communicative competence in relation to the toefl program. Teoksessa C. W. Stansfield (toim.) TOEFL research reports, report 21, Toward communicative competence testing: proceedings of the Second TOEFL Invitational Conference. Princeton (N. J.): Educational Testing Service, 17-31
- Scarcella, R. S.; Andersen, E. S. & Krashen S. D. 1990. Introduction. Teoksessa R. S. Scarcella, E. S. Andersen & S. D. Krashen (toim.) Developing communicative competence in a second language. New York: Newbury House Publishers.
- Scarcella, R. S. 1990. Communication difficulties in second language production, development, and instruction. Teoksessa R. S. Scarcella, E. S. Andersen & S. D. Krashen (toim.) Developing communicative competence in a second language. New York: Newbury House Publishers, 337-353.
- Siks, G.B. 1983. Drama with children. New York: Harper & Row.
- Stern. 1980. Drama in language learning from a psycholinguistic perspective. Language Learning 30, 77-100.
- Teerijoki, P. 2000. Draamaopettajuuden laatu. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet - suomalainen näkökulma. Erkki Laakson Juhlakirja 7.6.2001. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 48-63.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Van Lier, L. 1996. Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, authenticity. London: Longman.

- Via, R.A. 1985. Drama and self in language learning. *English teaching forum* 23/3, 12-16.
- Way, B. 1967. *Development through drama*. London: Longman Group Ltd.
- Wessels, C. 1987. *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Yli-Renko, K. 1989. *Suullinen kielitaito ja sen mittaaminen lukion päättövaiheessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Østern, A-L. 2000. *Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa*. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet - suomalainen näkökulma*. Erkki Laakson Juhlakirja 7.6.2001. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 4-27.

Liite 1: Viidennen luokan opetusjakso ja pienoisnäytelmät

Tavoitteet:

Kielelliset tavoitteet

- Hankkia mahdollisimman monipuolisesti kokemuksia englannin kielestä eri osa-alueineen
- Oppia uutta sanastoa ja kerrata jo opittua
 - * mm. kehon osia, eläimiä, harrastuksia, numeroita, värejä
- Harjoitella erityisesti puhutun kielen tuottamista ja ääntämistä
- Harjoitella kielen käyttämistä arkielämässä sekä käsitellä oppilaiden arkielämässään kohtaamaa kieltä

Kognitiiviset tavoitteet:

- Osallistua oman opiskelunsa suunnittelemiseen mm. hankkimalla materiaalia opiskelua varten
- Harjoitella ottamaan vastuuta omasta ja muiden ryhmän jäsenten opiskelusta

Sosiaaliset tavoitteet:

- Harjoitella sosiaalisia vuorovaikutustaitoja myös vieraalla kielellä
 - * harjoitella myös tilanteita, jossa sanasto ei riitä sujuvaan kommunikaatioon
- Harjoitella koulu- ja luokkaympäristössä toimimista sekä toimimista ryhmässä, jossa on oppilaita kahdelta eri luokalta
- Harjoitella ryhmä- ja parityöskentelyä

Affektiiviset tavoitteet:

- Saada positiivisia kokemuksia puhutun englannin käyttämisestä ja kommunikaatiotilanteista
- Hankkia varmuutta kommunikoimiseen ja esiintymiseen myös vieraalla kielellä
- Saada positiivisia kokemuksia englannin opiskelusta

Menetelmät:

- Draama-harjoituksia: lausumisen ja puheen tuottamisen helpottamista rooleja ja kuvitteellisia tilanteita käyttäen (vuoropuheluita, näytelmiä, pantomiimiä)
- Oppikirja (Read Out -sarja), aiheita ja harjoituksia kappaleista 7-11, myös aiempien kertausta
- Leikkejä ja pelejä, kuten rikkinäistä puhelinta ja kuva-arvoituksia, sekä opettajan että oppilaiden vetäminä

Liite 1 jatkuu

Oppitunnit:

