

1099/2000

**DRAAMAN KÄYTTÖ HISTORIANOPETUKSESSA**

**RIINA SALONEN**

**Kasvatustieteen  
pro gradu –tutkielma  
Kevät 2000  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto**

Salonen, R

Draaman käyttö historianopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Kevät 2000.

75 sivua + liitteet

## TIIVISTELMÄ

Draama on saavuttamassa yhä vakiintuneempaa asemaa kouluissa, sekä taideaineena että opetusmenetelmänä. Opetusmenetelmänä draama on hyvä, toiminnallinen ja oppilaskeskeinen tapa oppia asioita, tiedollisista sisällöistä ryhmätyötaitoihin ja itsetuntemukseen. Tässä tutkimuksessa selvitettiin draaman soveltuvuutta historianopetukseen. Tarkoituksena oli tutkia, kuinka hyvin historian sisällöt voidaan draaman avulla oppia, sekä pohtia, voitaisiinko historianopetukselle asetettuihin tavoitteisiin päästä käyttämällä draamaa opetusmenetelmänä. Lisäksi tutkittiin oppilaiden suhtautumista draamaan opetusmenetelmänä.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli kaksi erään jyvaskyläläisen ala-asteen viidettä luokkaa, joista toiselle opetettiin keväällä 1999 sama historian jakso perinteisillä menetelmillä, toiselle draaman avulla. Luokille suoritettiin alkumittaus, jolla kartoitettiin mm. aikaisempia kokemuksia draamasta sekä oppilaiden suhdetta omaan luokkaan. Tiedollisten sisältöjen oppimista mitattiin kertauskokeiden avulla. Lisäksi draamajakson tehneiden oppilaiden kokemuksia kerättiin kyselylomakkeen ja tuntien jälkeen annetun vapaamuotoisen kirjallisen palautteen avulla. Kyselylomakkeessa oppilaita pyydettiin mm. arvioimaan omaa oppimista ja ryhmätyöskentelyn onnistumista sekä arvioimaan draamaa työtapana. Lisäksi kuutta oppilasta haastateltiin tarkemmin näistä asioista.

Draamajakson tehnyt luokka oppi sisällölliset asiat huonommin kuin toinen luokka. Suurimmat erot syntyivät yksittäisten asioiden, mm. nimien muistamisessa. Oppilaiden tiedonkäsitys oli kuitenkin suppea, he tunnistivat herkemmin tiedoksi nimenomaan vuosiluvut ja nimet, eivät esimerkiksi tietyn aikakauden oloja. Näyttää siltä, että historianopetuksen tavoitteisiin voidaan päästä draaman avulla. Oppilaat suhtautuivat draamaan erittäin positiivisesti ja näkivät sillä historianopetuksen lisäksi muita sovellusmahdollisuuksia. Oppilaat osasivat myös eritellä draaman hyviä ja huonoja puolia.

Avainsanat: draama, historianopetus, kokemuksellinen oppiminen, kokonaisvaltainen oppiminen, pedagoginen draama

## ALKUSANAT

Tämä tutkimus on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksessa. Työtä ohjasi kasvatustieteiden tohtori Tuula Matikainen. Kiitos asiantuntemuksesta ja kannustavasta yhteistyöstä.

Tutkimusaineiston kerääminen suoritettiin kyselylomakkeiden, kertauskokeiden, vapaamuotoisen kirjallisen palautteen ja haastattelujen avulla. Tutkimuksen kohderyhmänä oli erään jyvaskyläläisen koulun kaksi viidettä luokkaa. Kiitos opettajille ja oppilaille avusta ja myönteisestä suhtautumisesta.

Jyväskylässä 14.2.2000

Riina Salonen

## SISÄLTÖ

1	ALOITTAMINEN	6
2	PÄÄASIAAN TUTUSTUMINEN	8
	2.1 Käsitteiden määrittelyä	9
	2.2 Tutkimusjoukon kuvaus	11
	2.3 Historiallinen tietoisuus	16
	2.4 Historianopetuksen tavoitteet	19
	2.5 Tapaustutkimus	20
3	AIHEEN TUTKIMINEN	22
	3.1 John Deweyn progressiivinen pedagogiikka	24
	3.2 Kolbin kokemuksellinen oppiminen	26
	3.3 Filosofista taustaa draamalle	29
	3.4 Draaman psykologisia lähtökohtia	31
4	SYVENTÄMINEN, DRAAMAN JUURET	34
	4.1 Gavin Bolton, oppiminen draamassa	34
	4.2 David Hornbrook, oppiminen draamasta	35
	4.3 Jonothan Neelands, oppiminen draaman avulla	36
	4.4 Draamapedagogien vertailu	37
5	JUONITASO, PEDAGOGINEN DRAAMA	40
	5.1 Pedagogisen draaman mahdollisuudet opetusmenetelmänä	40
	5.2 Draaman työtavat	42
	5.3 Draamaprosessit	44
	5.4 Projektit historianopetuksessa	50
	5.5 Draamaopettaja	51
6	ABSTRAHOINTI/ARVIOINTI	55
	6.1 Draaman arviointi	55
	6.2 Tiedollisten sisältöjen oppiminen tässä tutkimuksessa	58
	6.3 Tutkimuksen luotettavuus	62



<b>7 PURKAMINEN</b>	<b>66</b>
6.4 Oppilaiden suhtautuminen draamaan opetusmenetelmänä	66
6.5 Miten tästä eteenpäin – heräämisiä	68
6.6 Draama historianopetuksessa	70
<b>LÄHTEET</b>	<b>72</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>76</b>
Liite 1: Alkumittari	76
Liite 2: Kertauskoe 1	78
Liite 3: Kertauskoe 2	79
Liite 4: Kyselylomake	80
Liite 5: Haastattelurunko	81
Liite 6: Tarina Lemmenlammesta	82
Liite 7: Tutkimusryhmän tuntisuunnitelmat	83
Liite 8: Vertailuryhmän tuntisuunnitelmat	85

# 1 ALOITTAMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää draaman soveltuvuutta historian opettamiseen. Tutkimuksessa vertaillaan kahden viidennen luokan oppilaiden historian asiasisältöjen oppimista, sekä tutkitaan sitä, miten oppilaat suhtautuvat draamaan opetusmenetelmänä ja pohditaan, miten draaman avulla voitaisiin päästä historianopetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Työssä kartoitetaan myös draaman taustalla olevia teorioita, mm. draaman filosofista ja psykologista taustaa, oppimisteorioita ja draaman mahdollisuuksia opetusmenetelmänä. Draaman olemusta pohditaan sekä opetukselliselta että taidekasvatukselliselta kannalta.

Yhtenä tutkimuksen lähtökohtana on selvittää asiat niin, että myös sellainen lukija, joka ei ole perehtynyt draamaan voi ymmärtää kuinka tutkimus on käytännössä toteutettu. Tähän pyritään esimerkiksi selittämällä draaman työtapoja ja suunnittelua lähtien aivan perusteista. Ilmaisutaito on saamassa Suomessakin yhä enemmän jalansijaa, ja sen asema yhtenä taideaineena muiden joukossa on saamassa tunnustusta. Draama ei kuitenkaan ole vain teatterin tekemistä vaan myös hyvä opetusmenetelmä. Vaikka tässä tutkimuksessa draamaa käytetäänkin opetusmenetelmänä, ei sitä kuitenkaan haluta jakaa kahtia joko oppiaineeksi tai menetelmäksi, vaan tutkijan mielestä tällainen jako ei ole mielekäs tai tarpeellinen.

Historia on monille oppilaille vaikea oppiaine, esimerkiksi paljon muistettavan asiatiedon vuoksi. Joillekin oppilaille historia on paperinmakuinen, kuollut oppiaine jolla ei ole minkäänlaista kosketusta omaan elämään. Tässä yhteydessä on syytä pohtia, mikä tiedon olemus oppilaille on, esim. mitä he mieltävät tiedoksi. Onko pelkästään ulkoa opeteltava asia tietoa vai käsittävätkö oppilaat ”tiedon” laajemmin. Draama voisi tarjota mahdollisuuden ymmärtää historiaa syvemmin, niin että oppilas saa kokemuksen siitä, että kyseessä on henkilökohtaisen ja yhteiskunnan olemassaolon kannalta tärkeä asia.

Tietyissä lähestymistavoissa, esim. ns. radikaalissa konstruktivismissa, uskalletaan jopa asettaa kyseenalaiseksi objektiivisen tiedon olemassaolo. Tällöin korostetaan tiedon syntymistä ja merkitystä ihmisen itsensä, koulussa siis oppilaan kannalta. Keskeisiä ovat henkisten toimintojen aktiiviset prosessit, joissa oppilas muodostaa itselleen kuvaa todellisuudesta muuntaen sitä koko ajan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimistilanne voi olla hyvin kontekstisidonnainen; lähtemällä arkielämän tilanteista

oppilas kykenee hankkimaan käyttökelpoista tietoa ja näkemään sen merkityksen arkielämässä. (Haapasalo 1993, 18-19.) Draamaa käytettäessä nämä henkisten toimintojen aktiiviset prosessit ovat käytössä, ja tiedon synnyn prosessi korostuu.

Draama on haasteellinen ja opettajalta paljon vaativa työtapa. Se kuitenkin soveltuu nykyajan vaatimukseen hyvin, kun tarkoituksena on ymmärtää asioita kokonaisuuksina ja oppia kokemuksen kautta. Oppilailla on hyvin erilaisia oppimistyylejä, joten draama ei tietenkään ole kaikille parhaiten soveltuva työtapa. Se ei myöskään ole työtapa, joka soveltuisi jokaiseen tilanteeseen. Draama kuitenkin vastaa opetukselle nykyään asetettuihin haasteisiin; sen avulla oppilaat saadaan ylös pulpeteista, kokeilemaan ja kokemaan asioita itse sen sijaan että kaikki opittaisiin lukemalla tai opettajaa kuuntelemalla, ”valmiiksi suodatettuna”. Draamaa käytettäessä oppilaiden omat kokemukset, tunteet, ajatukset ja näkemykset ovat tärkeänä osana tiedonluomisprosessia ja näin myös muodostuneella tiedolla voisi ajatella olevan merkitystä.

Yhtenä tutkimuksen tavoitteena on myös tutkijan oman draamaopettajaidentiteetin varmentaminen refleктоimalla myös omaa toimintaa tutkimuksen mukanaan tuomien näkökulmien valossa ja oppilailta saadun palautteen avulla sekä vähäisen kokemuksen tuoman tiedon jäsentäminen teoriapohjan avulla.

## 2 PÄÄASIAAN TUTUSTUMINEN

Kasvatustieteissä ovat nykyään vallalla konstruktivistiset tiedonkäsitteet ja kognitiiviset oppimiskäsitteet. Oppilaan tulisi olla aktiivinen tiedonhankkija ja oman oppimisprosessinsa subjekti. Silti nykyään käytetään paljon opettajakeskeisiä työtapoja, joissa oppilas vastaanottaa ja toistaa opettajan antaman tiedon. Draama on hyvä oppilaskeskeinen työtapo, joka lisäksi kehittää yhteistoiminnallisuutta. Sen lisäksi, että draama on metodi ja oppiaine, sillä on myös kokonaisvaltaisia tavoitteita, esim. oman itseilmaisun kehittäminen ja itsetunnon kasvattaminen. Draamalla on laajat pedagogiset, psykologiset, sosiaaliset ja esteettiset ulottuvuudet. Siksi se voisi olla yksi käyttökelpoinen apuväline kun pyritään luomaan integroitua kokonaisuuksia tai vaikka eheyttämään koulun tai luokan toimintaa muuten. (Kanerva & Viranko 1997, 110-111.)

Useilla ideaalille oppimistilanteelle asetetuilla tavoitteilla on hyvä mahdollisuus toteutua draamaprosessissa. Vaikka draamassa voi oppia myös sivusta katsomalla, saa aktiivinen, osallistuva oppilas opittavasta asiasta omakohtaisen kokemuksen. Tällä tavalla opittu asia on helpompi muistaa kuin toisilta saatu selostus. Kun tiedolla on asiayhteys toimintaan, ja sitä voi soveltaa, oppijalle syntyy tarve tietää ja oppia. Näin tieto ei jää irralliseksi todellisuudesta, vaikka luokkahuoneen tilanne onkin kuviteltu. Oppilas myöskin saa vaikutteita muilta, ja vaikuttaa muihin, jolloin vuorovaikutustaidot kehittyvät. Draamallisessa toiminnassa hyödynnetään sekä ajatus, toiminta että tunneaspekti. Opetusta ja metodeja tulee kuitenkin soveltaa sisäisten ja ulkoisten tarpeiden mukaan. Yhtä ainoa oikeaa tapaa oppia tai opettaa ei ole. (Nilsson & Waldemarson 1988, 33-35.)

Pohjoismaissa draaman tutkimus on vasta alussa ja perustuu yksilöiden toiminnalle. Draaman asemasta ja tehtävästä opetussuunnitelmissa riippuu se, millaiset kehittymisedellytykset sillä tulee olemaan. Tutkimus on yleensä yhteydessä opettajankoulutuslaitokseen, esimerkiksi Ruotsissa Malmön opettajakorkeakouluun ja Norjassa Bergenin opettajakorkeakouluun. Viimekädessä tutkimuksen kehitys riippuu siitä, arvostetaanko yhteiskunnassa sitä itseilmaisun mahdollisuutta, jonka draamalliset taiteet suovat lapsille.

Norjassa on harrastettu lähinnä historiallista tutkimusta. Lisäksi on tutkittu mm. nukketeatteria, amatööriteatteria ja draaman yhteyksiä luovuustutkimukseen. Norjassa on alettu kiinnostua enemmän roolileikin suhteesta draamaan. Draama onkin siellä pakollisena aineena esikouluopettajien koulutuksessa. Tanskassa erityispiirteensä on se,

että siellä pyritään kiinnittämään enemmän huomiota lapsiteatterin kuin draaman tutkimiseen. Ruotsissa on tehty pienehköjä tutkimuksia draamasta opetusmenetelmänä, terapiakeinona ja apuna ihmissuhdetaitojen kehittämisessä. Suomessa tutkimusta on toistaiseksi vähän. Suomi on osallistunut Pohjoismaiden yhteistyöhön Koulujen luovan toiminnan yhdistyksen kautta. (Braanaas 1992, 215-217.) Pro gradu –tasoisia tutkimuksia draamasta on Suomessa tehty ja tutkimusta tehdään jatkuvasti lisää. Draamapedagogiikan professuurin saaminen Jyväskylään lisää varmasti tutkimusta omalta osaltaan.

## 2.1 Käsitteiden määrittelyä

Termistö ja käsitteiden määrittely ei ole mitenkään vakiintunut draamaa ja draamapedagogiikkaa käsittelevässä kirjallisuudessa. Esim. DRAAMA voidaan määritellä mm. seuraavasti:

Draama on näytelmä, kirjallisuuden laji, tai draamallisia ulottuvuuksia sisältävä tapahtumasarja (esim. ihmissuhdedraama, kaappausdraama) tai opetusmenetelmä tai oppiaine, jolle on ominaista luovien ja teatterinomaisten keinojen käyttö. Viimeksi mainittu muodostaa yhden osa-alueen lukion ilmaisutaidon opetuksessa. (Laakso 1994, 22.)

Draama tarkoittaa näytelmää, näyttämötaidetta, kulttuurimme tärkeimpiä esittäviä taidemuotoja. Draama perustuu yleensä kirjoitettuun tekstiin mutta myös improvisoituun inhimillisen toiminnan jäljittelyyn. Sen synty on ilmeisesti aina ja kaikkialla liittynyt rituaaleihin. (Esslin 1976, 134-135.)

Kouluissa tapahtuvalla draamaopetuksella on neljä muotoa:

Ensimmäinen on yksittäinen, lyhytaikainen harjoitus, jolla on selkeä rakenne. Toinen on dramaattinen esittäminen, jossa kokemus “elää mukana“ ja jonka rakenne on vapaampi. Kolmas on kaikkien tuntema teatteri, joka on esitykseen painottunut ja selkeärakenteinen. Neljäs muoto on näiden kaikkien yhdistelmä. (Bolton 1979, 201.)

Draama on se luovan toiminnan alue, jossa käytetään erityisesti improvisointia harjoitusmetodinä. Draama on usein myös synonyymi luovalle toiminnalle. (Way 1967, 319.)

Jotta käsiteltävästä aiheesta puhuminen ja tekeminen olisi järkevää, tarvitsevat draamaopettajat ja heidän oppilaansa ja opiskelijansa yhteisen kielen. Erikoissanastojen yleinen ongelma on kuitenkin se, että voidaan joutua tilanteeseen, jossa käytetty sanasto on niin suppealle piirille tarkoitettua, että se estää asian aktiivisen ymmärtämisen. Siitä

tulee ammattislangia, joka vieraannuttaa auttamisen sijasta. (Owens & Barber 1998, 13.)

Myöskään tutkimukseen osallistuneille oppilaille käsite "draama" ei ollut kovin selkeä. Alkumittauksen kysymyksen "kerro lyhyesti omin sanoin mitä sinulle tulee mieleen sanasta draama" perusteella kävi ilmi, että oppilaat liittivät draaman hyvin paljon pelkästään esittämiseen tai fiktion.

"Surullinen kertomus."

"Surinäytelmä."

"Lievästi kauhea näytelmä, elokuva."

"Elokuva tai sarja, joka on surullinen tai pelottava."

"Näytelmä, joka ei ole komedia ja joka yleensä esitetään kunnolla."

Osa oppilaista pitää draamaa tositapahtumiin perustuvana, mutta fiktiivisenä.

"Tositapahtumiin perustuva juttu."

"Pelottava esitys, joka perustuu tositapahtumiin."

"Tavalliseen elämään perustuva surullinen ohjelma."

Monikaan oppilaista ei yhdistänyt draamaa suoraan jokapäiväiseen, todelliseen elämään, vaikka kielessämme käytetään ilmaisuja joissa draama on mukana, esim. panttivankidraama, ihmissuhdedraama jne. Muutama poikkeus kuitenkin löytyi:

"Jännittävä/pelottava asia."

"Raaka murha."

"Surullinen, tunteellinen asia."

"Oma elämä, pari elokuvaa jossa olen ollut ja rakkaus."

Tässä tutkimuksessa:

*Draama*: Yläkäsite joka sisältää kaikenlaisen draamallisen toiminnan, draaman työtapana, arkipäivän draaman, teatterin ja ilmaisutaidon.

*Draamapedagogiikka*: Oppi draamasta, sisältää sekä taidekasvatuksellisen draaman että draaman opetusmenetelmänä sekä sen muut lajit, esimerkiksi improvisaatioteatterin, forum-teatterin ja TIE:n (Theatre in education).

*Draamaprosessi:* Mikä tahansa pitempi draamakokonaisuus, voi olla prosessidraamaa tai pedagogista draamaa.

*Pedagoginen draama:* Esim. tässä käytetty, draaman avulla opetellaan asioita, tietoja ja taitoja.

*Prosessidraama:* Draamaprosessin avulla perehdytään johonkin aiheeseen, joka usein on esim. eettisesti hankala. osallistuja "pakotetaan" ajattelemaan asiaa useammasta eri näkökulmasta ja ottamaan kantaa.

*Yhteistoiminnallinen oppiminen:* Työskentely tapahtuu yhdessä, erilaisia ryhmätyötapoja hyödyntäen. Usein myös opettaja on mukana yhtenä oppijoista. Draama on tyypillisesti yhteistoiminnallista oppimista.

*Kokemuksellinen oppiminen:* Oppiminen tapahtuu jatkuvan, kokemukseen perustuvan prosessin avulla. Oppiminen toteutuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

*Kokonaisvaltainen oppiminen:* Oppiminen ei tapahdu vain ajattelemalla vaan koko ihmisessä. Esimerkiksi draamassa hyödynnetään aisteja, tunteita ja mielikuvia oppimisessa.

Tutkimuksessa käytetään käsitettä draama kun tarkoitetaan pedagogista draamaa, mutta myös kun tarkoitetaan draamaa enemmän ilmaisutaito-oppiaineeseen suuntautuneena, sekä prosessidraamaa yms. Draama esiintyy sanana tässä tutkimuksessa eräänlaisena yläkäsitteenä joka tarkoittaa laajemmin draamallista toimintaa.

## 2.2 Tutkimusjoukon kuvaus

Tähän tutkimukseen valittiin kaksi ala-asteen viidettä luokkaa. Aluksi molemmille luokille suoritettiin alkumittaus (liite 1), jossa pyrittiin selvittämään mm. oppilaiden suhtautumista omaan luokkaan, draamallisia harrastuksia ja suhtautumista historiaan oppiaineena. Molemmille luokille pidettiin sama historian jakso huhti- ja toukokuun aikana 1999, vertailuryhmälle perinteisillä menetelmillä ja tutkimusryhmälle draamaprosessina. Oppimista mitattiin niin, että luokille pidettiin sama kertauskoe (liite 2) heti jakson jälkeen, sekä toisen kerran kesän jälkeen (liite 3), tällöin tarkoituksena oli mitata syväoppimista. Tutkimusryhmän suhtautumista draamaan selvitettiin kyselylomakkeen (liite 4), vapaan palautteen ja haastattelun (liite 5) avulla.

Molemmat luokat ovat ala-asteen viidensii luokkia. Tutkimusryhmässä on 30 oppilasta, joista 21 tyttöä, 9 poikaa. Luokka on musiikkiluokka, joten musiikkiharrastus

yhdistää oppilaita vahvasti. Vertailuryhmässä on 27 oppilasta joista 13 tyttöä, 14 poikaa. Jo ensivaikutelma luokista oli hyvin erilainen. Alkumittauksen yhteydessä tutkimusryhmän oppilaat esittivät paljon kysymyksiä, sekä ennen lomakkeen täyttämistä että sen aikana. Vertailuryhmän oppilaat taas alkoivat välittömästi työskennellä esittämättä yhtään kysymystä. Myös tunteja seuraamalla luokista sai hyvin erilaisen kuvan. Työrauha oli huomattavasti parempi vertailuryhmässä, jonka oppilaat yleensä alkoivat työskennellä välittömästi saatuaan opettajalta ohjeet, sen enempää kyselemättä. Tutkimusryhmä taas esitti kysymyksiä ja vaati tarkemmat ohjeet ja määrittelyt annetuista tehtävistä. Tämä paljastui jo tutkimusryhmän opettajan kanssa keskustellessa. Hän kehotti miettimään tarkkaan kaiken, mitä oppilaiden kanssa tekee, koska he saattavat vaatia hyvin tiukkojakin perusteluita. Tutkimusryhmän kanssa kului hyvin paljon aikaa siihen, että luokkaan sai sellaisen työrauhan, että ohjeiden antaminen ylipäätään oli mahdollista. Vertailuryhmä taas oli tottunut siihen, että ohjeet kuunnellaan hiljaa. Ohjeita ei tarvinnut toistaa siksi, että joku ei olisi kuullut. Tutkimus- ja vertailuryhmän vastaustyyliinkin poikkesivat hieman toisistaan. Alkumittauksen väittämiin oli mahdollista vastata ”kyllä”, ”ei” tai ”siltä väliltä”. Vertailuryhmän oppilaat vastasivat huomattavasti useammin joko ”kyllä” tai ”ei” kuin tutkimusryhmän oppilaat, kun taas vertailuryhmän oppilaat vastasivat useammin ”siltä väliltä”, ja saattoivat vielä kirjoittaa selvennykseksi viereen: ”riippuu tilanteesta”.