1. Tunti: jakson pohjustus
2. Tunti: lämmittelynä pantomiimiä, teemana suullista ilmaisua ja tunneilmaisua
3. Tunti: oppilaiden arkielämässään kohtaaman englannin kielen käsittelyä
4. Tunti: uuden sanaston opettelua ja parin ohjeistusta hirviöitä piirrettäessä
5. Tunti: oppikirjan tehtäviä, tavanomaisten keskustelufraasien harjoittelua
6. Tunti: esiintymis- ja pantomiimiharjoituksia, ensi viikon suunnittelua
7. ja 8. Tunti: pienoisenäytelmien harjoittelu ja esittäminen

Pienoisnäytelmien esittelyt

Guinea Pig

- Roolit: opettaja, oppilas, puhuva marsu

Näytelmässä oppilas pitää esitelmää luokassa. Hän esittelee lemmikkieläimensä, puhuvan marsun. Marsu ei kuitenkaan suostu puhumaan, ja opettaja epäilee oppilaan rehellisyyttä. Lopulta marsua lahjotaan porkkanalla, jonka jälkeen se innostuu pitämään varsinaisen esitelmän nimensä etymologisesta historiasta.

Pantomime

- Roolit: opettaja ja kaksi oppilasta

Näytelmässä opettaja teettää luokassa harjoitusta, jossa oppilaat esittävät pantomiimina harrastuksiaan. Toinen oppilaista on innokas, toinen haluton esiintymään. Lopulta myös haluton oppilas esiintyy, mutta esitys on lähinnä omituista kiemurtelua. Käy ilmi, että oppilaalla on ruokamyrrytys.

Werewolf

- Roolit: opettaja, kolme oppilasta joista yksi on ihmissusi, siivooja

Näytelmässä opettaja pitää oppilaita englannintunnilla koulupäivän päättymisen jälkeen, koska nämä ovat tapelleet välitunnilla ja käyttäytyneet muutenkin huonosti. Oppilaat syyttävät häiriökäyttäytymisestä yhtä toveriaan (ihmissutta), joka puolestaan valittaa että hänen tulisi päästä pian kotiin sillä kuu on nousemassa. Siivooja vieraillee luokassa ja valittaa jonkun sotkeneen käytävää. Oppilaat puhuvat kaupungissa havaitusta city-karhusta ja kiistelevät siitä, onko kyseessä susi vai karhu. Opettaja hermostuu. Lopulta ihmissusi -oppilas alkaa oireilla ja pakenee vessaan. Hetken päästä siivooja ryntää luokkaan valittaen ihmissuden purreen häntä käytävällä. Käy ilmi, että ihmissusi -oppilas on purrut välitunnilla myös luokkatovereitaan. Lopussa ulvotaan.

Näytelmätekstien yhteydessä oppilaille jaettiin sanasto, jossa käsiteltiin vaikeimpia teksteissä esiintyneitä sanoja ja fraaseja.

Liite 2: Yhdysluokan jaksosuunnitelma ja pienoisnäytelmät

Tavoitteet:

Kielelliset tavoitteet

- Tutustua uuteen sanastoon
- Harjoitella suullista kommunikaatiota ja ilmaisua vieraalla kielellä
- Harjoitella kuullun ymmärtämistä aineksen ylittäessä oman kielellisen tason

Kognitiiviset tavoitteet

- Tutustua uuteen opiskelumetodiin (draama)
- Harjoitella ottamaan vastuuta ja muiden ryhmän jäsenten opiskelusta

Sosiaaliset tavoitteet

- Harjoitella ryhmässä ja parin kanssa työskentelyä
- Harjoitella puheilmaisua ja esiintymistä

Affektiiviset tavoitteet

- Saada positiivisia kokemuksia puhutun englannin käyttämisestä ja kommunikaatiotilanteista
- Hankkia varmuutta kommunikoimiseen ja esiintymiseen myös vieraalla kielellä
- Saada positiivisia kokemuksia englannin opiskelusta

Menetelmät:

- Draamaharjoituksia
- Oppikirjan (Surprise -sarja) tehtäviä
- Pelejä ja leikkejä

Oppitunnit:

1. Tunti (vain kolmasluokkalaiset): jakson pohjustus, esiintymis- ja pantomiimiharjoitus
2. Tunti: hirviöluomisharjoitus kolmasluokkalaisille, jakson pohjustus ja pienoisnäytelmien harjoittelu neljäsluokkalaisille
3. Tunti: näytelmien esitys, vuoropuhelu- ja tunnelmaisuharjoituksia, loppupalaute

Liite 2 jatkuu

Pienoisnäytelmien esittelyt:

Mouse

- Roolit: opettaja, kaksi oppilasta

Näytelmässä opettaja pitää oppituntia. Äkisti alkaa kuulua omituista ääntä. Opettaja syyttää ensin oppilaita tunnin häiritsemisestä. Häiriön syyksi paljastuu kuitenkin yhden oppilaan pulpettiin juuttunut hiiri, joka puraisee opettajaa ennen kuin nukahtaa pulpettiin.