Alkumittauksessa selvitettiin oppilaiden suhdetta omaan luokkaan. Väittämään ”Luokkani on mielestäni mukava” tutkimusryhmän oppilasta 93% ja vertailuryhmän oppilaista 72% vastasi ”kyllä”. Kukaan tutkimusryhmän oppilaista ei vastannut väittämään ”ei”, mutta vertailuluokan oppilaista ”ei” vastasi 20%. Väittämään ”Luokallani on joitakin oppilaita joiden kanssa en tule toimeen” oli tutkimusryhmästä vastannut ”kyllä” 46% ja ”ei” 29%, vertailuryhmästä ”kyllä” oli vastannut 68% ja ”ei” 32%. Tämä ei kuitenkaan selkeästi näkynyt normaalissa luokkatilanteessa, ainakaan näin lyhyessä ajassa ei ehtinyt havaita mitään tähän viittaavaa. Omalle luokalle esiintymistä jännitti tutkimusryhmässä 14%, vertailuryhmässä 36%.

Alkumittauksen ensimmäisessä kysymyksessä oli neljä väittämää (väittämät 3-6) joiden avulla pyrittiin kartoittamaan oppilaiden jännittämistä ja esiintymishalukkuutta. Vastaukset on pisteytetty niin, että 4 tarkoittaa ettei oppilas väittämien mukaan jännitä koskaan, 0 merkitsee sitä, että oppilas jännittää aina. Taulukossa 1 on laskettu molempien luokkien keskiarvot sekä tyttöjen ja poikien keskiarvot erikseen.



TAULUKKO 1. Oppilaiden esiintymishalukkuus ja jännittäminen luokkahuone- ja muissa tilanteissa

	TUTKIMUSRYHMÄ N = 30	VERTAILURYHMÄ N = 27
KAIKKI	2,80	2,22
TYTÖT	2,83	1,54
POJAT	2,63	2,86

Vertailuryhmän tyttöjen pistemäärä on kaikkein alhaisin, mikä myös näkyi hyvin selkeästi luokassa. Luokan tytöt eivät viitanneet koskaan eivätkä vastanneen jos heiltä kysyi jotakin kaikkien kuullen. Jos heitä puhutteli kahden kesken, he kyllä vastasivat. Se, että tutkimusryhmän pistemäärä on korkeampi, voi johtua osaksi siitä, että heillä on enemmän kokemusta esiintymisestä musiikkiharrastuksen johdosta. Tutkimusryhmässä yhden pisteen tai alle sai vain yksi oppilas, vertailuryhmässä seitsemän oppilasta.

Alkumittauksen toinen kysymys koski draamallisia harrastuksia. Kysymyksessä oli kahdeksan kohtaa. Oppilaita pyydettiin rastittamaan kohta, jos he olivat tehneet mainittua asiaa yhdenkin kerran. Prosentuaaliset keskiarvot käyvät ilmi taulukossa 2. Molemmilla luokilla oli eniten kokemusta koulunäytelmässä näyttelemisestä. Tutkimusryhmällä oli yhtä paljon kokemusta myös runojen lausumisesta sekä näytelmän katsoimisesta teatterissa. Vähiten kokemusta molemmilla luokilla oli teatteriryhmässä toimimisesta. Ero oli kuitenkin suuri: tutkimusryhmästä 36% oli toiminut jossakin teatteriryhmässä, vertailuryhmästä vain 4%. Suurin ero luokkien välillä oli runojen lausumisessa, tutkimusryhmästä 96% oli lausunut joskus runoja, vertailuryhmästä vain 48%.

TAULUKKO 2. Oppilaiden draamalliset harrastukset 1

	TUTKIMUSRYHMÄ N = 30	VERTAILURYHMÄ N = 27
Näyttelemine koulunäytelmässä	96%	88%
Näyttelemine muussa näytelmässä	68%	44%
Runojen kirjoittaminen	57%	32%
Runojen lausuminen	96%	48%
Teatteriryhmässä toimiminen	36%	4%
Näytelmän katsominen teatterissa	96%	76%
Kertomuksien kirjoittaminen	71%	60%
Esityksen suunnittelu ja toteutus	57%	52%

Alkumittauksen toinen kysymys on pisteytetty niin, että jokaisesta kohdasta saa ½ pistettä. Neljä pistettä tarkoittaa sitä, että oppilas on tehnyt joskus kaikkia mainittuja asioita, 0 pistettä sitä, että oppilas ei ole tehnyt mitään mainituista asioista. Vastausten keskiarvot on esitetty taulukossa 3. Keskimäärin ero oli suuri, tutkimusryhmän oppilaat olivat tehneet keskimäärin kuutta (2,89 pistettä) mainituista asioista, vertailuryhmän oppilaat neljää (1,98 pistettä). Tyttöjen välillä ero oli vielä suurempi, tutkimusryhmän tytöillä oli keskimäärin 3,1 pistettä, vertailuryhmän tytöillä 1,77. Poikien välillä ei ollut suurta eroa.

TAULUKKO 3. Oppilaiden draamalliset harrastukset 2

	TUTKIMUSRYHMÄ N = 30	VERTAILURYHMÄ N = 27
KAIKKI	2,89	1,98
TYTÖT	3,1	1,77
POJAT	2,38	2,18

Oppilaiden muista harrastuksista ei ole tietoa, paitsi että tutkimusryhmän oppilaista suurin osa harrastaa musiikkia.

Alkumittauksen kolmas kysymys käsitteli historiaa oppiaineena. Kysymyksessä oli kaksi väittämää, "Historia on mielestäni helppo oppiaine" ja "Historia on mielestäni mukava oppiaine". Vastaukseen pyydettiin myös perusteluja. Historiaa koski myös ensimmäisen kysymyksen väittämä 10: "Olen kiinnostunut siitä, millaista elämä oli silloin kun isovanhempani olivat lapsia". Näiden kolmen kysymyksen tulokset käyvät ilmi taulukosta 4. Tutkimusryhmä piti historiaa hieman mukavampana oppiaineena kuin vertailuryhmä, joka taas piti historiaa helpompana kuin koeluokka. Tosin monen vertailuryhmäläisen perustelu sille, että historia ei ole mukava oppiaine, oli se, etteivät he pitäneet opettajansa opetustyylistä. Isovanhempiensa elämästä kaikkein kiinnostuneimpia olivat tutkimusryhmän tytöt ja vähiten kiinnostuneita vertailuryhmän tytöt. Pojat pitivät selkeästi historiaa mukavampana ja helpompana oppiaineena kuin tytöt. Mukavimpana historiaa pitivät tutkimusryhmän pojat, vähiten mukavana vertailuryhmän tytöt. Helpointa historia oli vertailuryhmän poikien mielestä ja vaikeinta vertailuryhmän tyttöjen mielestä.

Väittämät on pisteytetty niin, että kyllä-vastauksesta saa yhden pisteen ja ei-vastauksesta nolla pistettä. Siltä väliltä -vastauksesta saa ½ pistettä.

TAULUKKO 4. Oppilaiden suhtautuminen historiaan

	TUTK. N= 30	VERT. N=27	TUTK. T N=21	VERT. T N=13	TUTK. P N=9	VERT. P N=14
H1	0,66	0,54	0,73	0,42	0,5	0,64
H2	0,54	0,48	0,43	0,31	0,81	0,64
H3	0,41	0,56	0,36	0,27	0,5	0,82

H1 = "Olen kiinnostunut siitä, millaista elämä oli silloin kun isovanhempani olivat lapsia."

H2 = "Historia on mielestäni mukava oppiaine."

H3 = "Historia on mielestäni helppo oppiaine."

Voisi ajatella, että se, ettei historia kiinnosta oppilaita voi johtua myöskin siitä, ettei historian opeteltavalla aineksella ole yhteyttä omaan elämään. Tyttöjen kohdalla näyttää siltä, että vaikka heidän mielestään historia ei ole mukava oppiaine, heitä kuitenkin jonkin verran kiinnostaa se, minkälaista elämä on ollut heidän isovanhempiensa ollessa pieniä. Tällä on selkeämpi yhtymäkohta omaan todellisuuteen kuin kirjasta opeteltavalla tiedolla.

### 2.3 Historiallinen tietoisuus

Kriittisen historianopiskelun tuloksena ihmiselle rakentuu historiallinen tietoisuus. Se koostuu menneisyyden tapahtumien selityksistä, oman ajan ymmärtämisestä ja tulevaisuuteen kohdistuvista odotuksista. Historiallinen tietoisuus auttaa ihmistä orientoitumaan aikaansa ja kenties jopa toimimaan tulevaisuuden kannalta järkevästi. (Ahonen 1994, 11.)

Historialle keskeistä on selittää ihminen ja hänen yhteisönsä kulttuurievoluutiomiönä, jolloin historia on sidoksissa aikatekijään. Aikaa ei kuitenkaan historiassa käsitellä mittayksiköksi, vaan yksisuuntaiseksi aika-akseliksi, johon kaikki ilmiöt sidotaan. Historiallisen tietoisuuden hankkiminen, eli aikakauden yleisluonteen ja syy- ja seuraussuhteiden käsittäminen, on vaikeasti saavutettava taito. Kyky irrottautua tässä ja nyt – ajattelusta, ja ymmärtää ilmiöt historiallisen ajattelutavan mukaisina, vaatii ihmiseltä paljon. Puhtaan tiedon lisäksi tarvitaan taitoa analysoida tietoa, kriittistä suhtautumista asiaan sekä taitoa yhdistää oikeat asiat ajallisesti toisiinsa. (Castrèn, Lappalainen & Nöjd 1982, 16-17.)

Historiallisen tiedonmuodostuksen ominaisluonteen tulisi toteutua koulun opiskelussa. Oppilaan tulisi saada itse prosessoida tietoa lähteistä, jotta hän tutustuisi tiedon alkuperään. Oppilaan tulisi myös oppia esittämään tieto esimerkiksi kuvina tai kertomuksina ja arvioimaan sen luotettavuutta. Tapahtumiin tulisi paneutua myös henkilöitasolla. Sen sijaan että oppilas vastaanottaisi historiaa valmiina selityksinä, tulisi hänen saada rekonstruoida menneisyyden ihmisten valinta- ja päätöstilanteita. (Ahonen 1994, 11.)

Tutkimuksessa käydyssä draamaprosessissa käsiteltiin 1700-lukua pääasiassa yksittäisten henkilöiden kautta, esimerkiksi Viaporin rakentaneen ruotusotilaan sekä kurjaan, huvittomaan elämään kyllästyneen upseerinrouvan kautta. Tämä näkökulma toi

toimintaan jännitettä. Voisi kuvitella, että viidesluokkalaisten oppilaan on helpompi hahmottaa ja ymmärtää asioita yksittäisten henkilöiden kuin yleisesti kerrottujen faktojen kautta. Aikakauden sosiaalisia oloja hahmotettiin myös yksittäisten persoonien kautta niin, että oppilaat saivat pohtia, mitkä asiat olivat eri tavalla kuin nykyään ja miten tämä vaikutti päätöksentekoon.

Paul Goalen, joka on historian dekaani Homertonin yliopistossa Cambridgessa, suoritti tutkimuksen Englannissa 1992-1995 tarkoituksenaan hankkia lisää tietoa siitä, miten pedagoginen draama voi tukea lasten historiallisen ajattelun kehittymistä, ja vahvistaa mielipidettä siitä, että pedagoginen draama tulisi säilyttää yhtenä historian opettamisen välineenä. Osana tutkimustaan hän haastatteli opettajia. Osa opettajista oli sitä mieltä, että draaman avulla voidaan lisätä historiallista tietoa ja kehittää historiallisia taitoja, lisätä historian arvostusta sekä kehittää yksilöllistä itsetuntoa.

Tutkimuksessa oli viidesluokkalaisten koe- ja kontrolliluokka. Yksi tutkimuksen suurimmista löydöistä oli se, että draaman aikaansaama keskustelu auttoi oppilaita saavuttamaan sellaisia tiedon ja taidon tasoja, jotka normaalisti olisivat kuuluneet huomattavasti vanhemmille oppilaille, esim. 9–10-vuotiaat lapset hallitsivat tasoja joita normaalisti hallitsevat 14–16-vuotiaat. Oppilaat osasivat mm. tarkastella historiallisia lähteitä kriittisesti. Näytti siltä, että draamalla oli myönteinen vaikutus lasten historiallisen ajattelun kehittymiseen. Pedagoginen draama provosoi keskusteluita, selvensi ajatuksia, käsitteitä ja näkökantoja. Oppilaita tehtiin historian tutkijoita.

Tutkimuksessa selvisi myös, että draama voi auttaa myös lasten historiallisen kirjoittamisen kehittymistä. Kun oli käytetty perinteisiä, formaaleja opetusmenetelmiä, esim. koevastaukset olivat usein steriilejä ja jäsentymättömiä. Kun opetuksessa oli käytetty draamaa, olivat vastaukset paremmin jäsenneiltyjä, syy- ja seuraussuhteet oli ymmärretty paremmin jne. (Goalen 1996, 19-26.)

10–12-vuotias ei vielä pysty mieltämään historiaa aikuisen tavoin. Siksi voitaisiinkin pohtia, olisiko peruskouluiässä mahdollista ymmärtää menneisyyttä jollakin juuri lapselle ominaisella tavalla, esimerkiksi voimakkaasti eläytyen. Voimakas eläytyminen voi viedä oppilaan sisälle tapahtumiin. Oppilaan kannalta tapahtumisella ja toiminnalla on merkitystä, kun taas aikuisella, esim. historiantutkijalla lopputulos on huomattavasti merkittävämpi. Lapsi kuitenkin liittyy helposti historiantutkimukseensa osia myös arkitodellisuudestaan, mikä näkyy selvästi esim. historiannäkemyksistä kertovissa piirustuksissa tai vapaissa dramatisoinneissa. (Castrèn, Lappalainen & Nöjd 1982, 67.) Kuitenkin oppilas saa jo koulussa lähtökohdat historiantajun syntymiseen ja sen edel-

leen kehittämiseen. Historia on vaikea aine, koska siinä pyritään opettamaan aikakäsitettä syy- ja seuraussuhteineen, mutta samalla välitetään keskeisintä ihmiselämän problematiikkaa. (Castrèn, Lappalainen & Nöjd 1982, 17.)

Alkumittauksen kolmannen (Onko historia mukava/helppo oppiaine?) ja neljännen (Kerro lyhyesti omin sanoin mitä sinulle tulee mieleen sanasta historia) kysymyksen vastauksista voi päätellä, että historia ei ole kaikille "elävä" oppiaine, todellisia asioita, jotka ovat tapahtuneet todellisille ihmisille, vaan ulkoa opeteltavia vuosilukuja ja nimiä. Suurin osa vastasi yksinkertaisesti "mennyt aika", mutta erikoisempiakin vastauksia tuli runsaasti.

"Liikaa muistettavaa, vuosilukuja, outoja sanoja jne."

"Luolamiehet ja hienostuneet peruukkipäät."

"Suomen ja venäjän sota. Toinen maailmansota."

"Köyhyys ja Ranska."

Osa oppilaista taas on paljon edemmällä historiallisessa ajattelussa.

"Kiinnostaa se, millaista elämä on ollut ennen ja miten ihmiset ovat ennen ajatelleet."

"Vanha aika ja sen muistot, myös vanhat esineet. Eilinenkin on historiaa, ja äsken ohimennyt sekunti. Antiikkiesineet ja fossiilit."

"Historia muuttuu koko ajan mielenkiintoisemmaksi."

Murrosiällä on suuri merkitys oppilaan suhtautumisessa historiaan. Murrosikäisen lapsen huomio kääntyy ulkomaailman havainnoinnista oman itsen tarkkailuun. Oppilas kiinnostuu myös oman aikaisemman elämänsä muistelemisesta ja oman kehittymisensä seuraamisesta. Myös tulevaisuuden näköalat ja haaveet tulevat mukaan viitaten toisen-suuntaiseen ajalliseen ulottuvuuteen. Omien ongelmien analysointi johtaa myös historiallisten henkilöiden motiivien analysointiin, jolloin henkilöhahmojen tarkastelu saa syvyyttä ja monipuolisuutta. (Castrèn, Lappalainen & Nöjd 1982, 68-69.)

Historia vaikuttaa voimakkaasti oppilaan eläytymiskykyyn. Empatia antaa syvyyttä elämänkäsityksiin. Oppilaiden kyky tarkastella ongelmia inhimillisyyksymyksinä kehittyy ja laajenee. Oppilaat alkavat tuntea vastuuta koko yhteiskunnasta, eivät enää vain omista asioistaan. Historia korostaa jokaisen ihmisen elämän ainutlaatuisuutta ja

merkittävyyttä historiallisen tapahtumasarjan olennaisena osana. (Castrèn, Lappalainen & Nöjd 1982, 20.)

Historiallinen tieto on moniperspektiivistä. Oppilas tutustuu ilmiöihin eri ihmisryhmien kannalta ja oppii käsittelemään myös ristiriitatietoa. Oppilas voi ymmärtää muutoksen käsitteen, jos hän saa seurata yksittäisten elämänalueiden muuttumista pitkinä ajanjaksoina. Kaikki historian alueet tulisi esittää niin, että muutos ja sen tekijät näkyvät. (Ahonen 1994, 11.)

## 2.4 Historianopetuksen tavoitteet

Peruskoulun opetussuunnitelman (1994, 95) mukaan historian ja yhteiskuntaopin tavoitteena on se, että oppilas saa sellaisia tietoja, kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänellä on tilaisuus tutustua juuriinsa, selkeyttää minäkuvaansa ja vahvistaa terveellä tavalla itsetuntoaan ja rakentaa omaa maailmankuvaansa. Oppilaan tulee perehtyä kotimaan ja kotiseudun historiaan sekä kulttuuriin ja kulttuuriperinteeseen, jotta hänen kansallinen identiteettinsä vahvistuisi. Hänen tulee myös voida perehtyä muun maailman historiallisesti merkittäviksi muodostuneisiin tapahtumiin ja aikakausiin. Oppilaan tulee osata hankkia ja käyttää historiallista ja yhteiskunnallista tietoa sekä käsitellä historiallisia ja ajankohtaisia ongelmia.

Historianopetukselle voidaan asettaa monia ylevältä kalskahtavia tavoitteita. Historianopiskelu voi auttaa oppilaita tietämään enemmän kanssaihmisistämme sekä ymmärtämään heitä paremmin. Historian tulisi opettaa tiedon kriittiseen tarkasteluun. Historiantuntemus auttaa oppilaita ymmärtämään nykyajan maailmaa, sillä oppilaat saavat valmiuksia huomata kuinka menneisyys selittää nykyisyyttä ja ymmärtävät oman historiallisen perintönsä sekä pystyvät samastumaan menneisyyden kanssa. Valitettavasti luokkahuonetilanteessa nämä hienot tavoitteet harvoin toteutuvat. Vaikka olisikin mahdollista mitata näihin tavoitteisiin pääsemistä, tavoitteet saattavat toteutua vasta pitkän ajan päästä. (Steele 1976, 27-28.) Draaman avulla voi saada tilaisuuden tutustua historiallisiin henkilöihin ja heidän elämäänsä, ja voidaan pohtia minkälaista elämä on ennen ollut ja mitkä asiat ovat vaikuttaneet ihmisten elämään. Draaman avulla voidaan ehkä myös paremmin ymmärtää erot oloissa menneen ajan ja nykyisyyden välillä, mikä voi auttaa ymmärtämään muita ihmisiä ja heidät taustaansa ja vaikuttimiaan paremmin sekä

sijoittamaan itsensä omaan historialliseen ympäristöön. Voidaan siis päästä historianopetukselle asetettuihin tavoitteisiin.

Historianopetuksen lähtökohtina pidetään toisaalta oppiaineen erityisluonnetta, toisaalta pedagogisia ja psykologisia tosiasioita, kuten oppilaan oppimisedellytyksiä. Oppiaineen valinnassa otetaan huomioon myös kasvatukselliset perusteet. Oppiaines siis valitaan sekä tieteellisen että kasvatuksellisen perustan mukaan. Lisäksi myös historiassa tiedollisten tavoitteiden rinnalle on asetettava taidolliset tavoitteet. Tiedon sisältö muuttuu ja laajenee jatkuvasti, joten oppilaan ei ole tarpeellista painaa mieleensä suuria määriä yksittäisiä tietoja. Tärkeämpää on osata tietoa oikeista paikoista ja käsitellä kulloinkin saamia tietoja myös kriittisesti. (Castrèn, Lappalainen & Nöjd 1982, 32-33.)

## 2.5 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus pyrkii kuvaamaan ja tulkitsemaan ilmiötä eri näkökulmista kokonaisvaltaisesti ja yksityiskohtaisesti. Monitieteisyys tapaustutkimuksessa tarkoittaa sitä, että teorioita ja menetelmiä yhdistellään tarpeen mukaan. Luonnollisuus on yksi tapaustutkimusta kuvaava piirre: ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössä, tiedonhaku tapahtuu avoimin menetelmin. Tutkija ja tutkittava ovat luottamuksellisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tapaustutkimus on hyvin joustavaa, jolloin tutkimusongelmat, tavoitteet ja toteutus voivat muuttua tutkimuksen edetessä. Tutkijan arvomaailma vaikuttaa hänen näkemyksiinsä tutkittavasta ilmiöstä mutta arvojen liiallista vaikutusta tulee kuitenkin välttää. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 13-15.)