Guinea pig

Yksinkertaistettu versio viidennen luokan "Guinea pig" -näytelmästä. Lopussa marsu lausuu runon.

Pantomime

Yksinkertaistettu versio viidennen luokan "Pantomime" -näytelmästä.

Näytelmätekstien yhteydessä oppilaille jaettiin sanasto, jossa käsiteltiin vaikeimpia teksteissä esiintyneitä sanoja ja fraaseja.

Liite 3: Kuudennen luokan jaksosuunnitelma

Tavoitteet:

Kielelliset tavoitteet:

- Harjoitella luetun ymmärtämistä, erityisesti imperfektiä ja kestopuotoa
- Harjoitella omien ideoiden ilmaisemista englanniksi kirjallisesti ja suullisesti
- Harjoitella puhutun ymmärtämistä ja sanattoman viestinnän ymmärtämistä
- Harjoitella kielen tuottaminen kokonaisuudessaan, sanaton viestintä huomioiden

Kognitiiviset tavoitteet:

- Harjottaa ongelmanratkaisutaitoja
- Tutustua draamaan ja strategiseen interaktioon opetusmetodeina

Sosiaaliset tavoitteet:

- Harjoitella pari- ja ryhmätyöskentelyä
- Harjottaa empatiaa

Affektiiviset tavoitteet:

- Kehittää ilmaisu- ja esiintymisrohkeutta
- Hankkia positiivisia opiskelu- viestintä- ja kielenkäyttökokemuksia

Menetelmät:

- Strateginen interaktio (Di Pietro 1984), yksinkertaistettu ja lyhennetty malli
* käytössä sekä kirjallisesti että roolileikillä ratkaistava versio
- Draamaharjoituksia ja -leikkejä lämmittelynä tarpeen mukaan

Oppitunnit:

1. Tunti (samanlainen molemmille ryhmille): jakson pohjustus, Dogs -skenaario
2. Tunti A-ryhmälle: Pirates -skenaario ja loppupalautteen kerääminen
2. Tunti B-ryhmälle: Gibraltar -skenaario ja loppupalautteen kerääminen

Liite 4: Oppilailla teetetyt kyselyt

Viides luokka

Paikalla 11 oppilasta

Kysymys 1: Onko draama mukavaa?

- myönteisiä vastauksia 11
- kielteisiä vastauksia 0

Kysymys 2: Onko draama hyödyllistä?

- myönteisiä vastauksia 6
- kielteisiä vastauksia 5

Kysymys 3: Ovatko draamalliset englannintunnit mukavampia kuin tavalliset?

- myönteisiä vastauksia 11
- kielteisiä vastauksia 0

Kysymys 4: Jännittikö esiintyminen?

- myönteisiä vastauksia 11
- kielteisiä vastauksia 0

3-4 -yhdysluokka

Paikalla 15 oppilasta

Kysymys 1: Onko englantia vaikeaa?

- myönteisiä vastauksia: 0
- kielteisiä vastauksia: 13
- epävarmoja vastauksia: 2

Kysymys 2: Ovatko esiintymis- ja draamaharjoitukset vaikeita?

- myönteisiä vastauksia: 0
- kielteisiä vastauksia: 15

Kysymys 3: Ovatko englannin tunnit hankalampia kun tehdään draamaharjoituksia?

- myönteisiä vastauksia: 0
- kielteisiä vastauksia: 15
- joku huutaa "ei ku ne on kivoja!"

Kysymys 4: Kuinka monella teistä on kokemusta esiintymisestä?

- myönteisiä vastauksia (on kokemusta): 5
- kielteisiä vastauksia (ei ole kokemusta): 5
- epävarmoja vastauksia: 5
- joku huutaa: "mää on esiintynyt voimistelussa!"

Liite 4 jatkuu

Kysymys 5: Kuinka moni jännittää esiintymistä?

- myönteisiä vastauksia (jännitän esiintymistä): 2
- kielteisiä vastauksia (en jännitä esiintymistä): 13

Kysymys 6: Ovatko draamalliset englannin tunnit hyödyllisiä vai ovatko ne turhia tai pelkkää leikkiä?

- draamalliset englannin tunnit ovat hyödyllisiä: 2
- draamalliset englannin tunnit ovat turhia: 4
- ei mielipidettä / epävarmoja: 9
- joku huutaa: "pelkkää leikkiä!"

Avoin kysymys 1: "Mikä on kaikkein kurjinta draamallisissa englannin tunneissa?"

- ensimmäinen vastaus: "Se kun sää pidät ne!" ja jatkaa "no ei oikeesti et kirjota sitä sinne se on kaikkein kivintä se oli vitsi !"
- ei muita vastauksia

Avoin kysymys 2: "Mikä on kaikkein mukavinta draamallisissa englannin tunneissa?"

- ensimmäinen vastaus: "Ne on kivoja!"
- toinen vastaus: "No kun sää oot opena. Tuutko sää meidän opeksi?"
- ei muita vastauksia

Kuudes luokka

A- ryhmässä paikalla 10 oppilasta

B- ryhmässä paikalla 12 oppilasta

Kysymys 1: Olivatko oppitunnit erilaisia kuin englannintunnit yleensä?

- A-ryhmä:
 - * myönteisiä vastauksia: 10
 - * kielteisiä vastauksia: 0
- B-ryhmä:
 - * myönteisiä vastauksia: 12
 - * kielteisiä vastauksia: 0

Kysymys 2: Olivatko oppitunnit vaikeampia vai helpompia kuin englannintunnit yleensä?

- A-ryhmä:
 - * oppitunnit olivat helpompia: 8
 - * oppitunnit olivat vaikeampia: 2
- B-ryhmä:
 - * oppitunnit olivat helpompia: 4
 - * oppitunnit olivat vaikeampia: 0
 - * ei vastausta: 8

Liite 4 jatkuu

Kysymys 3: Olivatko oppitunnit mukavia?

- A-ryhmä:
 - * myönteisiä vastauksia: 10
 - * kielteisiä vastauksia: 0
- B-ryhmä:
 - * myönteisiä vastauksia: 12
 - * kielteisiä vastauksia: 0

Kysymys 4: Ovatko tällaiset tunnit mielestänne hyödyllisiä vai ovatko ne pelkkää leikkiä?

- A-ryhmä:
 - * oppitunnit olivat hyödyllisiä: 10
 - * oppitunnit olivat pelkkää leikkiä: 0
 - * yksi suullinen perustelu: "Kyllä nääkin tunnit on hyödyllisiä, mutta välillä pitää kyllä lukee ja tehdä työkirjaakin."
- B-ryhmä:
 - * oppitunnit olivat hyödyllisiä: 7
 - * oppitunnit olivat pelkkää leikkiä: 0
 - * ei vastausta: 5

Avoin kysymys 1: mikä oli mukavinta näissä tunneissa?

- A- ja B: ryhmä: ei vastauksia

Avoin kysymys 2: entä mikä oli ikävintä näissä tunneissa?

- A- B- ryhmä: ei vastauksia, kummankin ryhmän oppilaat sanovat ääneen, ettei tunneissa ollut ikäviä vaihteita.

Liite 5: Kuudennen luokan skenaariot

Skenaario 1: Dogs (Toteutettu 16.1.2006)

Oppilaat käsittelivät skenaarioita pareittain. Skenaarion käsittelemiseen oli varattu aikaa noin 30 minuuttia.

Tilanne:

There was an old man who lived here in Jyväskylä. He had a small dog called Jeri. Jeri liked people and other dogs very much. The old man never used a leash when he took Jeri for a walk, because he knew that Jeri was never angry or never fought with other dogs.