Tämä tutkimus ei noudata puhtaasti mitään teoriaa tai menetelmää, vaan tutkimus on ikään kuin koottu palasista, jotka ovat kulloinkin tuntuneet sopivilta. Tutkimus ei toteutunut täsmälleen sellaisena kuin se oli suunniteltu, vaan se on muotoutunut ja saanut uusia piirteitä jokaisessa työvaiheessa. Esiin on yritetty saada mahdollisimman moniulotteista tietoa niin, ettei olla keskitytty vain tietynlaisten tuloksien hankkimiseen vaan on haluttu mitata sekä määrällisiä että laadullisia asioita.

Tutkijalla on tapaustutkimuksessa aineistonkerääjänä keskeinen rooli, eikä teknisten laitteiden käyttö vähennä tutkimuksen tekijän merkitystä. Aineistonkeruumenetelminä käytetään esimerkiksi haastatteluja, observointia ja erilaisia kirjallisia dokumentteja. (Soininen 1995, 82.) Tutkimuksen teossa tutkijan roolini korostui ehkä liikaakin, mutta objektiivisuuden säilymistä edesauttoi se, että pidin jaksot molemmille luokille ja



kyseessä oli niin lyhyt ajanjakso ettei tutkimuksen kannalta liian tuttavallista suhdetta oppilaiden kanssa ehtinyt syntyä. Aineistosta olisi varmasti muodostunut hyvin erilainen, jos olisin kerännyt sen enemmän observoimalla varsinaista draamallista toimintaa. Tällä kertaa aineisto on kuitenkin kerätty ennen toimintaa ja sen jälkeen.

Laadullisen aineiston järjestelyyn ja tulkintaan ei ole olemassa mitään yleispäteviä ohjeita. Tutkijan on luotava itse ne tavat joilla aineiston järjestää, kuitenkin niin, että siihen pätevät systemaattisuus, perusteltavuus, kattavuus, rationaalisuus ja totuudellisuus, niin kuin tutkimukseen yleensäkin. (Syrjälä & Numminen 1988, 118.) Laadullisen tutkimusaineiston järjestäminen voidaan karkeasti suorittaa analyttisestä ja tulkinnallisesta suuntauksesta käsin. Analyttisessä lähestymistavassa aineisto nähdään empiirisenä aineistona, johon voi kokeilla erilaisia analyysitapoja, aineisto järjestellään ja jaetaan pienempiin osiin, joista tehdään synteesejä ja malleja, päätetään mikä on tärkeää ja mistä tiedotetaan toisille. (Syrjälä & Numminen 1988, 118, 123-124.) Tulkinnallisessa tavassa keskitytään tulkinnan subjektiivisen osan selvittelyyn. Keskeistä on ajatus, että on rehellisempää ja puolueettomampaa tarkastella tulkintaprosesseja ja pyrkiä kehittämään tämän pohjalta tulkinnalle järkipäisiä kriteerejä. (Syrjälä & Numminen 1988, 119-120.) Tässä tutkimuksessa aineisto on käsitelty lähinnä analyttisesti niin, että aineistoa on jaettu osiin joita on analysoitu eri tavoilla. Osaa analyysin ja tulkinnan tavoista ei oltu edes päätetty siinä vaiheessa kun esimerkiksi mittareita tehtiin, vaan vasta saadun aineiston alustava tarkastelu sai aikaan päätöksen siitä, miten käsittelyä jatkettaisiin. Kaikkea mahdollista ei myöskään ole tässä raportissa esitetty, vaan on pyritty keskittymään oleelliseen.

### 3 AIHEEN TUTKIMINEN

Pedagoginen draama on toiminnallinen opetusmenetelmä, jossa otetaan huomioon kaikki psyyken kokemisen tasot. Menetelmässä painottuu kokemuksellisuus, toiminnallisuus ja prosessinomaisuus. Opettaja ei toimi tiedonsiirtäjänä, vaan hän ohjaa oppimistoimintaa. Koska draamapedagogiikka tapahtuu yleensä ryhmässä, se kehittää myös sosiaalisia taitoja. Draamapedagogiikassa lähes kaikki toiminta, tekeminen ja harjoittelu voi olla ”hyvää”, koska tekemällä opitaan aina jotakin. (Sura 1995, 180-181.)

Tutkimuksen loppumittauksessa oppilaita pyydettiin arvioimaan omaa oppimistaan, siis oppivatko he jakson aikana paremmin vai huonommin kuin yleensä. Osa oli mielestään oppinut paremmin, osa taas huonommin. Mielestään huonommin oppineet perustelivat kantaansa mm. sillä, etteivät muista pikkuasioita:

”Taas toisaalta en saanu erikoisemmin mitään tietoa tunnilta.”

”Opetus oli mielestäni aika niukkaa. Tuntui, että tähän on äidinkielen tai kuvituksen tunti.”

”Asiat, mitä opetetaan, hahmottaa paremmin, mutta opetus oli enemmänkin pelaamista, jossa on hyvin vähän asiantietoa.”

”Sai hyvän yleiskäsityksen jaksosta mutta sellanen kirjasta saatava pikkutieto jäi saamatta.”

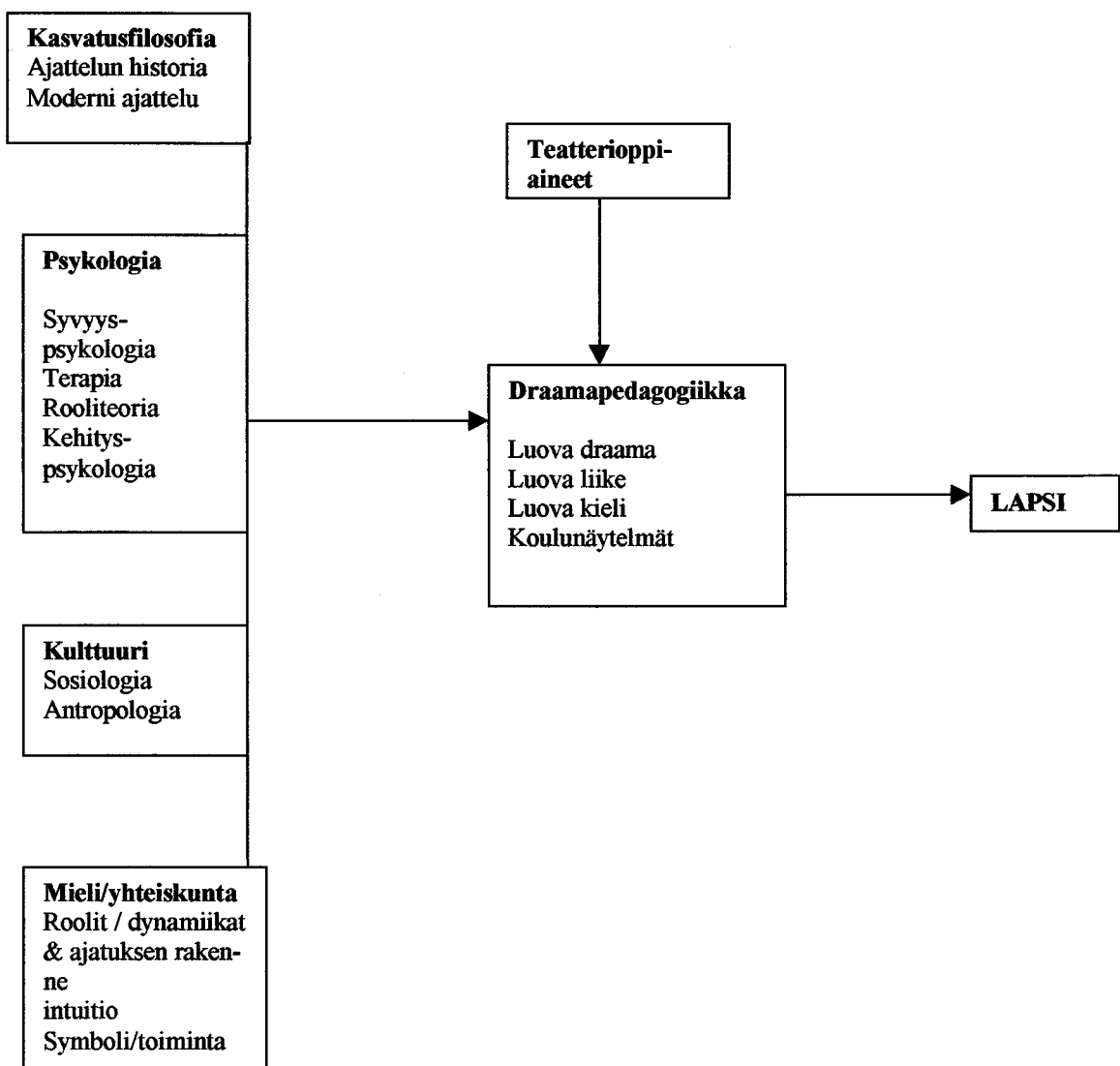
Tuntuukin siltä, että oppilaiden käsitys historiallisesta tiedosta on se, että vain ulkoa muistettavat asiat ovat asiantietoa. Oppilaat myös ovat vahvasti kiinni ajatuksessa, että oppiminen ei voi olla hauskaa, monet pitivät draamaa ”vain” leikkimisenä tai pelaamisena. Vaikka oppilaat oppivat uusia työtapoja ja heidän sosiaaliset ja ryhmätyötaitonsa varmasti karttuivat, ei moni kuitenkaan mieltänyt tätä oppimisena, vaan mielsi ensisijaisesti oppimiseksi vain asiantiedon omaksumisen.

Osa opettajista käyttää draamaa luokassa joka päivä sitä edes itse tietämättä. Aina kun siirrytään kertomisesta demonstrointiin, siirrytään lähemmäksi draamaa. Tietenkään kaikki demonstrointi ei ole draamaa. Opetus muuttuu draamalliseksi kun opettaja pyytää oppilaita käyttämään mielikuvitustaan. Jo vähäisellä koulutuksella opettaja pystyy auttamaan oppilasta kehittämään draamallisia taitoja, kuten esiintymistä. Opettajan tulisi hyödyntää lasten luonnollinen kyky näytellä. Draama ei ole uusi taito, joka tulisi opet-

taa, se vain usein jää tietojen, rationaalisen ajattelun ja hyväksytyin sosiaalisen käyttäytymisen jalkoihin. (Landy 1982, 13-14.)

Richard Courtney esittää kirjassaan "Play, Drama and Thought" kuvion (kuvio 1), jossa on esitetty erilaisten älyllisten oppiaineiden ja draamapedagogiikan yhteys. Vaikka esim. sosiologiaa tai psykologiaa ei oppiaineina lapsilla ole, heidän tulee opittua näistä aineista joitakin asioita huomaamatta draamapedagogiikan mukana.

### Älylliset oppiaineet



KUVIO 1. Draamapedagogiikka ja siihen liittyvät oppiaineet (Courtney 1989, 16.)

Draaman avulla oppilaat voivat ymmärtää paremmin erilaisia ihmisiä ja tilanteita. Asettumalla toisen ihmisen asemaan ja kuvittelemalla, miten hän reagoisi erilaisiin tilanteisiin lapsi välittömän, fyysisen ja visuaalisen kokemuksen, joka on erilainen kuin kokemus, joka voidaan saada lukemalla, kirjoittamalla tai keskustelemalla samasta aiasista. Draaman avulla voidaan tutkia asioita myös sosiaalisella tasolla. (McGregor 1976, 1.)

Tutkimuksessa toteutetussa draamaprosessissa käsitellyn aikakauden sosiaalisia oloja tutkittiin mm. seuraavan harjoituksen avulla:

Opettaja kertoo tarinan (liite 6): Nuori ruotusotilas ja kaunis upseerintytär rakastuvat mutta upseeri ei hyväksy nuorten liittoa. Oppilaat jaetaan kahteen osaan, toinen puoli kannattaa nuorten liittoa, toinen vastustaa. Puolet saavat pohtia perusteluita kannalleen ryhmissä. Oppilaat muodostavat kujan, vastapuolet vastakkain. Opettaja ottaa upseerin roolin ja kulkee kujan läpi, oppilaat yrittävät kovaäänisillä perusteluillaan taivuttaa upseerin omalle puolelleen. Upseeri tekee päätöksen: nuorten liittoa ei voi hyväksyä. Tarina jatkuu ja saa onnettoman lopun. Harjoituksen lopuksi keskustellaan aikakauden oloista ja siitä, miten ne poikkeavat nykyajasta.

Tämä harjoitus oli poikunut keskustelun vielä myöhemmin iltapäivällä, monien oli vaikea ymmärtää sitä, ettei rakkaus ole aina voittanut kaikkea. Osa oppilaista kuitenkin ymmärsi selvästi sen, kuinka erilaiset olot ovat 1700 luvulla olleet. Eräs haastateltu oppilas kommentoi tarinaa:

“Ehkä jos se silloin olis tapahtunu, nii vaikka sitä kuitenkin tulee ekaks mielee että no tietysti ne sais rakastaa toisiaan ja että nehän on niinku, ne vaan rakastaa mutta ei se kuitenkaa niin yksinkertasta ollu silloin kuitenkaan että kyllä mää oisin vastaan ehkä silloinki.”

### 3.1 John Deweyn progressiivinen pedagogiikka

John Dewey on yksi draamakirjallisuuden eniten viitatuista kasvatustieteilijöistä. Hänen teoriansa kokemuksen avulla oppimisesta sekä kokemuksen sosiaalista vuorovaikutusta vaativasta luonteesta on yksi draamapedagogiikan perustana olevista näkemyksistä.

Deweytä pidetään yhtenä tärkeimmistä yhdysvaltalaisista filosofiista ja kasvatustieteilijöistä. Hänen ajattelussaan painottui ihmisen kokonaisvaltaisuus ja sen ymmärtäminen ihmisen ja maailman vuorovaikutussuhteiden kautta. (Törmä 1996, 25-27.)

Deweyn näkemys on, että todellinen kasvatus tapahtuu kokemuksen välityksellä. Hän ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki kokemukset olisivat yhtä kasvattavia. Kasvatuksellinen kokemus nähdään luonteeltaan sosiaalisena vuorovaikutustilanteena. Oppimistilanteen tulisi olla yhteisvastuullinen yritys. Koska kokemus yleensä edellyttää sosiaalista kanssakäymistä, vaatii oppimistilanne kaikilta osallistujilta tiettyjen käyttäytymissääntöjen noudattamista. (Hytönen 1992, 22-24.) Kokemuksesta oppiminen tarkoittaa sitä, että tekee edestakaisia kytköksiä tekemisiensä ja niiden seuraamuksien välillä. Tällä tavoin ”kokeilemalla” voidaan saada selville minkälainen maailma on ja asioiden väliset suhteet selviävät vähitellen. Kokemuksen arvo on näiden suhteiden havaitsemisessa. (Dewey 1966, 140.)

Demokratia on Deweylle yhteisöelämän perusmuoto. Deweyn maailmankatsomukseen kuuluu myös usko yksilöiden väliseen tasa-arvoon. Koulu ja yhteiskunta tulisi sitoa läheiseen kanssakäymiseen, jotta oppilaat saisivat demokraattisen yhteiskunnan jäseniltään edellyttämät ominaisuudet. (Hytönen 1992, 26.) Demokratia on Deweyn mielestä enemmän kuin hallitusmuoto, se on ensisijaisesti yhdessä elämisen muoto, yhteinen, välitetty kokemus. On tärkeää murtaa rodun, yhteiskuntaluokan ja alueellisten erojen muodostamat muurit, jotka estävät demokratian toteutumista. Täytyy huolehtia siitä, että älylliset mahdollisuudet ovat yhtäläillä kaikkien saatavilla. (Dewey 1966, 87-88.)

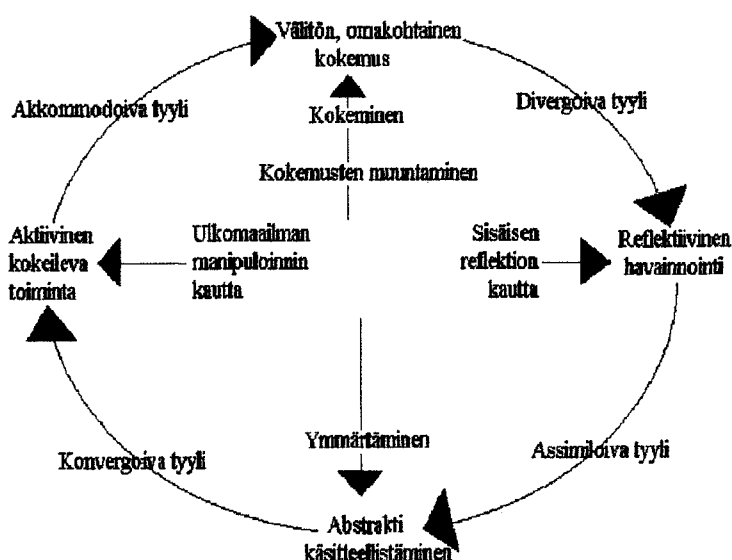
Dewey korostaa kasvatettavan aktiivista roolia oppimisprosessissa. Tekemällä oppiminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että käytäntö olisi teoreettista tietoa tärkeämpää, vaan sitä, että teorian ja käytännön tulisi tukea toisiaan kasvatuksessa. Oppilaita olisi ohjattava oman oppimisprosessinsa tietoiseen ohjaamiseen. Työn ja leikin avulla lapsi voi saavuttaa oppimistilanteensa hallinnan. (Hytönen 1992, 26-27.)

Deweyn mielestä taiteella on keskeinen merkitys kasvattavien kokemusten saavuttamisessa. Kaikilla älyllisillä kokemuksilla on hänen mielestään esteettinen puolensa, joten taide voidaan tässä tapauksessa käsittää hyvin laajasti. Esteettistä kasvatusta ei voi erottaa älyllisestä tai eettisestä kasvatuksesta omaksi osa-alueekseen, vaan kasvatus tulisi ymmärtää persoonallisuutta kokonaisvaltaisesti kehittäväksi toimintana. (Törmä 1996, 75.)

### 3.2 Kolbin kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisen oppimisen teoriapohja on sosiaalipsykologiassa, kognitiivisessa psykologiassa sekä humanistisessa psykologiassa. Piaget`n kehitysteoriat ja Rogersin ajatukset oppimisesta ovat vaikuttaneet Kolbin malliin kokemuksellista oppimisesta. Kolbin kokemuksellisessa oppimisessä oppiminen on jatkuva, kokemukseen perustuva prosessi, jota ei tarkastella pelkästään lopputuloksesta käsin, vaan nimenomaan prosessina. Oppiminen on niiden konfliktien ratkaisemista, jotka syntyvät sopeutumisesta ympäröivään todellisuuteen: kokonaisvaltainen maailman sopeutumisen prosessi. Oppiminen toteutuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja on ensisijaisesti tiedonluomisprosessi.

Pelkkä kokemus sinällään ei takaa oppimista, vaan on tärkeää myös havainnoida ja pohdiskella ilmiötä sekä tietoisesti ymmärtää ja käsitteellistää kokemukset. Oppiminen on kehä, jossa kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin (kuvio 2). (Kolb 1984, 42.)



KUVIO 2. Kokemuksellisen oppimisen rakenneulottuvuudet ja niistä seuraavat tiedon muodot (Kolb 1984, 42.)

Mallissa on kaksi oppimisen dimensiota ja niihin liittyvät neljä ääripäätä, jotka painottavat oppimista eri tavoin:

1. Kokemuspainotteinen oppiminen on intuitiivista, luovaa oppimista, jossa ei pyritä käsitteellistämiseen.

2. Pohdiskeleva havainnointi korostaa eri näkökulmien ja oman oppimisen reflektointia.

3. Käsitteellistämässä pyritään systemaattiseen havainnointiin, ongelmia ymmärtävään ratkaisuun. Looginen ajattelu on tunteiden edellä.

4. Aktiivista toimintaa korostava oppiminen pyrkii etsimään toimivia käytännön ratkaisuja. Päämäärähakuista toimintaa, johon kuuluu myös epäonnistumisen riskien ottaminen. (Kolb 1984, 42.)

Näiden ääripäiden väliin jää kaksi dimensiota: ymmärtäminen ja kokemusten muuntaminen. Ymmärtämisen dimensiossa on kysymys oppimisen tietoisuuden asteesta, eli siitä, missä määrin oppiminen on yhtäältä tiedostamatonta, omakohtaista kokemusta ja toisaalta tietoista pyrkimystä ymmärtää abstrakteja käsitteitä sekä ilmiön käsitteellistämistä. Kokemusten muuntamisen dimensiossa taas on kysymys aktiivisesta, riskejä ottavasta toiminnasta, mutta myös havainnoivasta pohdiskelusta, joka on syrjävetäytyvää ja riskejä välttävää. Ratkaisevaa on se, että havainnoiva pohdiskelu ja aktiivinen toiminta ovat sopivassa tasapainossa. Oppiminen on aina myös vuorovaikutteista ja siihen liittyy toimintaa ja riskien ottamista, jotka tuottavat omakohtaisia kokemuksia pohdiskelevaa analysointia varten. (Kohonen & Leppilampi 1994, 124.)

Yksilöiden oppimistyyli vaihtelevat huomattavasti toisistaan, joten opetuksen lähtökohtakin voi olla säännöistä käytäntöön etenevä tai kokemuksista yleistykseen pyrkivä. Kokemukselliseen oppimiseen liittyy käsitys oppijasta tahtovana yksilönä, joka on tietoinen ja vastuullinen omista ratkaisuistaan. Toinen tärkeä piirre on oppimisen yhteistoiminnallisuus. Opettajan rooli on toimia oppimisen ohjaajana, tukijana, avustajana ja palautteen antajana. (Lintunen 1995, 111-112.)

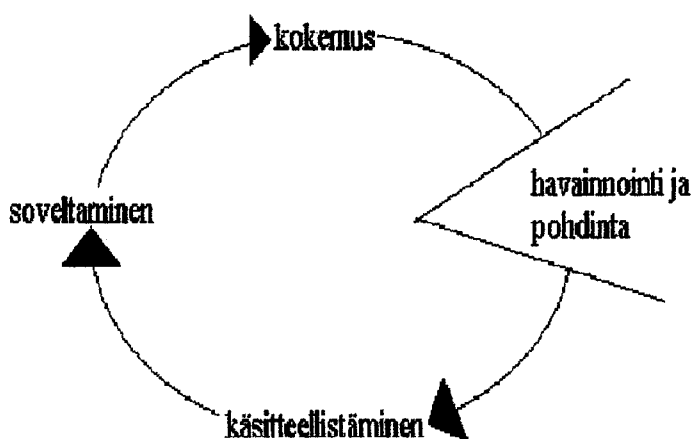
Oppilaita pyydettiin loppumittauksessa itse arvioimaan sitä, miten he yleensä oppivat parhaiten. Vastaukseen saattoi laittaa useammankin kuin yhden vaihtoehdon. Mainintoja erilaisista oppimistavoista tuli yhteensä 43 kappaletta. Suosituimpia olivat luke-malla (15 kpl) ja kuuntelemalla oppiminen. Vihkoon kirjoittamisen oli maininnut kolme, ja sen, että joku toinen kyselee, kaksi oppilasta. Yhden maininnan olivat saaneet tekeminen, tiedon itse hankkiminen, kertaaminen, keskusteleminen, ääneen lukeminen ja draama. Kolme oppilasta ei osannut itse arvioida, miten he oppivat parhaiten.

Voisi ajatella, että tässä on ainakin osaksi kysymys siitä, millä tyylillä oppilas on tottunut opiskelemaan ja oppimaan. Myös se, että eri vaihtoehdot olisi annettu valmiina

ja sopivan olisi voinut valita rastittamalla, olisi saattanut vaikuttaa oppilaiden vastauksiin.

Kokemuksellisen oppimisen eri vaiheista voidaan erottaa neljä eri oppimistyyliä; divergoiva, akkommodoiva, assimiloiva ja konvergoiva. Divergoivalle tyylille on ominaista konkreettiseen kokemukseen perustuva, pohdiskelevien havaintojen teko. Akkommodoivalle tyylille on ominaista keskittyminen konkreettiseen kokemukseen, johon liittyy aktiivinen kokeileminen. Assimiloivan tyylin painopiste on käsitteiden ja yleistysten muodostamisessa ja pohdiskelevassa havainnoinnissa. Myös konvergoivassa tyylissä on kysymys käsitteiden ja yleistysten muodostamisesta, mutta siihen liittyy niiden kokeilu uusissa tilanteissa. (Leino & Leino 1990, 46-47.)

Kokemuksellisen oppimisen yksi oleellinen osa on pohdiskeleva havainnointi. Vaikka opettaja ohjaa ja antaa palautetta, täytyy oppilaan myös itse pystyä reflektoidaan omaa oppimistaan ja edistymistään. Liian usein arviointi jää kuitenkin opettajalle. Tällöin oppimiskehä katkeaa oppijan osalta (kuvio 3).



KUVIO 3. Oppimiskehän katkeaminen

Oppimisen pohtiminen avaa näkökulmia oppijan omaan työskentelyyn. Itsearviointi toimii esimerkiksi tilanteen kartoittajana suhteessa tavoitteeseen. Tietoisuus omasta oppimisesta lisääntyy ja mahdollistaa sen tietoisin kehittämisen. Yksin tehtyä arviointia on tarpeen tukea pienryhmissä ja koko luokan kanssa tehdyllä arvioinnilla. (Kohonen 1990a, 196-197.)



### 3.3 Filosofista taustaa draamalle

#### Eksistentialismi

Eksistentialismi ei ole kovin yhtenäinen filosofinen suuntaus. Sen piiriin kuuluvilla ajattelijoilla on hyvinkin eriäviä näkemyksiä mm. uskonnosta ja moraalista. Eksistentialistit kuitenkin painottavat yksilön sisäistä kokemusta ja näkemystä. Ihmistä tutkittaessa tulee ottaa huomioon hänen sisäinen maailmansa. Eksistentialistit siis vastustavat positivistista ihmistutkimusta, jossa tutkitaan vain havaittavissa olevia reaktioita. Ei riitä, että tietää pelkästään, miten ihminen toimii, vaan on myös tärkeää ymmärtää, mitä hän tuntee, miten hän kokee maailman jne. Kaikki tieto ihmisestä on tärkeää kokonaiskuvan saamiseksi. (Hirsjärvi 1982, 67-70.)

Eksistentialistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on vapaa ja vastuullinen. Hän on vapaa tekemään päätöksiä ja valintoja, mutta samalla velvollinen kantamaan vastuun valintojensa seurauksista. Ihmisen on siis oltava tietoinen valinnoistaan ja vastuustaan. Ihminen ei voi syyttää sosiaalisia suhteitaan, perintötekijöitään tai ympäristöään siitä, mitä hän on. Valintojensa kautta ihminen rakentaa itse itsensä ja oman maailmansa. (Kotkavirta & Nyyssönen 1994, 148-149.) Todellisuudessa ihmistä on mahdotonta irrottaa näin kokonaan ympäristöstään ja sosiaalisista suhteistaan. Vaikka ihminen on vapaa ja vastuullinen, eivät pelkästään omat valinnat ja niiden seuraukset vaikuta siihen, mitä ihminen on, vaan kaikki tekijät yhdessä muodostavat kokonaisuuden.

Eksistentialistit ajattelevat, että toista ihmistä ei voi koskaan täysin ymmärtää. Tällöin positivistinen ihmistutkimus, jossa haetaan yleistettävissä olevaa tietoa, olisi mahdotonta. (Hirsjärvi 1982, 75.) Draamassa käytetään käsitettä "mielen teatteri", joka tarkoittaa ihmisen sisäistä ajatus- ja kokemusmaailmaa, jota muut eivät voi nähdä. Tämän vuoksi on hyvin vaikeaa arvioida esimerkiksi oppimista draamaprosessin aikana. Vaikka oppilas vetäytyisi prosessin aikana toiminnasta, voi hänen mielensä työskennellä aivan yhtä tehokkaasti kuin jonkin toisen oppilaan, joka on toiminnassa aktiivisesti mukana. Myös oppilas, joka heittäytyy toimintaan niin täysipainoisesti, ettei ehdi sen aikana juuri mitään pohdiskella, voi aloittaa "mielen teatterin" vasta kotona, jolloin varsinainen oppiminen tapahtuu vasta silloin. (Owens 1998.)

Eksistentialismi korostaa, että ihmisellä on aina mahdollisuus valita toisin, muuttaa elämänsä suuntaa. Ihminen on tietyyssä mielessä jopa tuomittu vapauteen; hänen elämällään ei ole muuta pohjaa kuin oma itsensä. Tämä aiheuttaa ihmisessä ahdistusta,

josta eksistentiaalistit ovat kirjoittaneet paljon. (Kotkavirta & Nyysönen 1994, 149-150.)

## Fenomenologia

Uudenaikaisen fenomenologian perustaja on Edmund Husserl (1859-1938). Hän pyrki löytämään varman pohjan tiedolle tutkimalla ihmismieltä kiinnittämällä huomion ainoastaan siihen, että mieli pyrkii muodostamaan tietoa ja on tällöin suuntautunut johonkin kohteeseen. Fenomeeni (ilmiö) on se, mikä tulee esiin tällaisen mielen kokemuksen kuvaamisessa. Husserlin mukaan mielen toiminnoille on ominaista se, että ne ovat aina suuntautuneita johonkin kohteeseen, emme esim. tiedä tai rakasta jotakin yleensä, vaan mielen toiminnoilla on aina kohde. Myöhäistuotannossaan Husserl korosti, että tiede ei saisi toimia irrallaan eletystä maailmasta, koska myös tieteen harjoittajat ovat ihmisiä joiden tavallisen kokemukset omasta itsestä ovat pohja kaikille muille kokemuksille. (Kotkavirta & Nyysönen 1994, 92.)

Husserlin perustavin filosofinen oletus oli, että voimme tietää vain sen, mitä koemme seuraamalla havaintoja, jotka herättävät järjellisen tietoisuutemme. Ilmiön aiheuttama tunnekokemus saa aikaan ymmärtämisen. Kokemus täytyy kuvata, kehittää ja tulkita. Kuvaus ja tulkinta ovat yhteen kietoutuneita, tulkinta on oleellinen kokemuksen ymmärtämiselle ja kokemukseen kuuluu tulkinta. Fenomenologisen ajattelun mukaan ei ole olemassa erillistä todellisuutta, on vain se, mitä ihmiset tiedostavat kokevansa ja tämän kokemuksen tarkoitus. (Patton 1990, 69-70.)

Jos tulkintana pidetään asioiden mieltämistä teoreettisen tai metafysisen käsittejärjestelmän välittämänä, se ei kuulu fenomenologiaan. Fenomenologiassa pyritään välttämään kaikenlaista teoretisointia, jossa etäännyttään välittömän kokemuksen tavoitettavissa olevista käsitteistä. (Perttula 1995, 9.)

Toinen saksalainen filosofi, Martin Heidegger (1889-1976), jatkoi Husserlin tietoisuuden ja tiedon tutkimisen metodia. Hän painotti, että ihminen on aina osa maailmaa. Olla olemassa on olemassaoloa jossakin. Jotta voisimme ymmärtää ihmisiä, meidän tulee ymmärtää heidän kontekstinsa. Yksilön ja maailman erottaminen toisistaan on väärin, koska yksilönä oleminen on olemista maailmassa. Heideggerin mukaan ihmiset olivat yksilöiden välisten suhteiden verkosto. (Becker 1992, 10-13.)

Draama antaa mahdollisuuden yrittää ymmärtää toisia ihmisiä heidän näkökulmastaan, ehkä jopa astua "toisen kenkiin", hetkeksi sisään toisen ihmisen maailmaan. Draaman avulla voidaan saavuttaa maailmoja jotka eivät muuten ole ulottuvilla. Näin voimme kuviteltujen kokemusten kautta oppia jotakin. "Kuviteltu" on ehkä huono sana tähän yhteyteen, koska kokemuksen ei mielestäni tarvitse olla käsin kosketeltava ollakseen tosi, esimerkiksi unet voivat olla hyvin voimakkaita kokemuksia vaikka ovatkin tapahtuneet vain oman mielen sisällä. Niinpä draaman avulla voidaan kokea asioita vaikka ne eivät tapahdu "oikeasti".

### 3.4 Draaman psykologisia lähtökohtia

Draaman vaikuttavuus perustuu siihen, että siinä toimitaan kaikilla inhimillisen toiminnan tasoilla sekä paljon psyykkisen toiminnan perustasoilla. Sellaiset alemman psyykkisen toiminnan tasot kuten esim. liike ja aistimukset liittävät tapahtumisen voimakkaasti ihmisen kokonaispersoonaan. Ulkopuolisesta draaman opetus- ja oppimismenetelmät saattavat vaikuttaa pelkältä leikkimiseltä. Suuri osa ihmisen kokemuksista ei koskaan saavuta kielellistä muotoa, osakokemuksista työstetään tiedostamattomalla tai esitietoisella psyykkisellä tasolla. Koska draamassa on paljon ei-verbaalisia elementtejä, kuten esim. liike ja aistimukset, se soveltuu erinomaisesti myös esim. kuurojen oppimismenetelmäksi. Draamassa opitaan hyvin henkilökohtaisella tasolla, mutta yleensä draamassa opitaan ja kasvetaan aina. Draama on kokemuksellista oppimista, jossa annetaan ensin kokemus, vasta sitten opetus. Kokemusten älyllistäminen on vasta viimeinen vaihe, eikä lainkaan välttämätön. (Sura 1996, 31-36.)

Voidaan sanoa että draamapedagogiikka perustuu lähinnä humanistiseen psykologiaan. Humanistinen psykologia on kiinnostunut inhimillisestä (esim. kokemus, luovuus, esteettinen taju) ja käsittelee ihmistä yksilönä, kehittyvänä olentona ja yhteisön jäsenenä. (Braanaas 1992, 87-88.)

Persoonallisen kokemuksen tasoja on viisi, ja näitä kaikkia tasoja käytetään draamapedagogiikassa. Ensimmäinen taso on liikkeen taso. Kehon muisti on pitempi kuin mielen muisti. Draamapedagogiikassa käytetään paljon fyysistä liikkumista, opittava asia tehdään ja harjoitellaan kehon avulla. Toinen taso on aistien taso. Aistimusten tiedostamisen avulla itsetuntemus lisääntyy, mikä on oppimisen edistymiselle olennaista. Kolmas taso on tunteiden taso. Tunteiden merkitys korostuu, kun pyritään persoonan

kasvuun ja sosiaalisuuden kehittämiseen. Tunteet voidaan älyn tavoin suunnata kohti tiettyjä tavoitteita. Näin tunteista tulee käyttövoima inhimilliseen toimintaan. Neljäs taso on mielikuvien taso. Kuvitellun kokemuksen avulla voidaan tutkia ilmiöitä, tapahtumia jne. Voidaan tutkia myös asioita, jotka eivät ole nyt läsnä tai jotka eivät vielä ole tapahtuneet. Viides taso on verbaalis-kognitiivisten prosessien taso. Nämä prosessit symbolisoivat muiden tasojen toimintoja. Kielen avulla maailmaa voidaan jäsentää hyvin pitkälle, mutta pitäytymällä vain tällä tasolla menetetään paljon kokemuksia, jotka ovat tärkeitä kokonaispersoonallisuuden kehityksen kannalta. (Sura 1995, 178-180.) Toisaalta voisi ajatella, ettei kieltä pitäisi rajata noin tiukkaan, vaan että kaikki se, miten sanoillamme, kehollamme, ilmeillämme jne. ilmaisemme itseämme, tunteitamme ja kokemuksiamme, on kieltä. Jos kieli sidotaan vain sanoihin, siitä mielestäni katoaa jotakin hyvin oleellista. Draamassa käytetty kieli on tiedostetusti laajempaa, ei vain kirjoitettuja tai lausuttuja sanoja, jolloin kokemusten menettäminen ei ole niinkään suurena uhkana.

Harwardin yliopiston kasvatustieteen professori Howard Gardner on yli kymmenen vuoden ajan tehnyt tutkimusta osoittaakseen, että on olemassa seitsemän älykkyyden "piirrettä", joiden yhdistelmästä älykkyytemme muodostuu. Tähän liittyy myös esimerkiksi se, miten me parhaiten opimme. Yksi näistä älykkyyden piirteistä on ruumiillis-kinesteettinen älykkyys, jota on tavallisesti paljon esim. näyttelijöillä. Tätä älykkyyden piirrettä, ja sen avulla oppimista, voi vahvistaa esim. käyttämällä oppimiseen liikettä, näyttelemällä opittava asia, dramatisoimalla, roolileikeillä jne. (Dryden & Vos 1994, 347-354.) Voi vaikuttaa siltä, että ruumiillis-kinesteettinen älykkyys on hyvin kaukana siitä, mitä perinteisesti pidetään älykkyytenä. Sen avulla kuitenkin voidaan esim. ratkaista ongelmia tai suunnitella ja tehdä tuotteita käyttämällä omaa vartaloa tai sen osaa, vaikkapa liikkeen avulla. Esimerkkinä voitaisiin ajatella vuorikiipeilijän viimeiseen asti hiottua tekniikkaa ja sitä, miten hän jatkuvasti arvioi tilannetta ja liikkuu sen mukaan. Näyttelijöiden ja vuorikiipeilijöiden lisäksi tämän tyyppistä älykkyyttä on mm. tanssijoilla, urheilijoilla ja jonglööreillä. (Gardner, Kornhaber & Wake 1996, 209.) Draaman avulla työskennellessä kehitetään kuitenkin koko inhimillisen älyn kenttää, ei yksipuolisesti vain yhtä aluetta.

Muut älykkyyden piirteet ovat kielellinen, musiikillinen, loogis-matemaattinen, avaruudellinen, reflektiivinen ja sosiaalinen älykkyys. Tyypillinen kielellisesti älykäs henkilö on runoilija, joka innokkaasti saattaa sopusointuun käyttämänsä kielen äänen ja rikkaan sisällön. Tämä älykkyyden piirre on tärkeä myös mm. journalisteille ja lakimie-

hille. Musiikillisesti älykäs ihminen pystyy tuottamaan ja ymmärtämään äänen avulla tehtyjä merkityksiä sekä kommunikoimaan niiden avulla. Säveltäjien, sovittajien ja soittajien lisäksi musiikillinen älykkyys on tarpeellista mm. akustiikkaa suunnitteleville insinööreille. Loogis-matemaattinen älykkyys vaatii abstraktien suhteiden ymmärtämistä ja käyttämistä. Tyypillinen loogis-matemaattista älykkyyttä vaativa ammatti on esimerkiksi matemaatikko, kirjanpitäjä, insinööri tai tiedemies. Avaruudellinen älykkyys tarkoittaa sitä, että henkilö pystyy havaitsemaan ja muokkaamaan visuaalista tai avaruudellista informaatiota sekä uudelleenluomaan visuaalisia kuvia ilman alkuperäistä ärsykettä. Visuaalista älykkyyttä on kuvataiteilijoiden lisäksi myös mm. kirurgeilla ja kartanpiirtäjillä. Reflektiivisesti älykäs henkilö pystyy erittelemään omia tunteitaan, uskomuksiaan ja intentioitaan ja toimimaan sen mukaisesti. Näillä ihmisillä on yleensä syvä itsetuntemus, jonka avulla he osaavat tehdä hyviä valintoja elämänsä suhteen. Reflektiivisestisesti älykäs henkilö tunnistaa omat hyvät puolensa ja osaa myös käyttää niitä. Sosiaalisesti älykäs ihminen taas osaa eritellä ja tulkita toisten tunteita, uskomuksia ja intentioita. Kehittyneimmässä muodossaan sosiaalinen älykkyys tarkoittaa sitä, että henkilö pystyy ymmärtämään ja jopa muovaamaan toisten tunteita ja asenteita. Tä-mäntyyppinen älykkyys on tarpeellista terapeuteille, vanhemmille ja opettajille. (Gardner, Kornhaber & Wake 1996, 205-211.)

Perinteisessä koulunkäynnissä on paljon hiljaa paikallaan istumista. Draamaprosessit tarjoavat mahdollisuuden hyödyntää erilaisia oppimistyytlejä, toimintoja ja ryhmätyömuotoja. Draama myös edellyttää emotionaalista, fyysistä ja älyllistä kyvykkyyttä toimia ryhmässä. Jokaisella on oma oppimistyyylinsä. Draaman on todettu edistävän laadullista oppimista, mutta ei olisi tietenkään järkevää väittää että draama tai muut toiminnalliset oppimismenetelmät olisivat ainoa tapa "todella" oppia. (Owens & Barber 1998, 11.)

#### 4 SYVENTÄMINEN, DRAAMAN JUURET

Draama on ollut sivilisaation alusta asti osa yhteiskuntaa ja kulttuuria. Kulttuuriantropologisesti käsite "draama" pitää sisällään esim. erilaiset seremoniat ja rituaalit. Virallisesti draamaopetuksen juuret voidaan Englannissa jäljittää vuosisadan alkuun, Caldwell Cookin työhön vuodelta 1917 ja Harriet Finlay Johnssoniin vuodelta 1923. Vuodesta 1945 alkaen draamaopetusta ovat olleet kehittämässä useat draamakouluttajat kuten Brian Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton ja Jonathan Neelands. (Owens & Barber 1998, 12.)

Draamassa, enemmän kuin ehkä missään muussa taidemuodossa, tarkastellaan nimenomaan sitä, mikä on kaikille ihmisille yhteistä. Draamassa ei ole niinkään kiinnostavaa se, mikä on ainutlaatuista ja yksilöllistä, kuin ne merkitykset, joita yksilö luo kiinnittyessään teemaan tai annetun aiheen universaaleihin elementteihin. (Bolton 1986, 218-219.)

Olen valinnut työhöni kolmen draamapedagogin näkemykset, joihin perustan tutkimukseni. Neelands ja Hornbrook edustavat osittain täysin vastakkaista näkemystä, Bolton sijoittuu näiden kahden väliin. Vaikka näkemykset poikkeavat hyvinkin paljon toisistaan, on niissä kaikissa paljon hyvää, josta ammentaa omaan opetustyöhön. Jokaisen draamaa työssään käyttävän opettajan täytyy itse luoda omalle opetukselle pohja, joka perustuu omiin näkemyksiin ja arvoihin.

##### 4.1 Gavin Bolton, oppiminen draamassa

Boltonin mielestä draama on olennainen osa inhimillistä kanssakäyntiä ja se perustuu lasten mielikuvitusleikkeihin. Hänen näkemyksensä perustuvat sosiaalipsykologiaan sekä Piaget'n ja Vygotskyn teorioihin. Draama on konkreettisin kaikista taidemuodoista, ja siinä on tärkeää sekä yksilön kokemus että sosiaalinen konteksti. Esteettinen ulottuvuus ja tunne ovat myös keskeisellä sijalla. Bolton puhuu kasvattamisesta ja kasvamisesta draamataiteessa, taiteen tekemisestä eitäitopainotteisesti. (Bolton 1979, 35-44.)

Boltonin mielestä sellainen draama, jolla opetetaan faktoja tai sosiaalisia taitoja ei ole taidetta. Päämääränä ei saisi olla tiedollinen oppiminen vaan asioiden

ymmärtäminen, arvojen ja periaatteiden tajuaminen. Draaman avulla tutkitaan asioita ja ilmiöitä. Boltonin mukaan draama on aina esiintyjäkeskeistä ja juuri tekijän elämys on hyvin tärkeää. Draama ei saisi olla vapaata leikkiä, mutta ei myöskään näytelmän harjoittelemista. Huomion keskipiste tulisi olla taiteellisessa produktiosta tai kuvitteellisen sosiaalisen kontekstin luomisessa. Draamatapahtumaa ei koskaan saisi toistaa, jotta välttyttäisiin kopiointilta. (Kuuluvainen 1994, 15.)

Boltonilla draaman tavoitteena on osallistujan ymmärtämyksen lisääminen sekä tunteen että tiedon tasolla, samoin kuin persoonallisuuden kasvu ja sosiaalisuuden kehittyminen. Draama "nojaa" toimintaan. Tarkoituksena on luoda merkityksiä asioille sisäisen toiminnan kautta. Opettajan tehtävänä on ohjata osallistujia kohti "korkeampia merkityksiä", joiden luominen perustuu symbolisuuteen. Draama ei saisi olla pelkkä metodi. Se kuitenkin tarjoaa "ylevien" tavoitteiden lisäksi myös pohjan tehokkaalle oppimiselle. (Bolton 1979, 50-53.)

#### 4.2 David Hornbrook, oppiminen draamasta

Hornbrook korostaa omassa näkemyksessään teatterin tekemistä; teatteritaitojen opiskelua ja yleisölle jakamista. Hän pitää uskonnollisia riittejä draaman ja kaiken taiteen alkulähteenä, hänen tarkastelutapansa on yhteiskuntaan ja kulttuuriin sidottu. Hän on tutkinut draamaa eri kulttuureissa ja havainnut niissä sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Hornbrook pitää psykologista lähestymistapaa draamaan naiivina. Hän on sitä mieltä, että ei ole mahdollista eritellä omia tunteitaan älyllisesti, ja korostaa draamassa älyä tunteen kustannuksella. Psykologinen ihminen saisi väistyä sosiaalisen tieltä. (Hornbrook 1989, 9-21.)