This morning the old man was walking with Jeri, when they met a man with a big, black dog. This man was from Great Britain, and his dog was called Shadow. Shadow was on leash. Jeri ran to play with Shadow, but Shadow didn't like other dogs. Shadow's owner tried to stop him, but wasn't quick enough. Shadow bit Jeri.



This is the situation now.

Jeri is lying on the ground and whining. He seems to be hurt badly and he is bleeding but still alive. Shadow's owner is trying to control his dog, which is growling and trying to attack Jeri again. The old man runs to them.

Sanasto

- | | |
|-----------------------------|------------------------------------|
| - leash: talutushihna | - whine, whining: valittaa, inistä |
| - on leash: talutushihnassa | - growl, growling: murista |

Liite 5 jatkuu

Kysymykset

1. Miltä vanhasta miehestä tuntuu?

- a) häntä on vihainen b) hän on peloissaan c) häntä hävettää
d) jotain muuta, mitä:
-

2. Miksi luulet, että vanhasta miehestä tuntuu tältä?

Voit vastata kysymykseen suomeksi.

3. How do you think Shadow's owner is feeling?

- a) he is angry b) he is scared c) he is ashamed
d) something else.

What? _____

4. Why do you think that Shadow's owner is feeling like this?

Answer the question in English.

5. Tilanne voi päättyä monella eri tavalla. Vastaa kysymyksiin monisteen kääntöpuolelle. Voit vastata suomeksi.

- a) Mitä pitäisi tapahtua, jotta vanhalla miehellä olisi hyvä mieli ja Shadown omistajalla paha mieli?
b) Mitä pitäisi tapahtua, jotta vanhalla miehellä olisi paha mieli ja Shadown omistajalla hyvä mieli?
c) Mitä pitäisi tapahtua, jotta molemmilla olisi paha mieli?
d) Mitä pitäisi tapahtua, jotta molemmilla olisi hyvä mieli?

Liite 5 jatkuu

6. Mitä vanhan miehen pitäisi mielestäsi sanoa Shadown omistajalle, jotta päästäisiin kohdassa 5 kuvattuihin, mahdollisiin lopputuloksiin. Entä mitä Shadown omistajan pitäisi vastata? Kirjoita monisteen kääntöpuolelle ainakin yksi lause, joka johtaa tulokseen 5a, yksi lause joka johtaa tulokseen 5b, yksi lause joka johtaa tulokseen 5c ja yksi lause joka johtaa tulokseen 5d, sekä vastaukset, joita luulet Shadown omistajan käyttävän.

7. Mitä tekisit itse, jos olisit Jerin omistaja? Entä jos olisit Shadown omistaja? Vastaa kysymykseen monisteen kääntöpuolelle. Voit vastata suomeksi.

Skenaario 2: Pirates (Toteutettu 17.1. 2006 A-ryhmän kanssa)

Oppilaat käsittelivät skenaarioita ryhmissä. Skenaariot luettiin, jonka jälkeen ryhmät keksivät, kuinka ratkaista skenaarion. Ryhmät kirjasivat muistiin lauseita, joita käyttää skenaarion ratkaisemiseksi. Tähän oli käytettävissä aikaa noin 35 minuuttia. Tämän jälkeen skenaariot esitettiin noin kolmen minuutin mittaisina roolileikkeinä.

Tarina:

Once upon a time, in a land of legends, there was an old castle called Danain. Castle Danain lied near the sea, and it was surrounded by small villages. The people of the Castle Danain were brave but peaceful, and their life was happy.

Then bad things started to happen. One dark night the guards of the castle heard a cry: "Help!". The people from one of the small villages were running to castle, some of them wounded and all of them scared. Cruel pirates had come from the sea and burned their village. Week after that the guards saw twelve large ships with black flags coming towards the castle from the sea. The pirates had arrived. The king of the castle ordered his warriors to prepare for a battle. The situation was bad, because there were not many warriors in Castle Danain, and there were probably many, many

Liite 5 jatkuu

pirates on board of the ships. But the pirate ships stopped before reaching the castle, and only one, small boat sailed to the shore. There was one pirate in this boat. It seemed that the pirates wanted to negotiate.

Sanasto:

Castle Danain: Danainin Linna (paikan nimi)

negotiate: neuvotella

cry: huuto

on board of the ships: laivoilla, laivoissa

flag: lippu

sailed to the shore: purjehti rantaan

guard: vartija

warrior: soturi

village: kylä

wounded: haavoittunut

Tehtävä:

Olette Danainin linnan sankareita, suuria sotureita kaikki. Tehtävänne on neuvotella merirosvon kanssa. Koska Danainin linnan armeija on pieni, eikä voida kuin arvailla, kuinka käy jos sota merirosvoja vastaan syttyy, on tehtävänne yrittää saada aikaan rauha. Teille on annettu pieni aarrearkku, jonka voitte antaa merirosvoille lahjaksi rauhaa vastaan, ja saatte myös luvata rosvoille kotipaikan linnan alueelta, jos he sellaisen haluavat, mutta vain jos he lupaavat elää sen jälkeen rauhassa kanssanne. Vaikka yritätte saada aikaan rauhan, teidän on oltava rohkeita ja päättäväisiä, jotta merirosvo tajuaa, ettei heidän kannata haastaa riitaa kanssanne. Miettikää ryhmässänne, kuinka selviätte seuraavista tilanteita:

- Miten esittelette itsenne merirosvolle? Teidän ei tarvitse keksiä nimiä hahmoillenne, mutta teidän pitäisi kertoa mistä tulette ja mikä on tehtävänne.
- Miten kysytte merirosvolta, mikä hänen nimensä on?
- Miten kysytte merirosvolta, mitä rosvo haluaa ja miksi he ovat hyökänneet lähistön kylien kimppuun?
- Jos merirosvo uhkailee teitä, miten uskottelette hänelle, ettette pelkää häntä ja että linnan väki pystyy kyllä voittamaan merirosvot taistelussa?

Liite 5 jatkuu

- Jos merirosvo vaatii linnalta rahaa, voitte antaa heille pienen aarrearkun, mutta siitä hyvästä heidän on jätettävä linna rauhaan. Miettikää, miten sanotte tämän rosvoille.
- Jos merirosvo vaatii maa-aluetta miehistölleen kodiksi, teidän on kerrottava, että jos he aikovat asua linnan lähellä, heidän tulee elää rauhassa linnan väen ja naapurikylien asukkaiden kanssa. Miten teette sen?
- Jos merirosvo vaatii linnaa omakseen, teidän on ehdottomasti kieltäydyttävä. Miten teette sen?

Miettikää ja sopikaa **yhdessä**, mitä aiotte sanoa yllä kuvatuissa tilanteissa. **Kirjoittakaa yhden monisteen takapuolelle englanniksi lauseet, joita aiotte käyttää ja harjoitelkaa lausumaan ne kunnolla. Sopikaa, kuka sanoo mitäkin, vai sanotteko jotakin yhdessä.** Käyttäkää apunanne oppikirjoja ja sanakirjoja, ja pyytäkää apua opettajalta jos tarvitsette sitä. Kun olette valmiina, kokeilemme ideoitanne näyttelemällä kohtaamisen merirosvon kanssa (opettaja esittää merirosvoa). Merirosvo puhuu ja ymmärtää vain englantia, mutta keskenänne saatte puhua suomea myös näytelmän aikana. Muistakaa esittää linnan sankareita; käyttäytykää rohkeasti, mutta älkää haastako riitaa (linnassa on pieni armeija, mutta ei ole varmaa, kuka voittaa, jos sota merirosvojen kanssa syttyy). Näytelmä voidaan keskeyttää milloin vain, jos tarvitsette lisää miettimisaikaa. **Saatte käyttää näytelmässä papereita apunanne, eli vuorosanoja ei tarvitse muistaa ulkoa.** Muistakaa vielä, että kaikki vaikuttaa kaikkeen, eli se, miten käyttäydytte merirosvoa vastaan, vaikuttaa siihen, miten merirosvo käyttäytyy teitä kohtaan. Saatte rekvisiitaksi näytelmää varten seuraavat esineet: aseet jokaiselle ja pienen aarrearkun. Toivottavasti nämä esineet auttavat eläytymään näytelmään.