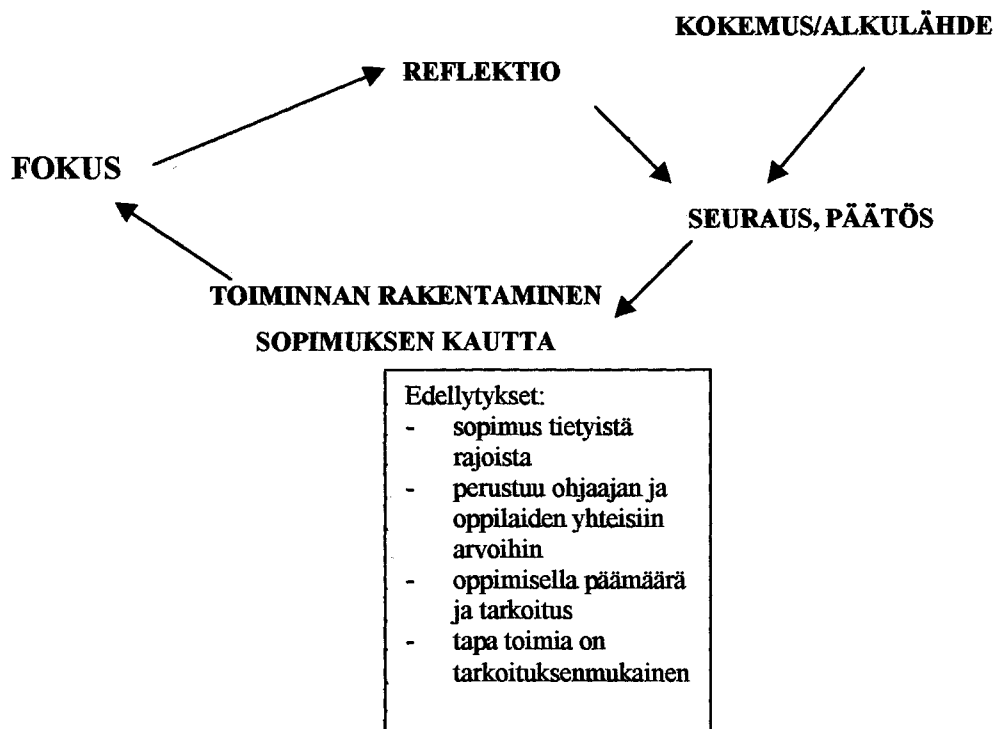
Hornbrookin mukaan draaman tulisi koulussa olla oma oppiaineensa ja siinä tulisi olla produktiivinen, kulttuurinen ja esteettinen painotus. Draama on esittävää taidetta, eikä se ole korvattavissa millään muulla. Tunneilla olisi opetettava teatteritaitoja, jotka stimuloivat oppilaitten luovuutta. Hornbrook erottaa selvästi tekijät ja yleisön. Hän jakaa draaman kolmeen osa-alueeseen: tekemiseen, esittämiseen (tekijät) ja vastaanottamiseen. Oppilaat tarvitsevat työkaluja draaman tekemiseen, esim. teatteritaitoja ja oikean terminologian. Nämä tiedot ja taidot mahdollistavat osallistumisen draamalliseen kulttuuriin, joko produktioon tai vastaanottamiseen. Oppilaiden on koko ajan oltava tietoisia tekemisestään ja edistymisestään, heillä on

oltava tietoiset tavoitteet ja mahdollisuus mitata oppimistuloksiaan. Yksi opettajan tehtävistä on oppilaiden edistymisen arviointi ja palautteen antaminen. (Hornbrook 1991, 2-11, 48-64.)

#### 4.3 Jonothan Neelands, oppiminen draaman avulla

Neelandsin mukaan draama on osa katkeamatonta kulttuurista traditiota. Draama perustuu ihmisen kykyyn kuvitella olevansa joku muu kuin on. Neelandsilla on draamaopetuksessa psykologinen ja kasvatustieteellinen suuntaus; lapsi on aktiivinen tiedonhakija, joka oppii kertomuksen ja leikin avulla. Kun opetetaan draamaa, lähtökohdaksi otetaan lapsi, hänen motivaationsa, ikänsä jne. Neelands edustaa siis oppilaskeskeistä näkemystä. Oppilaille täytyy antaa keksimisen ilo. He eivät saa olla liian tietoisia intuitiosta ja työskentelyn fokuksesta. Oppilaiden annetaan tehdä omia valintoja, vaikka ne eivät tuntuisikaan oikeilta tai sopivilta. Oppimisen painopiste on prosessissa eikä akateemisuuudessa. (Neelands 1992a, 25-29.)

Neelandsin malli oppimisprosessista on kehä, jossa asioita tutkitaan aktiivisesti draaman (teatterin keinojen) avulla (kuvio 4).



KUVIO 4. Teatteri aktiivisessa tutkimisprosessissa. (Neelands 1992b, 71.)



Neelandsin mukaan draamalla ei ole arvoa omana oppiaineenaan, vaan se on metodi oppia jotakin muuta ainetta tai tukiaine. Draama itsessään on oppimisen työkalu. Teatterimuoto on se väline jolla opetetaan. Neelands kritisoi pelkästään tietopainotteista draamaopetusta. Hän opettaa mm. puhumisen, kuuntelemisen ja kielen taitoja draaman avulla. (Salmivaara 1994, 26.)

Neelandsin mukaan draaman tavoitteena voi olla esim. hengellisyyden ja moraalin kehittyminen, itsetuntemus ja ryhmän tuntemus sekä persoonalliset, esteettiset, sosiaaliset ja luovat taidot. Draamalla voi olla myös terapeutin tavoite, koska siinä voi heijastella omia ongelmiaan. Oppilaat oppivat draaman avulla kohtaamaan älyllisiä, fyysisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia haasteita. (Neelands 1992b, 27-38.)

#### 4.4 Draamapedagogien vertailu

Hornbrookin, Boltonin ja Neelandsin käsitykset draamasta poikkeavat toisistaan, niin tavoitteiltaan ja perustaltaan, kuin siinä, mikä on opettajan tehtävä tai mikä on keskeistä. Taulukossa 5 selvitetään näitä eroja. Kaiken pohjana on perusta, huipulla on tavoite jota kohti pyritään.

TAULUKKO 5. Boltonin, Hornbrookin ja Neelansin näkemykset draamasta

	HORNBROOK	BOLTON	NEELANDS
TAVOITE	Taitojen oppiminen, jotta voi osallistua draamalliseen kulttuuriin.	Osallistujan ymmärtämyksen lisääminen sekä tunteen että tiedon tasolla, persoonallisuuden kasvu ja kehitys.	Terapeuttinen tavoite, hengellisyiden ja moraalien kehittyminen.
OPETTAJAN TEHTÄVÄ	Oppilaiden edistymisen arviointi ja palautteen antaminen.	Ohjata osallistujia kohti korkeampia merkityksiä, symbolismia.	Esim. ohjata toimintaa sisältä päin.
KESKEISTÄ	Produktiivisuus, kulttuurinen ja esteettinen painotus. Kolme osa-aluetta: tekeminen, esittäminen ja vastaanottaminen.	Yksilön kokemus, tunne, sosiaalinen konteksti, esteettisyys.	Prosessi, tieteellisen ja intuitiivisen tiedon yhdistäminen.
MITÄ?	Oma oppiaine.	Ei pelkkä metodi, tarjoaa pohjan tehokkaalle oppimiselle.	Metodi tai tukiaine.
PERUSTA	Uskonnolliset riitit, yhteiskunta ja kulttuuri.	Mielikuvitusleikit, sosiaalipsykologia, Piaget, Vygotsky.	Ihmisen kyky kuvitella olevansa joku muu kuin on, psykologia, oppilaskeskeisyys.

Hornbrookin ja Neelandsin näkemykset ovat hyvin paljon vastakkaiset. Hornbrook pitää psykologista lähestymistapaa draamaan naiivina, kun Neelands taas perustaa draamapedagogiikan mm. psykologiaan. Hornbrookin mielestä draamapedagogiikan tulisi olla oma oppiaineensa, jossa keskeistä on produktiivisuus. Neelandsin mukaan se taas on tukiaine, jossa keskeistä on prosessi. Myös tavoitteet poikkeavat hyvin paljon. Hornbrook keskittyy taitojen oppimiseen draamalliseen kulttuuriin osallistumista varten. Neelands korostaa draaman terapeuttista vaikutusta. Bolton sijoittuu näiden kahden välimaastoon. Hänen mielestään draama ei saisi olla pelkkä tukiaine, mutta se tarjoaa pohjan tehokkaalle oppimiselle. Keskeistä on yksilö ja hänen kokemuksensa ja kehittymisensä.

Oma näkemykseni on eräänlainen kokoelma näistä kaikista. En halua olla kovinkaan ehdoton, vaan poimia omiin ajatuksiini sopivat asiat ja muodostaa niistä omanlaiseni kokonaisuuden, joka varmasti tulee muuttumaan paljonkin kun esim. kokemusta ja vaikutteita tulee lisää. Kaikkien yllämainittujen pedagogien tavoitteet ovat

mielestäni hyviä, mutta Bolton on tavoitteinen kaikkein lähimpänä omia tavoitteitani. Opettajan roolini muistuttaa eniten Neelandsin opettajaa, samoin kuin se, että mielelläni painotan prosessia. Pysin olemaan mieluummin toimintaa sisältä päin ohjaava avustaja kuin tietoa jakava ja ratkaisuja ja toimintaa arvottava ”auktoriteetti”. En halua rajata draamaa tiukasti joko omaksi oppiaineekseen tai tukiaineeksi, vaan uskon, että draamaa voidaan tilanteesta ja tavoitteista riippuen käyttää hyvin moneen eri tarkoitukseen draaman eri tapoja muunnellen.

## 5 JUONITASO, PEDAGOGINEN DRAAMA

### 5.1 Pedagogisen draaman mahdollisuudet opetusmenetelmänä

Kun pedagoginen draama käsitetään opetusmenetelmäksi, käytetään oppimisen välineenä teatterillisiä keinoja. Esimerkiksi roolityöskentelyn kautta saadaan tunnekokemus, joka edesauttaa ymmärtämistä ja oppimista. Kun käytetään draamaa opetusmenetelmänä, on sille asetettava selkeät kasvatukselliset ja opetukselliset päämäärät. Draama soveltuu minkä tahansa oppiaineen opettamiseen ja integrointiin sekä teematyöskentelyyn. Kokemuksellisuuden lisäksi draamalle on olennaista yhteistoiminnallisuus, tällöin kehittyvät myös sosiaaliset taidot. (Lintunen 1996, 36.)

Myös oppilaat näkivät draamalla monia soveltamismahdollisuuksia. Loppumittauksessa oli kysymys, jossa oppilailta kysyttiin draaman sovellettavuutta työtapana. Heidän mielestään draama soveltuu biologiaan (6), uskontoon (4), musiikkiin (2), äidinkielen (2), ympäristö-aineisiin, maantietoon, matematiikkaan sekä englantiin ja muihin kieliin. Kolmen oppilaan mielestä draama sopii opetusmenetelmänä kaikkiin aineisiin.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettaja on yksi oppija muiden joukossa ja toimii oppimisen konsulttina ja työn ohjaajana. Oppijan rooli on aktiivinen; oppijan täytyy osallistua prosessiin vastuullisesti. Tieto rakentuu prosessissa, sitä ei esitetä "varmana" tietona. Oppilaan kokemusmaailmaa pyritään hyödyntämään mahdollisimman hyvin, oppiaineet pyritään integroimaan. Tiedollisten asioiden lisäksi opitaan oppimis- ja vuorovaikutustaitoja sekä pyritään siihen, että motiivit oppia olisivat sisäisiä: työstä koitua tyydytyksen tunne ja oma vastuu. Omaehtoista, sisältäpäin ohjautuvaa oppimista korostetaan ja oppilasta kannustetaan prosessin reflektointiin ja itsearviointiin tavoitepohjaisesti. (Kohonen 1990b, 89-90.)

Draama voi olla koulussa myös omana oppiaineenaan, jolloin se on joko ilmaisutaitoa tai teatteri-ilmaisua. Teatteri-ilmaisun perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa todetaan, että

*"Teatteri-ilmaisun opetus on oivalluksia ja kokemuksia tuottava, luova ryhmäprosessi, joka edetessään suuntautuu esittäviin taiteisiin ja teatteriin. Käsitteenä teatteri-ilmaisuu sisältää kaikki ilmaisun elementit: näyttelemisen, ohjaamisen, dramaturgian ja skenograflan. Teatteri-ilmaisun opetuksen lähtökohta on taidkasvatuksellinen, taiteen arvoja korostava. Oppiaineksena ovat oppilaiden omakohtaiset havainnot, kokemukset ja elämykset sekä kirjoitettu teksti, joita työstetään teatterin, draaman, leikkien ja ilmaisuharjoitusten keinoin."* (Porna 1995, 79.)

Haastateltavilta oppilailta kysyttiin, ottaisivatko he ilmaisutaidon valinnaisaineeksi, jos se on mahdollista heidän tulevalla yläasteellaan, ja mitä he odottaisivat ilmaisutaidon pitävän sisällään oppiaineena. Kuudesta haastatellusta viisi vastasi ottavansa ilmaisutaidon, jos se on mahdollista. Kieltävästi vastannut perusteli vastaustaan:

“En, mä oon huono siinä.“

Kuudesta oppilaasta kolme yhdisti ilmaisutaidon näyttelemiseen, mutta pelkkänä näyttämisenä ilmaisutaitoa ei pitänyt kukaan. Yksi haastatelluista ei osannut sanoa mitä ilmaisutaito saattaisi pitää sisällään, vaikka opiskelisikin sitä, jos se olisi mahdollista.

“Kai siihe just näyttelemine, siellä on juhlia ja kaikkee missä pitää näytellä ja pitää tehdä kaikkee just niinku yrittää ilmaista vaikka että mitä... no ...tai no sinnehän kuuluu varmaa näyttelemine ja kaikki ilmaisutaidot just ja...“

“No, jotain tämmöstä että opeteltais näyttelemistä tietenki ja sitte esimerkiks jotai... mmm ...vois olla sillai että jotain puhumista esimerkiks jos täytyy pitää jotain puheita.“

“No ainaki siinä, no silleen niinkun, toisaalta ku se vois mennä niinku vähän siihe näyttelemiseen päin sillei et näyteltäis jotai ja sitten, sitten olis jotain tämmösiä vähä niinkun sää pidit, jotain sen tapasia“

“No pitää niinku jotenki oudosti silleen puhua silleen jotenki, emmää oikeen osaa selittää, no silleen, joutuu aika paljon jotain puhumaan tai jotain.“

“No ehkä tommosia ryhmätöitä ja sitten pitää tehdä jotain pieniä esitelmiä ja vastaavaa.“

Vaikka prosessidraamaan ei yleensä liitykään varsinaista näyttelemistä tai dramaturgiaa, käytetään siinä hyvin paljon samoja työtapoja kuin teatteri-ilmaisussa. Myös prosessidraama on oivalluksia ja kokemuksia tuottava ryhmäprosessi, vaikka esittäminen ei olekaan missään vaiheessa pääasia. Samoin kuin teatteri-ilmaisussa, myös prosessidraamassa havainnot, kokemukset ja elämykset sekä erilaiset valmiit tekstit ovat se oppiaine, jonka pohjalta työskennellään.

Keskustelu siitä, pitäisikö draaman olla opetusmenetelmä vai oma oppiaineensa ei ole välttämättä edes tarpeellista tai järkevää. Draaman avulla voidaan toteuttaa “elävää oppimista“, mutta jos puhutaan draamasta vain opetusmenetelmänä, on vaarana se, että draama saa arvostusta vain pedagogisena leikkikaluna. Jotta draamaa voitaisiin todella hyödyntää opetusmenetelmänä, täytyy sen olla olemassa myös oppiaineena, jolla on

myös selkeä esteettinen merkitys taideaineena. Ilman sitä draama menettää jotakin oleellista olemuksestaan. (Braanaas 1992, 213-231.)

Integraatio on tullut osaksi opetuksen käytäntöä yhä useammassa maassa. Vaikka tieteellistä aineistoa draaman käytöstä integroivana aineena on toistaiseksi vähän, näyttää siltä, että draamalla on merkittävä rooli tässä suhteessa. (Somers 1996, 119.)

Jonkinlainen draamallinen toiminta muodostaa osan kaikkien yhteisöjen kulttuuria. Draamallinen leikki on myös osa jokaisen yksilön kasvua ja kehitystä. Luokkahuonedraamassa oppilas on harvoin varsinaisena yleisönä. Hän voi silti oppia todella paljon katsomalla ja observoimalla muiden toimintaa sivusta. (Linnell, 1982, 1-2.)

Draamatoiminnassa sekä lapsille että aikuisille annetaan tilaisuus "ottaa leikki vakavasti" ja samalla heille annetaan mahdollisuus oppia siinä tilanteessa. Se myös tarjoaa mahdollisuuden vaikuttaa draamaprosessin kautta. Draaman opetuskäytännöissä on pyritty jo pitkään synnyttämään ja edistämään oppilaskeskeistä kulttuuria ja sen käyttäminen on demokraattista ja kriittistä toimintaa, joka pyrkii edistämään myös yksilöllistä ajattelua suhteessa ryhmään ja erilaisiin mielipiteisiin. (Owens & Barber 1998, 10-12.)

Draamassa voidaan käsitellä yleistä aihetta hyvinkin yksityiskohtaisen, esimerkiksi yhden ihmisen näkökulman kautta. Omakohtainen kokemus voi auttaa muuttamaan oppilaiden asenteita vaikkapa toista kulttuuria kohtaan. (Somers 1996, 119.) Myös tässä tutkimuksessa asioihin tutustuttiin esimerkiksi yhden ihmisen näkökulmasta.

## 5.2 Draaman työtavat

Pedagogisen draaman työtavat voidaan jakaa neljään ryhmään käyttötarkoituksen perusteella. Nämä ovat puitteita ja miljöötä rakentavat työtavat, kertovat työtavat, tulkitsemiseen pohjautuvat työtavat sekä ajattelutoimintaa herättelevät työtavat. Puitteita ja miljöötä rakentaviin työtapoihin kuuluvat työtavat, joilla pyritään luomaan puitteita draamalle ja motivoimaan osallistujia. Ne tuovat lisäinformaatiota ja vievät toimintaa eteenpäin. Toiminta tapahtuu usein pienryhmissä. Tällaisia työtapoja ovat esimerkiksi puvustaminen ja lavastaminen. Kertovia työtapoja käytetään, kun keskitytään huomattaviin ja tärkeisiin tapahtumiin. Nämä työtavat kehittävät juonta ja auttavat ryhmää siirtymään eteenpäin tarinassa. Tällaisia työtapoja ovat esimerkiksi keskustelut, haastattelut ja kirjeet. Tulkitsemiseen pohjautuvat työtavat tuovat usein esiin uusia näkö-

kulmia. Niissä työskennellään pitkälti symbolisen esittämisen tasolla ja ne vaativat yleensä jonkinlaista puhe- ja näyttelemistaitoa, esimerkiksi erilaiset improvisaatiot, still-kuvat ja ajatuspuhe. Ajattelutoimintaa herättäviä työtapoja käytetään silloin, kun halutaan arvioida tai muuten tarkastella tapahtumia, kehitellä uusia toimintamalleja jne. Nämä työtavat vaativat osallistujilta keskustelutaitoja. Tällainen työtapo on esimerkiksi yhteinen kokous rooleissa. (Lintunen 1996, 38-39.)

Draamassa usein käytettyjä työtapoja:

*Puvustaminen ja lavastaminen.* Käytetään luomaan uskottavuutta ja puitteita, mutta pelkkä puitteiden luominen ei saisi viedä liikaa huomiota.

*Keskustelu rooleissa.* Eläydytään jonkun toisen mielipiteisiin ja keskustellaan ikään kuin toisena ihmisenä. Mahdollistaa hyvinkin nopeita perspektiivinvaihdoksia.

*Piirretty hahmo.* Paperille piirretty ihmishahmo, jolle annetaan yhdessä tiettyjä ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä, kirjoitetaan ne hahmoon. Hahmoa voidaan käyttää apuna mm. negatiivisissa rooleissa, esim. kiusattuna henkilönä.

*Kirjeet, päiväkirjat.* Rooleissa eläytyen tuotettua kirjallista materiaalia, jonka voi kohdistaa kuvitellulle tai todelliselle henkilölle (esim. joku päättävä).

*Still-kuva.* Pysäytetty ihmisten muodostama asetelma, joka voi kuvata jotakin tilannetta, tunnetta tms. Tämä voi olla myös sarja kuvia. Jatkoksi voidaan ottaa ajatuspuhetta.

*Ajatuspuhe.* Roolissa oleva henkilö kertoo ajatuksistaan ja tunteistaan, yleensä muut toiminta on tällöin pysähtynyt, esim. still-kuvassa.

*Kuuma tuoli.* Vapaaehtoinen henkilö asettuu roolissa haastateltavaksi. Muut haastattelevat häntä omana itsenään.

*Improvisaatiot.* Voi olla näyttelemistä, ääntä, liikettä. Voi tapahtua spontaanisti, suunnitellusti tai sivulta ohjatusti.

*Roolinäytelmät.* Etukäteen suunniteltuja, tiettyä tilannetta ja sen kehittymistä kuvaavia "pikku näytelmiä" joissa ei kuitenkaan ole tarkkaa käsikirjoitusta.

*Rituaalit ja seremoniat.* Voi olla spontaani tai valmisteltu, esim. häät tai hautajaiset.

*Opettaja roolissa.* Ohjaaja ottaa jonkin draamatilanteeseen sopivan roolin, ja astuu esim. improvisaatioon sisään, ohjaa sitä sisältä päin. Työtapa vaatii ohjaajalta paljon.

*Yhteinen kokous rooleissa.* Osallistujat voidaan esim. jakaa puolueisiin ja he voivat väitellä jostakin aiheesta puheenjohtajan johdolla. Auttaa ymmärtämään asioista useampia puolia.

*Asiantuntijan rooli.* Joku osallistujista tutustuu käsiteltävään aiheeseen tarkemmin ja voi esim. esitelmöitsijän roolissa kertoa siitä muille.

*Äänikuva.* Pelkästään äänillä tuotettu "kuva" esim. jostakin maisemasta tai tilanteesta. Yleisö yleensä silmät kiinni.

*Abstrahointi.* Abstraktin aiheen kuten tunnetilan luominen draamalliseksi toiminnaksi, esim. ääni- tai liikeimprovisaatioksi. Onnistuessaan abstrahointi selventää ja syventää teemaa. (Kanerva & Viranko 1997, 133-139.)

Tämänkaltaisia työtapoja on useita muitakin, ja edellä mainittuja varioimalla saa itselleen hyvän kokoelman harjoituksia, joita käyttää yksittäin tai laajemman kokonaisuuden osana. Mikään ei myöskään estä draaman harrastajia tai ohjaajia kehittämästä kokonaan uusia työtapoja.

### 5.3 Draamaprosessit

Draamaa voidaan opettaa omana oppiaineenaan, jolloin se on osa teatteritaidetta. Tällöin opetuksen painopiste on draamallisissa tavoitteissa, kuten pantomiimin tai improviisaation oppimisessa. Kuitenkin normaalissa luokkahuoneopetuksessa on usein niin, että vaikka tavoitteena on draamallisten taitojen oppiminen, opettajan odotetaan yhdistävän opetukseen muita aiheita opetussuunnitelmasta, kuten ajankohtaisia tapahtumia tai historiaa. (Heinig 1993, 285-286.)

Pedagogiselle draamalle, esimerkiksi roolileikille, voidaan asettaa useita tavoitteellisia tarkoituksia. Draaman avulla oppilaalle annetaan tietoa ja yhdistetään teoreettista tietoa käytäntöön. Draamassa voidaan käsitellä erilaisia tilanteita ja kysymyksiä, harjoitella ongelmanratkaisua ja nähdä useita erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Myös päätöksentekoa voidaan harjoitella, sekä yksin että ryhmässä, niin että kommunikatiiviset taidot kehittyvät. Draama antaa oppilaalla mahdollisuuden harjoitella käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa ja samalla tutkiskella omia asenteita ja ajatusmalleja. Yksi tärkeimmistä tarkoituksista on, että oppilaan itsetuntemus, persoonallisuus, luovuus ja joustavuus kehittyvät. (Nilsson & Waldemarson 1988, 12-13.)

Heinig (1993, 6-13) nimeää draamalle seuraavat päämäärät:



kieli- ja viestintätaitojen harjaannuttaminen  
 ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen  
 oppilaskohtaisen luovuuden rohkaiseminen  
 positiivisen minäkuvan löytyminen  
 sosiaalisen tietoisuuden etsiminen  
 empatiakyvyn lisääntyminen  
 arvojen ja asenteiden kirkastuminen

Nämä tavoitteet ovat yhteneviä koulun yleisien kasvatuspäämäärien kanssa.

Draamaprosessi on yleensä pitkä, integroiva ja eheyttävä teemaprosessi. Opettajalta vaaditaan tilanteen hallintaa, vaikka osallistujat usein ohjaavatkin itse toimintaa. Opettajan tehtävä on nostaa draama myös symboliselle ja abstraktille tasolle. Pitkän draamaprosessin suunnittelussa kannattaa lähteä liikkeelle tavoitteiden miettimisestä, vaikka ne saattavatkin muuttua prosessin aikana. Kun tavoitteet on mietitty, valitaan aihe ja toimintatavat. Yleensä pitkä draamaprosessi kannattaa rakentaa jonkin mukana-satempaavan juonenkulun eli tarinan varaan. Näin osallistujan mielenkiinto säilyy. (Karnerva & Viranko 1997, 142-143.)

Aloittaessaan suunnitella draamaprosessia tulee opettajalla olla hyvin selvillä mihin hän pyrkii. Opettajan tulee varmistua siitä, että kaikki tarpeellinen otetaan huomioon jo suunnitteluvaiheessa. Ensimmäinen asia on konteksti: kenestä draama kertoo, milloin, missä ja mitä tapahtuu? Toinen asia on jännite. Se vie draamaa eteenpäin, oli se sitten pieni tai suuri, hienovarainen tai selkeä. Yleensä kaikissa draamoissa on jännitettä, vaikka se välillä saattaakin hiipua, kun esim. valmistellaan pohjatyöllä seuraavaa suurempaa osaa, jossa jännite taas on suurempi. Opettajan tulee siis ottaa tämäkin huomioon suunnitteluvaiheessa. (Byron 1986, 53-55.)

Tutkimuksessa toteutetun draamaprosessin suunnittelun alkuperäisideana oli tietyn historian jakson toteuttaminen draamallisilla menetelmillä. Aiheena oli Viaporin rakentaminen ja 1700-luvun Suomi, joten oli loogista sijoittaa tapahtumat Viaporiin. Tavoitteena oli käyttää mahdollisimman monipuolisesti erilaisia draamallisia harjoituksia ja erilaisia ryhmätyötapoja niin, että kokonaisuudesta tulee eheä ja järkevä. Suunnittelussa täytyi ottaa huomioon myös ryhmän koko ja lähtötaso, ajankäyttöön liittyvät ongelmat, sekä tietenkin se, että kaikki tarpeellinen tieto on oppilaiden saatavilla prosessin aikana. Aiheeseen tutustuminen tapahtui paljolti henkilötasolla, esimerkiksi ruotusotilaan ja upseerinrouvan kirjeiden kautta. Tämentyvä lähestyminen tuo toimintaan draamallista jännitettä. (Liite 7)

Kontekstin ja jännitteen lisäksi opettajan täytyy miettiä mitkä ovat sopivimmat lähestymistavat käsiteltäville asioille. Hänen täytyy päättää käytettävät työtavat sekä se, kuinka paljon hän itse on toiminnassa mukana. Joissakin kohdissa voi oppilaiden antaa viedä toimintaa eteenpäin, joissakin taas opettajan täytyy ohjata tapahtumia hyvinkin tiukasti. Lisäksi opettajan täytyy määritellä toiminnalle etukäteen selkeät rajat, joiden mukaan toimitaan. Tähän sisältyy esimerkiksi käyttäytymissäännöt, jotka yleensä kuitenkin ovat erilaiset kuin normaalilla tunnilla. (O'Neill & Lambert 1989, 135- 136.)

Tutkimuksen aikana opettajan rooli korostui ehkä liikaakin, osaksi varmaan oman kokemattomuuteni vuoksi. Koska aikaa oli hyvin rajallisesti, täytyi luokassa pyrkiä pitämään tiukka kontrolli siitä, mitä tapahtuu, että kaikki oleellinen saatiin mahtumaan neljään oppituntiin. Oppilaiden tekemiä ratkaisuja ei kuitenkaan kyseenalaistettu, jos ne vain pysyivät annettujen rajojen sisällä. Mukana oli tehtäviä, joihin oli hyvinkin tiukat ohjeet etukäteen, sekä toisia, joissa oppilailla oli varaa suunnitella itse enemmänkin.

Kun esim. koulussa sattuu jotakin, on jokaisella siihen oma näkökulmansa: opettajalla, oppilailla, siivoojilla jne. Draamassa oppilaalle tulisi antaa mahdollisuus tarkastella kyseessä olevaa asiaa mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Myös teema/teemat ja oppimisalueet täytyy miettiä tarkkaan etukäteen. Vaikka teema olisi hyvinkin keskittynyt, voi sen ympärille rakennettu draama tarjota mahdollisuudet oppia paljon muitakin asioita, esim. ryhmässä toimimisesta, toisten kuuntelemisesta jne. Teema tulee kuitenkin aluksi tarkentaa mahdollisimman tarkkaan kohteeseen, jotta asia ei hajoaisi liikaa. Alun tulisi olla myös riittävän mukaansatempaava. Draaman edetessä asiaa voidaan laajentaa haluttuun suuntaan, toisiin teemoihin tai toisille oppimisalueille. (Byron 1986, 53-55.) Jos ryhmä tarvitsee apua sosiaalisten- ja yhteistyötaitojen oppimisessa, on tämä hyvä ottaa jo suunnitteluvaiheessa huomioon ja valita työtapoja, joissa toimitaan eri kokoisissa ryhmissä ja eri ihmisten kanssa. (Heinig 1993, 286.)

Draamaprosessiin pätevät hyvin samat periaatteet kuin yleensä avoimeen ja luovaan ongelmanratkaisuun. Rajoja voidaan muuttaa prosessin aikana, uusia ja odottamattomia ideoita esiintyy. Ajattelu ja eteneminen voi olla kontrolloimatonta, ratkaisut saattavat tuntua epäloogisilta. Menetelmät vaihtelevat joustavasti, useita eri menetelmiä voidaan yhdistellä. (Sahlberg, Meisalo, Lavonen & Kolari 1994, 17.) Tämä kuitenkin aiheuttaa ongelmia ajankäytön suhteen. On myönnettävä se tosiasia, että draaman suunnittelu vie enemmän aikaa kuin perinteisten tuntien suunnittelu ja myös draama työtapana on aikaavievämpi kuin perinteinen. Periaatteessa draamaan saa uppoamaan aikaa vaikka määrättömästi. Kokenut opettaja osaa ottaa ajankäytön ongelmat hyvin huomi-

oon jo suunnitteluvaiheessa kun tietää, kuinka paljon aikaa tiettyihin harjoituksiin yleensä menee. Mutta jos draamaprosesseja yritetään sovittaa normaalien oppituntien raameihin, tulee ajankäyttö aina olemaan ongelma. Myös oppilaat huomasivat tämän:

“Oppimistyyli on selvästi hitaampaa kuin tavanomainen.“

“Mukavaa! Varsinkin se sanomalehti! Aika ei vaan millään riittänyt.“

“Sanomalehteä olisi voinut ehkä tehdä vähän kauemmin.“

“Opetus vie enemmän aikaa.“

Pitkä draamaprosessi voidaan jakaa vaiheisiin, joihin ei kuitenkaan saisi jäädä liikaa kiinni. Seuraava vaiheistus muistuttaa paljon yleistä teatteridramaturgiaa:

1. vaihe: aloittaminen. Mukaansatempaava aloitus, esim. omakohtainen pohdinta, saa osallistujat kiinnostumaan aiheesta.
2. vaihe: pääasiaan tutustuminen. Käsiteltävään aiheeseen siirrytään vähitellen ja yleensä ensin yhdessä toimien. Tutustutaan taustoihin.
3. vaihe: konfliktin tutkiminen ja kärjistäminen. Aiheeseen liittyvää pääongelmaa tai ristiriitaa tutkitaan ja kärjistetään.
4. vaihe: syventäminen. Syvennytään ja eläydytään aiheen taustoihin ja eri näkökulmiin.
5. vaihe: juonitason päättäminen. Aiheen tarinataso saatetaan loppuun, jotta voitaisiin siirtyä yleisemmälle ja abstraktimmalle tasolle.
6. vaihe: abstrahoiminen. Teeman käsittely symboli- ja taidetasolla.
7. vaihe: purkaminen. Käydään läpi ajatuksia ja tunteita esim. kirjoittaen tai yhdessä keskustellen.

Suunnitelman ei tarvitse olla näin kaavamainen ja siitä voi poiketa aina tarvittaessa, mutta jonkinlainen suunnitelma on hyvä olla olemassa. (Kanerva & Viranko 1997, 144-145.)

Jokaiseen draaman vaiheeseen opettajan on etukäteen mietittävä sopivat työtavat: toimivatko oppilaat yksin, pienryhmissä vai koko luokkana, on pohdittava, käytetäänkö mimiikkaa, patsastekniikkaa, kuumaa tuolia ja näyttelemistä, vai vähemmän draamallisia työtapoja, kuten kirjoittamista, piirtämistä ja keskusteluja. Mitkään ryhmämuodoista tai työtavoista eivät ole toistaan parempia, kaikki voivat toimia ja palvella tarkoitustaan tiettyssä tilanteessa hyvin. Tärkeämpää on, että draamasta tulee hyvä kokonaisuus. Tie-

tenkin työtapojen vaihtelu tuo omaa kiinnostavuuttaan työskentelyyn. (Byron 1986, 55-56.)

Tutkimuksessa pyrittiin käyttämään mahdollisimman laajasti hyväksi draaman erilaisia työtapoja ja ryhmäkokoja sekä ryhmätyömuotoja. Ryhmäkoot vaihtelivat yksin ja pareittain tehdyistä harjoituksista koko luokan yhteisiin harjoituksiin. Jo alkumittauksessa oppilaita pyydettiin kertomaan omin sanoin mitä heille tulee mieleen sanasta ryhmätyö. Oppilaiden käsitys ryhmätyöstä oli melko suppea, suurimmalle osalle tuli mieleen ryhmässä tehty ja suunniteltu työ tai projekti. Tutkimus- ja vertailuryhmän vastaukset poikkesivat jonkin verran toisistaan. Tutkimusryhmä koki ryhmätyön positiivisempänä kuin vertailuryhmä. Tutkimusryhmän vastauksia:

“Toisten auttaminen.“

“Toimitaan yhdessä kaikkien ehdoilla.“

“Siinä oppii parantamaan toisten kuuntelemista.“

Vertailuluokan oppilailta oli keskimäärin negatiivisempi käsitys ryhmätyöstä:

“Kaikki tehdään yhdessä vaikka kukaan ei viitsi tehdä mitään.“

“Hirveä sähellys.“

“Kaikki piirtää paperin ympärillä, tylsää.“

Tutkimusryhmän oppilailta kysyttiin loppumittauksessa kuinka ryhmätyö heidän mielestään tällä kertaa onnistui. Vastauksia tuli 29. Oppilasta 20 (69%) oli sitä mieltä että ryhmätyö onnistui hyvin, kolme (10%) sitä mieltä, että ryhmätyö onnistui huonosti. Kuusi (21%) vastausta oli “siltä väliltä“. Oppilaat joiden mielestä ryhmätyö onnistui hyvin, perustelivat vastauksiaan vapaamuotoisessa palautteessa, loppumittauksessa ja haastattelussa:

“Tällaista ryhmätyöskentelyä pitäis olla useammin.“

“Tämä on kivaa ryhmätyöskentelyä.“

“Ryhmässä työskentely sujui hyvin, koska osaan toimia ryhmässä.“

“Mummielestä se on helpompi niinku tehdä kaikkee silleen ryhmässä ku jos joku ei osaa niinku jotain niin sitte niin se on vaan helpompi tehdä yhdessä“

“No tietysti siinä saa niinku enemmän aikaan ja sitte se on niinku helpompaa ja muut saa niinku, että saa niinku erilaisia sellasia mielipiteitä siitä ja siitä

tulee sellane niinku enemmän , se ei oo niin ku niin henkilökohtanen mielipide tai teos että se on niinku sellanen, miten sen sanois, siitä tavallaan niinku osia karsitaan ja siitä tehään sellanen vähän ehkä pelkistetty ja sellanen mutta siitä tehään, voidaan, voi kuitenkin siitä ryhmätyöstä tehdä laajempi ja sellane. Jos on vaa aikaa.“

Ongelmiakin kuitenkin löytyi:

“Osa ryhmästä ei tehnyt juuri mitään.“

“Välillä vähän takkuili.“

Tiettyjä työtapoja, esimerkiksi varsinaista roolinottoa, ei voitu ottaa mukaan, koska aika oli niin lyhyt. Myöskin varsinainen purkaminen ryhmäkeskustelun kautta jäi puuttumaan, koska oli tutkimuksen kannalta tarpeellisempaa saada kerätyksi vapaamuotoista kirjallista palautetta oppilailta. Ryhmäkeskustelusta olisi kuitenkin ollut varmasti paljon hyötyä. Monelle olisi tehnyt hyvää kuulla ääneen lausuttuna toisten ajatuksia ja tunteuksia. Prosessissa käytettiin sekä draamallisia että vähemmän draamallisia työtapoja, draamallisista esim. still-kuvia ja suostuttelua rooleissa, vähemmän draamallisista esimerkiksi piirtämistä ja keskustelua.

Molemmille luokille pidettiin tutkimuksen puitteissa neljä oppituntia, joiden asiasältö oli yhteneväinen. Vertailuryhmä tunnit olivat yksittäisiä tunteja, tutkimusryhmän tunnit pidettiin kahtena kaksoistuntina. Vertailuryhmän tunnit olivat hyvin perinteisiä historian tunteja joissa kerrattiin, tarkistettiin kotitehtävät ja tutustuttiin uuteen asiaan. (Liite 8)

Tutkimusryhmän tuntien pitäminen ei vaatinut kovin paljoa erityisjärjestelyä. Olin hankkinut materiaalin etukäteen ja pulpetit raivattiin sivuun, joten tunti saattoi alkaa. Ensimmäisen kaksoistunti käsitteli Viaporia ja sen rakentamista. Sen aloitukseksi otettiin yksinkertainen lämmittelyharjoitus, johon kaikki osallistuivat yhtä aikaa. Aiheen taustoihin tutustuttiin kartan, kirjeen ja keskustelun avulla. Aihetta tutkittiin ja syvennettiin kirjeiden avulla sekä kirjaamalla henkilö-faktoja ylös. Tarinataso päätettiin onnettoman rakkaustarinan avulla. Tämän jälkeen teemasta tehtiin vielä still-kuvat. Pohtiminen ja purkaminen tapahtui palautelappujen avulla.

Toinen kaksoistunti käsitteli ensimmäistä sanomalehteä ja muita 1700-luvun ajan-kohtaisia aiheita. Aloituksena oli leikki “rikkinäinen puhelin“, jolla havainnollistettiin kuinka tiedot ennen kulkivat suusta suuhun. Oppilaista tehtiin reporttereita, he kirjoittivat ensimmäiseen sanomalehteen pienryhmissä jutun antamistani aiheista. Aiheeseen tutustuttiin erilaisten lähteiden avulla. Lopuksi pidettiin lehdistötilaisuus, jossa reportte-

riryhmät esittelivät artikkelinsa muille. Purkaminen tapahtui taas palautelappujen avulla.

Jos aikaa olisi ollut enemmän, olisi ollut varmasti hedelmällistä ottaa mukaan enemmän erilaisia rooleja. Koska oppilaat lähtivät helposti ja ujostelematta mukaan toimintaa, heiltä olisi varmasti onnistunut myös varsinainen roolinotto. Loppumittauksen kysymykseen “Oliko sinun helppo lähteä mukaan toimintaan?” 22 (76%) oli vastannut että toimintaan oli helppo lähteä mukaan, seitsemää (24%) oli vähän jännittänyt. Esimerkiksi torikokous Viaporin rakentamisesta, kaikki rooleissa, olisi varmasti toiminut hyvin. Tai improvisoitu kohtaaminen, jossa Viaporin erilaiset ihmiset kohtaavat toisiaan, esittelevät itsensä ja keskustelevat lyhyesti. Mahdollisuuksia olisi todella monia. Mutta rooli vaatii aina jonkin verran pohjustusta ja kehittelyä, joka vie aikaa. Toinen aikaa vievä työtapo, jolle draama tarjoaa hyvän pohjan, on keskustelu esimerkiksi eettisesti hankalista asioista, joihin on olemassa useita eri näkökantoja. Tällainen keskustelu ja pohdinta voi mennä hyvinkin syväksi ja herättää paljon ajatuksia osanottajissa. Tutkimusryhmässä tällainen keskustelu olisi varmasti lähtenyt helposti käyntiin, koska luokassa on hyvin avoin ilmapiiri.

#### 5.4 Projektit historianopetuksessa

Historianopetuksessa projektilla tarkoitetaan oppimista, jossa oppilaalle tarjotaan tavallista virikkeellisempi oppimisympäristö. Projektityö mahdollistaa tutkivan oppimisen, kriittisen ajattelun ja tietoa soveltavan tekemisen. Projektityö edistää myös eettistä ja sosiaalista kasvua. Oppilasta autetaan avartamaan maailmankuvaansa ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Projektityössä opettaja luo oppimisen puitteet. Pääasia eli oppiminen jää oppilaalle. Projektia ei saa suunnitella liian täydelliseksi ja yllätyksettömäksi. Projekti ei ole onnistunut, jos oppilaat eivät ole motivoituneita, eivät ole oppineet uusia työtapoja tai kokonaisuus on ollut sekava. Jos oppiminen on ollut oppilaiden omissa käsissä, ja he ovat saaneet käyttää luovaa ongelmanratkaisua, on projekti ollut onnistunut. Opetusmateriaalin niukkuuskaan ei kaada oppimista, jos tehtävä työ on suunniteltu haasteelliseksi ja se tarjoaa oppilaille mielekästä puuhaa. Oleellista projektityön onnistumiselle on opettajan ideoiva rooli oppimistilanteessa. (Sahi 1994, 50-51.)

Draama opetusmenetelmänä tarjoaa oppilaille virikkeellisen oppimisympäristön. Voitaisiin sanoa, että draamassa eräällä tavalla simuloidaan historiallisia tapahtumia.

Draaman avulla oppilaiden historiallinen ajattelu kehittyy ja he nauttivat oppimisesta. He oppivat asioita sekä eläytymällä opiskeltavaan aiheeseen että tekemällä itse selvitystä tapahtumiin vaikuttaneista asioista. Draama vaatii oppilailta aktiivisuutta, kykyä poimia oleelliset asiat ja luoda historiasta mahdollisimman elävä nykyhetkessä. Draama on vain yksi tapa monista herättää oppilaiden mielenkiinto historiaa kohtaan, mutta sillä on merkittävä osa kun halutaan herättää oppilaiden historiallinen mielikuvitus, taito joka on tärkeä, vaikkakin usein laiminlyöty osa historianopiskelua. (Steele 1976, 60-61.) Draamassa mielikuvitus, se että ihmisellä on kyky kuvitella olevansa joku toinen tai jossakin muualla kuin on, on yksi merkittävä pohja toiminnalle. Tämä mahdollistaa mielikuvitusmatkat myös menneisyyteen, katsomaan ja kuvittelemaan millaista elämä on ennen ollut. Draamassa luodaan useinkin kuvitteellisia maailmoja erilaisten tietojen ja sääntöjen pohjalta. Historiaa käsitellessä nämä säännöt voivat olla nimenomaan historiaan sidottuja: Mikä oli tunnettu maailma kyseisellä aikakaudella? Mitä oli jo keksitty? Mitä ei ollut vielä keksitty? Millaisissa taloissa ihmiset asuivat? Mitä olivat tyypilliset ammatit? Tyhjästä on mahdotonta rakentaa mitään, niin myöskin draamassa aina tarvitaan jotakin jonka pohjalta työskennellä. Koska myös oppilaan tulisi osata suhtautua tietoon kriittisesti, voitaisiin ajatella, ettei voida tietää pitävätkö oppikirjojen tiedot ehdottomasti paikkaansa. Silloin oppilaiden mielikuvituksessaan luoma historiallinen maailma voi olla aivan yhtä "oikea" kuin kirjoissa kuvattu.