Liite 5 jatkuu

Skenaario 3: Gibraltar (Toteutettu 17.1. 2006, B-ryhmän kanssa)

Oppilaat käsittelivät skenaarioita ryhmissä. Skenaariot luettiin, jonka jälkeen ryhmät keksivät, kuinka ratkaista skenaarion. Ryhmät kirjasivat muistiin lauseita, joita käyttää skenaarion ratkaisemiseksi. Tähän oli käytettävissä aikaa noin 35 minuuttia. Tämän jälkeen skenaariot esitettiin noin kolmen minuutin mittaisina roolileikkeinä.

Tarina:

The European Union decided to start a project that helps students from different schools to travel abroad and meet people from other countries. Your school got a lot of money, and your group decided to travel to a place called Gibraltar. It is a small land in southern Spain, where people speak English. The place is very beautiful, and also famous for its monkeys, that live in the city.

Your group is walking on the walls of a huge fort by the blue sea. The sun is shining. It's a warm afternoon and there doesn't seem to be anyone else around you, except monkeys, who are playing on the rooftops. You stop to take some photographs, and put your backpacks on the ground for a while. All the sudden a small monkey jumps from the nearby roof, picks up one of the bags and climbs back to the rooftop. One of you realizes that the monkey has just stolen his or her bag, and that his or her wallet is in the bag! You see that the monkey opens the bag and takes out the wallet. The monkey sniffs the wallet and looks hungry!

Suddenly you notice a man walking on a wall near you. He is wearing the uniform of a policeman. Maybe he can help you. As he approaches you, you hear a strange sound from the rooftop.

It seems that the monkey has just tasted a piece of the wallet, and is now coughing wildly. Is it choking?

Liite 5 jatkuu

Sanasto:

abroad: ulkomailla, ulkomaille roof: katto
coughing wildly: yskii villisti rooftop: katto, katonharja tai katon huippu
decided: päätti wallet: lompakko
is it choking? : onko se tukehtumaisillaan?
walls of a huge fort: valtavan linnakkeen muurit

Tehtävä:

Tehtävänne on miettiä, kuinka saisitte lompakon takaisin apinalta. Ette voi lähteä kiipeämään itse katolle, koska poliisi on paikalla, ja varmaankin pysäyttäisivät teidät (katoille ei saa kiivetä). Teidän täytyy keskustella poliisin kanssa englanniksi. Miettikää ryhmässänne, kuinka aiotte onnistua seuraavissa asioissa:

- poliisin tervehtiminen
- itsenne esitteleminen
- tilanteen selittäminen: tässä joudutte varmaankin käyttämään imperfektiä
- avun pyytäminen poliisilta: pyyntö, että poliisi kiipeäisi katolle hakemaan lompakon
- jos poliisi ei halua kiivetä katolle, luvan pyytäminen jotta voisitte hakea lompakon itse
- syyttömyytenne vakuuttaminen, jos käykin niin, että poliisi syyttää teitä apinan vahingoittamisesta
- ehdotuksia siitä, miten apinaa voi hoitaa, jos se ei näytä toipuvan

Miettikää ja sopikaa **yhdessä**, mitä aiotte sanoa yllä kuvatuissa tilanteissa. **Kirjoittakaa monisteiden takapuolelle englanniksi lauseet, joita aiotte käyttää ja harjoitelkaa lausumaan ne kunnolla. Sopikaa, kuka sanoo mitäkin, vai sanotteko jotakin yhdessä.** Käyttäkää apunanne oppikirjoja ja sanakirjoja, ja pyytäkää apua opettajalta jos tarvitsette sitä.

Liite 5 jatkuu

Kun olette valmiina, kokeilemme ratkaisujanne näyttelemällä kohtaamisen poliisin kanssa (opettaja esittää poliisia). Tämä pieni näytelmä voidaan keskeyttää milloin vain, jos tarvitsette kesken kaiken lisää miettimisaikaa. Voitte myös kesken näytelmän neuvotella keskenänne suomeksi, mutta poliisi ei ymmärrä kuin englantia. **Saatte käyttää näytelmässä papereita apunanne, eli vuorosanoja ei tarvitse opetella ulkoa.** Muistakaa, että kaikki vaikuttaa kaikkeen. Jos esimerkiksi tervehditte poliiseja epäystävällisesti, he saattavat olla myöhemmin keskustelun aikana hankalia teitä kohtaan.