### 5.5 Draamaopettaja

Jokaisella yksilöllä on olemassa useita rooleja. Rooli on tiettyssä tilanteessa ilmenevä yksilön käyttäytymismalli. Luokassa opettajan rooli tarkoittaa tiettyä käyttäytymistapaa, josta kuka tahansa voi erottaa opettajan oppilaasta. Opettajan keskeinen tehtävä on toimia organisaattorina, huolehtia työskentelyn järjestämisestä niin, että se tukee oppimista. Jossakin muussa tilanteessa, esimerkiksi vanhempana tai poliitikkona, saman ihmisen käyttäytyminen olisi varmasti hyvin erilaista. Rooli siis on aina sidottu tiettyyn tilanteeseen. Jokainen perusrooli, esimerkiksi juuri opettajan rooli, voidaan jakaa osaroleihin, joiden yhdistelmästä käyttäytymismalli muodostuu. Opettaja on yhtä aikaa palkitsija, kannustaja, tiedonjakaja jne. Jotta tietty rooli toimisi, pitää siinä olla läsnä kaikki tarvittavat osaroolit ja niiden pitää olla tasapainossa keskenään. (Vuorinen 1993, 195- 197.)

Opettajalla on suuri vaikutus luokkailmaston. Dominoiva opettaja ilmaisee omia ideoitaan, käske tai määrää, arvostelee tai paheksuu ja haluaa muuttaa oppilaan käytöstä samalla vahvistaen omaa asemaansa ja auktoriteettiaan. Integratiivinen opettaja taas hyväksyy, selkeyttää ja tukee oppilaidensa ideoita ja tunteita, kehuu ja rohkaisee ja kysyy oppilailta rohkaistakseen näitä päätöksentekoon. Oppilaat ovat spontaanimpia ja aloitekykyisempiä ja halukkaampia ottamaan osaa yhteiseen toimintaan ja aktiiviseen ongelmanratkaisuun silloin kun opettaja toimii integratiivisella tavalla. (Flanders 1965, 1-9.) Draamaopetus perustuu pitkälti integratiiviseen malliin. Hyvä draamaopettaja ottaa oppilaiden ehdotukset ja mielipiteet huomioon ja on valmis muuttamaan suunnitelmiaan radikaalistikin, jos tilanne niin vaatii.

Opettajan on uskottava siihen, että oppilaat kykenevät itse valitsemaan mielekkäitä tehtäviä ja oppimaan keskeiset asiasisällöt. Opettajan tehtävänä on opettaa oppilaat oppimaan ja työskentelemään yhdessä, huomio on kiinnitettävä pelkästä tuloksesta itse oppimisprosessiin. Vaikka opettaja voi luopua totaalista kontrollista ja antaa vähitellen oppilaille enemmän vastuuta, jää opettajan vastuulle kuitenkin asioiden kokonaisuuden ja opetustilanteiden järjestäminen, työnteon jatkuvuus ja yhteistoiminnallisen oppimisen edistäminen. Opettajan tulee jatkuvalla seurannalla ja rohkaisulla tukea oppilaitaan hyviin suorituksiin. Opettajan voi olla hyvinkin hankala saada oppilaat toimimaan hyvin yhdessä, mutta pitkäjänteisellä työllä voidaan saada aikaan se, että vastuu oppimisesta siirtyy pikkuhiljaa opettajalta oppilaille ja yhdessä työskentely alkaa sujua niin, että myös sosiaaliset taidot kehittyvät. (Folland & Alho 1990, 167-172.)

Draamaopettajalla, kuten muillakin opettajilla, on vastuu siitä, mitä luokassa tapahtuu. Opettaja valitsee toimintatavat ja opittavat asiat. Se mitä opitaan on tulosta opettajan tekemistä valinnoista, olivat ne sitten tietoisia tai tiedostamattomia. Draamaopettajan ensisijainen tehtävä ei kuitenkaan ole tiedon välittäminen, vaan hän pyrkii luomaan suotuisan oppimisympäristön, jossa oppilasta kannustetaan ottamaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Tämän vuoksi opettaja voi joutua miettimään uudelleen asenteitaan ja suhteita luokassa. Opettajan on pystyttävä rakentamaan kokonaisuus vanhasta tiedosta ja siitä, mitä oppilaat tuovat esiin. Opettajan täytyy myös usein pitää oppilaiden osuutta tärkeämpänä kuin omaansa. Opettajalla on kuitenkin elintärkeä osa draamaprosessissa ja tulella osaksi sitä, esimerkiksi osallistumalla itse toimintaan oppilaiden rinnalla, hän voi jakaa kokemuksen oppilaiden kanssa sekä ohjata toimintaa sisältä päin. (O'Neill & Lambert 1989, 21-22.) Tässä yhteydessä on voisi pohtia, haluako kutsua draamaopettajaa opettajaksi vai joksikin muuksi, esimerkiksi ohjaajaksi.



Itse olen usein päätenyt käyttämään opettajaa ja ohjaajaa rinnakkain, koska ajattelen, ettei sanoilla ole sinänsä niin suurta merkitystä, koska niitä molempia kuitenkin käytetään. Voisin ajatella, että toimiessani luokahuoneessa olen enemmän opettaja, varsinkin statukseni luokan edessä on jo valmiiksi opettaja, kun taas esimerkiksi toimiessani aikuisryhmän kanssa jossakin muussa yhteydessä, vaikkapa kurssin vetäjänä, pitäisin ohjaaja-nimikettä mielekkäämpänä.

Jotta pystyy toimimaan menestyksekkäästi draamaopettajana, on hyvä hallita joustava ajattelutapa. On pyrittävä jatkuvasti ottamaan esiin erilaisia näkökohtia kuin oppilaat, jotta voisi rikastuttaa heidän ajattelutapaansa. Vaikka oppilaiden näkökohta olisi aivan yhtä "oikea" kuin opettajan, voi opettaja johdatella oppilaiden ajatukset erilaiseen näkökulmaan, esimerkiksi, jos oppilaat ajattelevat tiettyä asiaa tilannekohtaisesti, opettaja voi johdatella oppilaat ajattelemaan asiaa yleisemmin, vaikkapa arvojen kannalta. (Bolton 1979, 179.)

Tässä tutkimuksessa suuri osa käytännön ongelmista johtui luultavasti kokemattomuudestani. Epävarmuus suunnittelussa ja toteutuksessa eivät voi olla vaikuttamatta. Kokemattomuus sai suunnitelmassa aikaan sen, että lähes tärkeimmäksi asiaksi tuli se, että kaikki asiatieto tuli varmasti mukaan. Käytännön kokemattomuus varmasti oli osasyynä myös ajankäyttöongelmiin. Kokeneempi draamaopettaja pystyy arvioimaan esimerkiksi tiettyjen harjoitusten vaatiman ajan paljon tarkemmin. Myös sellaiset käytännön asiat, kuten sen huomioiminen ettei videokameraan ehkä ole jalkaa, joten sitä ei voi laittaa nurkkaan yksin kuvaamaan, osaan ehkä seuraavalla kerralla miettiä jo etukäteen. Onneksi videointi oli tarkoitettukin vain omaksi avukseni, oman työskentelyn ja itsereflektion apuvälineeksi, joten suurta vahinkoa ei päässyt käymään. Kokemuksen myötä varmuus lisääntyy, ja tämä mahdollistaa sen, että uskallan rohkeammin siirtyä valmiista suunnitelmasta siihen, että oppilaat entistä enemmän ohjaavat itse toimintaansa. Kokonaisvastuu toiminnasta tulee kuitenkin säilyttää opettajalla, kaikki täytyy pyrkiä pitämään siinä määrin hallinnassa ettei totaalista katastrofia, esimerkiksi vakavaa haaveria jossa joku satuttaa itsensä pahasti, pääse tapahtumaan.

Tutkimusryhmä oli hyvin vilkas ja vaikea saada hiljaiseksi, joten myös kurinpäällisiä asioita voisi vielä kehittää. Yksi huomattava seikka on se, että jokainen opettaja on yksilö, jolla on omalaatuinen tapansa opettaa ja olla luokassa. Vapaamuotoisessa palautteessa oli muutama oppilas arvioinut myös opettajan työskentelyä. Kommentteista huomaa selkeästi, että oppilaat ovat tottuneet erilaiseen opetustyyliin.

“Olit vähän liian “villi“.”

“Kuri olisi silti voinut olla heti alusta hieman kovempi.”

“Taitosi opettaa on lähes parempi kuin opettajaksi valmistuneiden.”

“Tätä voisi soveltaa kaikkiin aineisiin. Olisi kerrankin aamulla mukava nousta ja ajatella ”Taas se kiva-Riina tulee vitsailemaan historiasta meidän kanssa!”

## 6 ABSTRAHOINTI/ARVIOINTI

### 6.1 Draaman arviointi

Vaikka draaman arvioiminen ei aina olisikaan tarpeellista, on se kuitenkin mahdollista. Kuten muissakin taideaineissa, myös draaman arvioinnin tarpeellisuudesta on käyty keskustelua. Jostakin syystä edelleen näyttää siltä, että puolustaakseen paikkaansa opetussuunnitelmassa oppiainetta tulee voida arvioida. Draamassa tapahtuvat oppimiskokemukset ovat usein niin henkilökohtaisia, että niiden arvioiminen on hyvin hankalaa, mutta selkeän ja täsmällisen tavoitteenasettelun avulla arvioinnin suorittaminen kuitenkin onnistuu.

Monet ihmiset, jotka eivät työskentele draaman parissa, pitävät draamaa pelkästään näytelmien lukemisena ja esittämisenä. Näin ei kuitenkaan ole, vaan kysyessä, miten draamaa arvioidaan, voi esittää vastakysymyksen: "Mitä draaman osa-aluetta halutaan arvioida?" (Owens 1998.)

Draamaa arvioitaessa voidaan kiinnittää huomiota esim. seuraaviin seikkoihin: Kuinka hyvin tiedolliset/sisällölliset asiat on opittu ja sisäistetty? Ovatko kognitiiviset ja kielelliset taidot kehittyneet? Ovatko osallistujien draamalliset taidot kehittyneet? Miten osallistujien sosiaaliset taidot ovat kehittyneet ryhmätyön avulla? Ovatko osallistujat oppineet työskentelemään itsenäisesti ja ottamaan vastuuta omasta työskentelystään? (Byron 1986, 156-167.)

Voitaisiin sanoa, että draaman arvioiminen on yhtä hankalaa kuin se, että yrittää arvioida juhlia. Jokainen draamatunti on monimutkainen, ainutkertainen tilanne, josta on yleensä jälkeensä hyvin vähän, jos mitään, konkreettista tuotosta, jota tarkastelemalla arviointia voitaisiin tehdä. Tärkeintä on, että opettajalla on etukäteen hyvin selvillä, mitä hän draamatunnilta haluaa. Kun tavoitteet on asetettu tarkkaan, voi jälkikäteen arvioida kuinka hyvin niihin on päästy. Draamatoiminnalle on kuitenkin ominaista, että työtavat, samoin kuin tavoitteetkin, muuttuvat ja muotoutuvat työskentelyn aikana, ja usein tavoite voi jo alusta asti olla hyvin avoin. (Byron 1986, 153-155.)

Periaatteessa arvioinnin muodon ja metodin tulisi vaihdella sen mukaan, millaista toiminta on ja millaista tietoa halutaan. Draamassa toimitaan paljon mielikuvien avulla ja koska toisen ihmisen "mielen teatteri" on muille saavuttamaton, on arviointi hyvin vaikeaa. Ihanteellisena tavoitteena on oppilaiden toimiminen oman työnsä agentteina,

aktiivisina tiedonhankkijoina ja prosessoijina. Taiteeseen sidotun opetuksen oppimisen ennustaminen on mahdotonta, koska kokemukset ovat niin erilaisia. Tietyn metodin ja oppimisen laadun välillä ei ole selvää kausaalista linkkiä. Tutkiminen on joskus tärkeämpää kuin tulosten näyttäminen. (Owens 1998.)

Kun opetetaan draamaa tai draaman avulla, on tärkeää, että oppilaita arvioidaan jatkuvasti työskentelyn edetessä. Vain silloin voi saada oikean kuvan suunnitelman onnistumisesta. Ehkä eniten käytetty tapa arvioida draamaa on ryhmäkeskustelu. Toinen suosittu tapa on videointi, joka mahdollistaa sen, että oppilaat arvioivat itseään "ulkopuolisen silmin" jälkikäteen. Myös muodollisempi, kirjallinen arviointi voi joskus olla tarpeen. Tällöin voidaan käyttää esimerkiksi valmiita arviointilomakkeita, joihin arvioija tekee muistiinpanoja toiminnan aikana. Arvioija voi olla tässä tapauksessa opettaja tai joku oppilaista. Sen lisäksi, että opettaja suorittaa arviointia, on tärkeää, että oppilaat tottuvat itsearviointiin, arvioimaan sekä itseään että koko ryhmää. Tähän soveltuvat esimerkiksi suullinen kysely, valmiit kirjalliset kysymykset sekä vapaamuotoinen kirjallinen arviointi. (Heinig 1993, 295-298.)

Tässä tutkimuksessa arvioitiin pääasiassa kolmea asiaa: oppimista, ryhmätyötä ja oppilaiden kokemusta draamasta työtapana. Oppimista arvioitiin niin, että molemmille luokille pidettiin sama kertauskoe jakson jälkeen. Toinen kertauskoe oli syksyllä, jolloin jaksosta oli kulunut yli neljä kuukautta. Tutkimusryhmän oppilaat lisäksi arvioivat omaa oppimistaan. Oppilaiden käsitystä ryhmätyöstä selvitettiin jo alkumittauksessa. Loppumittauksessa tutkimusryhmältä kysyttiin sitä, miten heidän mielestään ryhmätyö onnistui tällä kertaa ja miksi. Haastatelluilta kysyttiin vielä ryhmätyöstä yleensä. Oppilaiden kokemuksia draamasta kerättiin ensin draamasessioiden jälkeen vapaamuotoisella palautteella. Loppumittauksessa oli eriteltyjä kysymyksiä draamasta. Lisäksi haastatelluilta kysyttiin vielä tarkemmin draamasessiosta ja siitä, miten he sen kokivat.

Myös opettajan arviointi on tärkeää, joko opettajan itsensä tai tarkkailijan tekemänä. Opettajan olisi pohdittava, mikä käsitys hänellä on luokan toiveista ja tarpeista, ja tuntuuko tuo käsitys järkevältä. Samoin on arvioitava tavoitteita ja niiden realistisuutta, toimintatapojen sopivuutta, omaa kykyään soveltaa suunnitelmiaan tarpeen mukaan sekä tietoisuuden tasoa, sitä, näkeekö ja kuunteleeko hän todella sen, mitä luokassa tapahtuu. On tärkeää pohtia myös, kuinka realistinen opettajan oma arviointi on välittömästi tunnin jälkeen ja vähän myöhemmin. (Bolton 1979, 171-172.) Tässä tutkimuksessa opettajan arviointi perustui pääasiassa itsereflektointiin. Tärkeää oli huomata omien työskentelytapojen sopivuus tai sopimattomuus, oman havainnointikyvyn kehittämistar-

ve yms. Vaikka parannettavaa on paljon ja varmuutta tarvitaan runsaasti lisää, on tärkeää myös huomata oma kehitys ja kehityskelpoisuus.

Koska varsinkaan Suomessa draamalla ei ole kovin pitkiä perinteitä, sen arviointi on hyvin ongelmallista. Draamalliset ja teatterilliset taidot sekä niiden arvioiminen saattavat varastaa pääosan persoonalliselta ja sosiaaliselta kehitykseltä. Yritys selittää draamaprosessia sanallisesti, pelkillä sisältöä koskevilla termeillä saattaa johtaa vääristyneeseen ja liian yksinkertaiseen kuvaan. Draamatoiminta on aina hyvin monitasoista. Koska draamatoiminnassa usein prosessi on tulosta tärkeämpi, on tärkeää välttää sitä, että arvioinnista tulee isäntä eikä renki. (Owens 1998.)

Mitä lyhyemmästä ajasta on kyse, sitä vaikeampi tiettyjä draaman osa-alueita on arvioida. Joitakin myös arkielämän kannalta tärkeitä taitoja voitaisiin arvioida pidemmän ajan kuluessa, kuten esimerkiksi vuoden aikana:

Halukkuus työskennellä yhdessä muun ryhmän kanssa.

Tietoisuus ja herkkyys sille, mitä draamassa luodaan.

Kyky ottaa, pitää ja kehittää roolia.

Kyky panna alulle ideoita ryhmässä.

Halukkuus ottaa vastaan ja kehittää muiden esittämiä ideoita.

Kyky ymmärtää ja tutkia draamallisia tilanteita.

Kyky vastata tarkoituksenmukaisesti sekä verbaalisesti että non-verbaalisesti toiminnan aikana.

Halukkuus ottaa riskejä ja tarttua odottamattomaan.

Lisääntynyt itsetunto ja pätevyys käyttää draaman eri muotoja merkityksen luomiseen ja tutkimiseen.

Taito reflektoida ja arvioida omaa työtä.

Näitä asioita voidaan ja on syytäkin arvioida useilla eri tavoilla, esimerkiksi itsearviointin ja opettajan suorittaman arvioinnin avulla. Näin arviot ovat realistisempia kuin yhden tahon suorittamina. Mm. draamallisten tilanteiden ymmärtämisen kehittyminen voi tapahtua niin hitaasti ettei osallistuja itse huomaa kehitystä lainkaan. (O'Neill & Lambert 1989, 146.)

## 6.2 Tiedollisten sisältöjen oppiminen tässä tutkimuksessa

Vaikka draaman arviointiin ei usein kuulukaan määrällistä mittaamista, se on kuitenkin mahdollista ja joskus myöskin mielekästä ja tavoitteita vastaavaa. Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden tiedollisten asioiden oppimista, jotta saataisiin jonkinlainen kuva siitä, kuinka hyvin draaman avulla voidaan oppia, ilman että rinnalla käytettäisiin “perinteisempiä” työskentelytapoja, kuten kirjasta lukemista. Usein onkin järkevää käyttää draamaa ja muita opetusmenetelmiä rinnakkain, jotta voitaisiin taata se, että oppilaat saavat kaiken tarpeellisen tiedon.

Molemmille luokille pidettiin välittömästi jakson jälkeen toukokuussa 1999 kertauskoe, jossa mitattiin heidän oppimistaan. Sama koe pidettiin luokille myös syyskuussa 1999. Tällöin kokeesta oli jätetty pois ne kysymykset, joissa luokkien välille oli keväällä syntynyt eniten eroa. Kevään kokeen pistemäärät keskiarvot kysymyksittäin on esitetty taulukossa 6. Suurimmat erot keskimääräisissä pistemäärissä syntyi kysymyksi-en kolme ja kuusi kohdalla, joten ne jätettiin pois loppumittauksessa. Kysymykset koskivat yksittäistä vuosilukua ja nimeä, ns. “nippelitietoa”, jota tutkimusryhmän oppilaat tuntuvat pitävän todellisena tietona. Osa oppilaista ei voinut osallistua opetukseen tai ensimmäiseen loppumittaukseen, joten heidät on jätetty tuloksista pois.

TAULUKKO 6. Oppilaiden koepistemäärien keskiarvot kysymyksittäin kevään loppumittauksessa

KYSYMYS	TUTKIMUSRYHMÄ N=27	VERTAILU TUTKIMUSRYHMÄ N=26
1	0,78	0,77
2	0,84	0,85
3	0,12	0,54
4	0,72	0,77
5	0,44	0,44
6	0,36	0,63
7	0,41	0,43
8	0,22	0,40
9	0,31	0,19

Tulokset on suhteutettu lukuun yksi. Jos kysymyksen maksimipistemäärä on kaksi, keskiarvo on jaettu kahdella.

Molemmista kokeista oppilaille annettiin kouluarvosanat, sekä Viaporin käsitteistä kysymyksistä arvosana erikseen. Näistä arvosanoista on laskettu luokille keskiarvot. Tiedossa on myös oppilaiden historian todistusnumerot keväältä 1999. Työille ja pojille on lisäksi laskettu molemmilta luokilta keskiarvot erikseen. Nämä tulokset käyvät ilmi taulukosta 7. Sellaiset oppilaat, joiden poissaolo jotenkin vaikuttaa tulokseen (esim. poissaolo opetuksesta) on jätetty pois tuloksista.

TAULUKKO 7. Oppilaiden koe- ja todistusnumeroiden keskiarvot sekä niissä tapahtuneet muutokset kevään ja syksyn välillä

	TUTKIM. N=27	VERTAIL. N=26	TUTK. T N=19	VERT. T N=12	TUTK. P N=8	VERT. P N=14
KOE 1	6,7	7,1	6,9	6,4	6,4	7,8
KOE 2	6,4	6,58	6,49	6,4	6,18	6,79
MUUTOS	-0,3	-0,52	-0,41	0	-0,22	-1,01
VIAPORI 1	7,54	7,94	7,42	7,15	7,89	8,63
VIAPORI 2	7,42	7,73	7,31	7,55	7,71	7,96
MUUTOS	-0,12	-0,21	-0,11	+0,40	-0,18	-0,67
TODIST.	8,1	7,59	8,25	7,31	8	7,86

KOE 1= Kevään kertauskokeen keskiarvo

KOE 2 = Syksyn kertauskokeen keskiarvo

VIAPORI 1 = Kevään kertauskokeen Viaporia koskevien kysymysten keskiarvo

VIAPORI 2 = Syksyn kertauskokeen Viaporia koskevien kysymysten keskiarvo

MUUTOS = Keskiarvojen ero kevään ja syksyn välillä

TODIST.= Kevään 1999 todistusnumeroiden keskiarvo

Vertailuryhmä menestyi kokeissa paremmin kuin tutkimusryhmä. Kevään kertauskokeessa parhaiten menestyivät vertailuryhmän pojat ja huonoiten molempien ryhmien tytöt. Viaporia koskeviin kysymyksiin parhaiten vastasivat parhaiten vertailuryhmän pojat ja huonoiten tutkimusryhmän tytöt. Vertailuryhmän pojat menestyivät parhaiten myös syksyn kertauskokeessa. Tutkimusryhmän pojat saivat syksyn kokeessa alhaimman keskiarvon, Viaporia käsitelleistä kysymyksistä taas tutkimusryhmän tytöt.

Tutkimusryhmän todistuskeskiarvo oli parempi kuin vertailuryhmän. Eroa oli puoli numeroa. Paras keskiarvo oli tutkimusryhmän tytöillä, huonoin vertailuryhmän tytöillä. Tämä voi johtua lukuisista eri asioista. Mahdollinen selitys voi olla vertailuryhmän tiukempi arvostelu tai se, että tutkimusryhmä lukee kokeisiin ahkerammin. Samoin se, että tutkimusryhmä ei saanut kotitehtäviä, eikä heidän kanssaan kerrattu edelli-



sen tunnin asioita tunnin aluksi, kuten vertailuryhmän kanssa tehtiin, on saattanut vaikuttaa tuloksiin.

Eniten oli huonontunut vertailuryhmän poikien keskiarvo, kun taas vertailuryhmän tytöt pärjäsivät kokeessa syksyllä paremmin kuin keväällä. Tutkimusryhmä oli unohtanut asioita keskimäärin vähemmän kuin vertailuryhmä. Voisi siis ajatella, että draama, johon liittyy enemmän opittaviin asioihin liittyvää tekemistä ja kokemuksia kuin perinteiseen opetustyyliin, saattaisi edistää syväoppimista. Mitään yleistettävissä olevia johtopäätöksiä tämän aineiston perusteella ei kuitenkaan voida vetää.

Loppumittauksessa tutkimusryhmän oppilaita pyydettiin arvioimaan omaa oppimistaan draamajakson aikana. Taulukossa 8 on oppilaiden koe- ja todistusarvosanojen suhde, jaoteltuna oman oppimisen arvion mukaan. Oppilaista seitsemän (n. 26%) oli oppinut mielestään paremmin kuin normaalisti, yksitoista (n. 41%) taas huonommin kuin normaalisti. Yhdeksän (n. 33%) oppilasta oli mielestään oppinut suurin piirtein yhtä hyvin kuin yleensäkin.

TAULUKKO 8 Oppilaiden koe- ja todistusarvosanojen suhde

	KOE	EROTUS	TODISTUS
“OPIN PAREMMIN” N=7	6,68	+1,18	7,86
“OPIN YHTÄ HYVIN” N=9	7	+1,1	8,1
“OPIN HUONOMMIN” N=11	6,58	+1,59	8,17

Ne oppilaat, jotka arvioivat oppineensa paremmin kuin yleensä, saivat kevään kertauskokeesta paremman keskiarvon (6,68) kuin ne, jotka arvioivat oppineensa huonommin (6,58). Erotusta on tosin vain 0,1 numeroa. Paras koekeskiarvo (7) oli niillä oppilailla jotka arvioivat oppineensa yhtä hyvin kuin yleensäkin. Paras todistuskeskiarvo taas oli niillä oppilailla, jotka arvioivat oppineensa huonommin kuin yleensä, ja huonoin niillä, jotka olivat mielestään oppineet paremmin. Vaikka erotus ei ole kovin suuri (0,31), voisi ajatella että ne oppilaat, joille historia on vaikea oppiaine, esimerkiksi sen vuoksi, että

lukemista ja muistettavaa on paljon, suhtautuvat draamaan historian opettamisen välineenä erityisen positiivisesti ja kokevat oppivansa helpommin draaman avulla.

Mielestään paremmin oppineet perustelivat mielipidettään:

“Opin asioita enemmän, koska jouduin lukemaan enemmän ja esittämään asioita suullisesti.“

“Tässä oppii ihan huomaamatta ja opetus on paljon tavallista mielenkiintoisempaa.“

“Asiat jäävät paremmin mieleeni jos olen tehnyt jotain asioihin liittyvää.“

Myös mielestään huonommin oppineet perustelivat kantaansa:

“Asiat jäivät hieman epäselviksi.“

“Kaikki asiat eivät pakosti jää päähän niin helposti.“

“En oppinut paljoa! Koska se oli aika sekavaa.“

Sen, että tutkimusryhmän oppilaat kokivat asioiden jäävän epäselviksi, olisi voinut korjata esimerkiksi pitämällä tunnin lopussa kertauksen, jossa olisi käsitelty tärkeimmät asiat vielä kertaalleen, tai antamalla oppilaille kotitehtäväksi lukea asioita käsittelevät kappaleet. Näin ei kuitenkaan tehty, koska tutkimuksessa haluttiin selvittää nimenomaan sitä, mitä oppilaille jää mieleen draamallisen toiminnan aikana. Vertailuryhmä sai kotitehtäviä, jotka eivät kuitenkaan liittyneet suoraan kirjan kappaleiden lukemiseen. Lisäksi vertailuryhmän kanssa edellisen tunnin asiat kerrattiin suullisesti seuraavan tunnin alussa. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa kertauskokeen tuloksiin.

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu varsin erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Siksi ei voida myöskään löytää yhtenäistä käsitystä siitä, miten tutkimuksen luotettavuutta tulisi tarkastella. (Tynjälä 1991, 388.)

Tutkittavan ilmiön perusrakenteen, tutkimuksen aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja raportointitavan välillä tulee olla looginen yhteys. Tutkijan on myös kyettävä perustelemaan tekemänsä tutkimukselliset valinnat

kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Lukijan on voitava hahmottaa tutkimusprosessin kulku ja kokonaisuus tutkimusraportin avulla. (Perttula 1995, 102.)

Perusteltu ja tarkoituksenmukainen tutkimushenkilöiden valinta lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tapaustutkimuksessa aineistoa kerätään useilla erilaisilla menetelmillä, eli luotettavuutta pyritään lisäämään menetelmätriangulaation avulla. (Syrjälä ym. 1994, 23-24.) Esimerkiksi aineistoa siitä, miten oppilaat suhtautuvat draamaan opetusmenetelmänä, kerättiin tässä tutkimuksessa luotettavuuden lisäämiseksi avoimien kysymysten, vapaamuotoisen palautteen ja haastatteluiden avulla. Tulokset myös tukivat toisiaan. Vaikka tutkimus- ja vertailuryhmä olivat jossakin määrin erilaisia, olisi lähes samanlaisten ryhmien löytäminen ollut niin työlästä, että se ei olisi vastannut tarkoitustaan. Ryhmien erilaisuuden vaikutus on pyritty minimoimaan mahdollisuuksien mukaan.

Samassa tutkimuksessa voidaan myös käyttää sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä tai useita kvalitatiivisia menetelmiä toistensa tukena. Triangulaatio ei kuitenkaan ole helppo ratkaisu luotettavuusongelmiin. Tulokset eivät aina tue toisiaan, mutta silloin on oleellista kiinnittää huomio siihen, missä eroavuuksia esiintyy ja minkä vuoksi. (Tynjälä 1991, 392-393.)

Tapaustutkimuksen validius voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiuteen. Sisäinen validius tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkija on mitannut sitä, mitä pitikin. Sisäiseen validiuteen vaikuttavat monet seikat. Tutkija voi läsnäolollaan itse vaikuttaa tuloksiin. Liian läheiset kontaktit tutkittaviin voivat vaikuttaa tutkijan objektiivisuuteen. Tutkijan täytyykin tiedostaa omat asenteensa ja ennakkokäsityksensä, jotta ne eivät vaikuttaisi aineistonkeruuseen ja analyysivaiheeseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 136-139.) Omien asenteiden tunnistaminen ja se, ettei anna niiden vaikuttaa, oli yllättävän vaikeaa. Pyrin kuitenkin tutkimuksen joka vaiheessa arvioimaan esimerkiksi tekemiäni johdopäätöksiä mahdollisimman objektiivisesti niin, etteivät vaikkapa ennako-odotukseni vaikuttaneet niihin. Ja vaikka tämän onnistumista on hyvin vaikeaa arvioida itse, uskoin, että olen tässä onnistunut.

Laadullisessa tutkimuksessa sisäisen validiuden sijasta voidaan käyttää termiä "vastaavuus". Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Yleistettävyyden, eli sen, minkälainen sovellusarvo tutkimustuloksilla on, sijasta taas voidaan käyttää termiä "siirrettävyys". Siirrettävyyden arvioimisen vastuu tulee myös

tutkimustulosten hyödyntäjälle. Jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten sovellettavuutta, tutkijan on kuvattava aineistoaan ja tutkimustaan riittävästi. (Tynjälä 1991, 390.)

Reliaabelius voidaan myös jakaa ulkoiseen ja sisäiseen. Ulkoinen reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa toistettavuutta on vaikea testata, mutta tutkimusprosessin tarkka ja yksityiskohtainen kuvaus lisäävät tutkimuksen reliaabeliutta. Jos tutkimuksessa on useampi kuin yksi tutkija ja heidän tuloksensa ovat samankaltaisia, on tutkimuksen sisäinen reliaabelius hyvä. (Syrjälä & Numminen 1988, 143-144.) Tässä raportissa olen pyrkinyt kuvaamaan kaiken tarpeellisen niin, että tutkimusprosessista saa selkeän, kokonaisen kuvan. Olen kuitenkin jättänyt pois kaiken sellaisen, jonka esittäminen ei ole mielestäni tarkoituksenmukaista, mm. draamatuntien tarkka kuvaileminen ei olisi kovin mielekäs koska tarkoitus oli tutkia oppilaiden, ei tutkijan kokemuksia ja en voisi kuvailla tunteja kuin vain omasta, subjektiivisesta näkökulmastani.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua reliaabeliuden sijasta tutkimustilanteen arvioinnista. Jos oletetaan, että tutkimuksella voidaan tavoittaa “monia todellisuuksia”, tulosten samana pysyminen ei ole relevanttia. Vaihtelua voi tutkimuksen aikana tapahtua tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai jopa tutkittavassa ilmiössä. Nykyisin korostetaan sitä, että “subjektiivisuus” on väistämätöntä. Tutkimuksella ei tavoiteta totuutta sinänsä vaan pikemminkin näkökulmia. Tällöin ei ole mielekäs puhua objektiivisuudesta. Tutkijan on oltava tietoinen siitä, miten hänen oma viitekehjensä vaikuttaa kenttätööhön. Tutkimusmenetelmät on dokumentoitava huolellisesti, jotta tutkimuksen lukija voi seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 391-392.) Jos videointi olisi onnistunut niin kuin alun perin oli suunniteltu, olisi se jossakin mielessä ehkä helpottanut tilanteen objektiivista tarkastelua jälkikäteen. Toisaalta taas videoinnin aikana draamatuntien tärkeimmästä olemuksesta häviää jotakin oleellista, koska tekninen taso on mitä on ja vaikka paikalla olisikin erikseen kuvaaja, on hänen mahdotonta tietää missä päin luokkaa toiminnan intensiivisin piste milloinkin on. Intensiiteetti ei nimittäin automaattisesti sijoitu sinne, missä toiminta tapahtuu näkyvimmin, vaan usein katsojan kokemus voi olla voimakkaampi kuin senhetkisen esittäjän. Niinpä videokuvauksen avulla saadaan tallennettua vain ulkoinen toiminta, ei osallistujien sisäistä toimintaa, josta osa voidaan aistia itse tilanteessa ja sen edetessä olemalla itse osa toimintaa.

Tutkija on tajunnallinen olento ja siis yksi tutkimustyönsä subjekti. Hänen on reflektoitava, analysoitava ja raportoitava sen merkitys tutkimuksensa eri vaiheissa. Tut-

kijan on suoritettava tutkimukselliset toimenpiteet systemaattisesti. Kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia ei voi välittää niin, että toinen ihminen saisi täsmällisen käsityksen siitä, mitä tutkimuksen kulussa on tapahtunut. Sen vuoksi tutkijan vastuullisuus on merkittävä osa tutkimuksen luotettavuutta, ja se ulottuu tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. Viimekädessä vain tutkija itse voi arvioida vastuullisuutensa toteutumista. (Perttula 1995, 103-104.)

Tätä tutkimusta kokonaisuutena leimaa selkeästi tutkijan oma kädenjälki. Vaikka en ole varsinaisesti luonut uutta teoriaa, olen etsimällä ja yhdistelemällä muodostanut viitekehyksen, jolle olen pohjannut tekemäni tutkimusta. Olen suunnitellut käytettävät mittarit, opetettavat jaksot ja aineiston keräämisen ja tulkinnan itse, tietenkin ohjaajani ja hyväntahtoisten ystäväni avustuksella. Olen myös toteuttanut tuntien pitämisen ja aineistonkeräämisen. Tämä on ollut tietenkin melko työlästä, mutta voin myös todeta, että tämä on todellakin oma työni ja minun täytyy myös pystyä vastaamaan siitä, että kaikki on esitetty totuudenmukaisesti.

## 7 PURKAMINEN

### 7.1 Oppilaiden suhtautuminen draamaan opetusmenetelmänä

Oppilaat suhtautuivat draamaan keskimäärin erittäin positiivisesti. Taulukkoon 9 on koottu tutkimusryhmän oppilaiden antama vapaamuotoinen, kirjallinen palaute, jota kerättiin molempien kaksoistuntien jälkeen. Palaute koodattiin niin, että kategorioiksi tuli ajankäyttö, opettaja, ryhmätyö, oppiminen ja yleinen. Jokainen maininta merkittiin joko positiiviseksi tai negatiiviseksi. Mainintoja tuli yhteensä 80.

TAULUKKO 9. Oppilaiden antama vapaamuotoinen palaute

N=80	+	-
AJANKÄYTTÖ	-	8
OPETTAJA	2	2
RYHMÄTYÖ	2	1
OPPIMINEN	6	4
YLEINEN	53 (n. 96%)	2 (n. 4%)
YHTEENSÄ	63 (n. 79%)	17 (n. 21%)

Yleisestä palautteesta, joka ei siis koskenut mitään erityistä aluetta (esim. oppimista) vaan draamajaksoa yleensä, n. 96% oli positiivista. Kaikesta vapaamuotoisesta palautteesta n. 79% oli positiivista. Eniten negatiivista palautetta tuli ajankäytöstä, mikä onkin yleisesti tunnustettu ongelma, kun käytetään draamaa opetusmenetelmänä. Muuta paitsi draamajaksoa yleensä käsittelevää palautetta on tässä raportissa käsitelty tarkemmin jo aiemmin. Oppilaat kiittelivät vapaamuotoisessa palautteessaan erityisesti sitä, että sai kokoajan tehdä jotakin ja tunti oli vaihtelua tavanomaiseen verrattuna.

“Se oli kivaa kun oli koko ajan jonkinlaista toimintaa.”

“100 kertaa parempi ja mielenkiintoisempi opetustapa kuin tavallisesti!”

“Ei ruvennut väsyttämään kun sai koko ajan tehdä, se oli kivaa.”

“Tunti oli erikoinen, mutta mukava.”

“Paljon hyviä uusia ideoita, siis mukavampi kuin tavallinen hissan tunti.”

“Paljon vapaampaa ja siksi mielenkiintoisempaa. Sitä paitsi sellanen “piirisäistuminen” ja nimien keksiminen luo luokkaan yhteishenkeä.”

Tämä positiivinen suhtautuminen näkyi hyvin selkeästi myös toiminnan aikana. Osa oppilaista ei keskittynyt kovin hyvin, mutta kaikki ottivat erittäin innokkaasti osaa toimintaan eikä ainakaan huomannut, että kukaan olisi ollut erityisen haluton lähtemään mukaan harjoitukseen. Osa näytti jopa tietoisesti yrittävän ottaa kaiken mahdollisen irti opetuksesta niin, että he yrittivät hiljentää toisiaan jos luokassa oli heidän mielestään liikaa melua ja he halusivat itselleen työ- ja keskittymisrauhan.

Loppumittauksessa kysyttiin, mikä oli oppilaiden mielestä erityisen mukavaa tai kivaa ja mikä erityisen epämukavaa tai tyhmää. Vastaukset koskivat pääasiassa yksittäisiä harjoituksia tai tehtäviä, joista suosituimmat olivat sanomalehden tekeminen (4) ja ”rikkinäinen puhelin” (3). Lisäksi ryhmätyöskentely (5) ja vaihtelu (4) saivat tässä kysymyksessä kiitosta. Epämiellyttäväksi tai tyhmäksi koettiin esimerkiksi ”pullapoika”, kuunteleminen ja kyselylomakkeiden täyttäminen. Mikään harjoitus tai asia ei kuitenkaan saanut tämän kysymyksen kohdalla kuin korkeintaan yhden negatiivisen maininnan. Kahdeksan oppilaan mielestä kaikki oli mukavaa eikä mikään tylsää.

“Ryhmätyöt oli kivoja, mutta kuunteleminen oli tylsää...”

“Patsas-juttu oli kiva, samoin lehden teko. Mikään ei ollut tylsää tai tyhmää.”

“Kaikki tuntui ihan mukavalta, koska tämä oli uusi ja kiinnostava tapa oppia.”

Kyselylomakkeen kysymyksen ”Mitä hyviä ja huonoja puolia tällaisessa opetuksessa mielestäsi on?” vastaukset vahvistavat käsitystä jonka tässä raportissa jo käsitellyistä vastauksista voi saada. Hyviksi puoliksi oppilaat mainitsivat vaihtelun, monipuolisuuden, asioiden hahmottamisen ja hyvän yleistiedon saamisen sekä yleensä sen, että oli ”kivaa”. Huonoja puolia oppilaiden mielestä olivat esimerkiksi jo useampaan kertaan

mainitut ajankäyttöongelmat, se, että oppii vähemmän asiatieta ja että kaikki eivät välttämättä jaksa kuunnella. Draamaa käytettäessä oppiminen onkin enemmän kiinni siitä, miten oppilas itse osallistuu. Näkyvä aktiivisuus ei kuitenkaan takaa oppimista, vaan joku voi katsoa sivusta keskittyneesti osallistumatta varsinaisesti itse ja oppia enemmän kuin joku toinen, joka päälle päin näyttää hyvin aktiiviselta mutta toimii ajattelemta sen enempää. Perinteisiin menetelmiin verrattuna myös oppimisen mittaaminen on hankalampaa, koska oppiminen voi tapahtua vasta paljon toiminnan jälkeen tai jollakin aivan toisella kuin tiedollisella alueella.

## 7.2 Miten tästä eteenpäin – heräämisiä

Draamalla ei ole Suomessa vielä kovin pitkiä perinteitä, joten tutkimukselle olisi kyllä sarkaa, etenkin nyt, kun draamapedagogiikan ensimmäinen professuuri on saatu Jyväskylään. Draamassa riittää tutkimista, oli se sitten opetuksellisesti painottunut tai selkeästi teatteriesityksen tekemiseen tähtäävä. Tutkimuksen teon eri vaiheissa minussa heräsironia ajatuksia siitä, kuinka samaa asiaa olisi voinut tutkia toisella tavalla tai min-kälaisen jatkotutkimuksen tämän pohjalta voisi tehdä. Pohdin myös muita minusta tärkeitä tutkimuskohteita.

Koska luokat olivat niin erilaiset, olisi tutkimuksesta tullut ehkä kiinnostavampi, jos näin erilaisille luokille olisi pidetty sama draamajakso ja verrattu heidän kokemuksiin ja suhtautumistaan draamaan opetusmetodina sekä jakson aikana oppilaiden osallistumista. Olisi erittäin kiinnostavaa tutkia, millä tavalla esimerkiksi hiljaisen ja vetäytyvän oppilaan saa lähtemään toimintaan mukaan ja millaiseen toimintaan on kaikkein helpoin lähteä. Helpottuuko mukaan tuleminen ajan myötä, kun työmuoto ja ryhmä käyvät tutummiksi? Näkyvätkö erilaiset sosiaaliset roolit selvemmin myös draamatoiminnassa sellaiselle luokalla, jossa on selkeästi hiljaisempia ja ulospäin suuntautuvia oppilaita, kuin sellaisessa, jossa kaikilla on esiintymiskokemusta ja suuntautuneisuuserot ovat pienemmät?

Toinen kiinnostava tutkimuskohde on se, millainen vaikutus opettajalla ja hänen persoonallaan on opetettavan aineen oppimiseen. Moni vertailuryhmän oppilas oli perustellut väittämää "Historia ei ole mielestäni mukava oppiaine" sillä, että eivät pidä opettajastaan, tai kenties hänen tyylistään opettaa. Olisi siis kiinnostavaa saada selville,



minkälaiset mahdollisuudet opettajalla on vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen johonkin tiettyyn oppiaineeseen.

Myös muiden opettajien asennetta draamaan olisi kiinnostavaa tutkia. On tunnistettava tosiasia, että draama vie työtapana huomattavasti enemmän aikaa ja vaatii enemmän suunnittelua ja alkuvalmistelua kuin useat muut perinteisemmät työtavat. Olisi myöskin naurettavaa väittää, että draama sopisi työtapana kaikille ja joka tilanteeseen. Mutta draamalla on hyvät puolensa ja se sopii moneen tilanteeseen, esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden opettelemiseen, ehkä paremmin kuin mikään muu työtapana. Vaikka jokaisessa koulussa on varmasti käytetty draamaa, vaikkakin tiedostamattomasti, törmää vieläkin usein opettajiin, jotka eivät mitään ilmeisimmin tiedä draamasta mitään ja pitävät sitä lähinnä pelkkänä leikkimisenä tai näyttelemisenä. Esimerkiksi eräs historianopiskelija on esittänyt minulle kysymyksen; "Miten ne oppilaat sitten pärjäävät lukiossa, jos ne on koko peruskoulun ajan tehneet vaan jotain draamaa?" Kyseessä on ilmiselvä tiedon puute draaman alueelta. Ja mikä sitten käsitetään tiedoksi historianopetuksessa? Tutkimuksessa kävi ilmi, että monella oppilaalla on se käsitys, että todellista tietoa ovat vain asiat, jotka opetellaan ulkoa, esimerkiksi vuosiluvut ja kuninkaiden nimet. Onko tämä sitten peräisin peruskoulun opetuskäytännöstä, jossa lyhyessä ajassa täytyy opetella suuri määrä yksittäisiä asioita, jotka kysytään myöhemmin kokeessa? Oppilaiden tulisi oppia enemmän tiedon hankintaa ja sen kriittistä tarkastelua, ja juuri tähän draama antaa erinomaiset mahdollisuudet. Koska draama soveltuu moneen eri tilanteeseen, olisi hyvä, jos kaikki tulevat opettajat saisivat edes jonkin verran kokemusta siitä jo opiskelun aikana. Tämä varmasti korjaisi monia draamaa koskevia harhaluuloja, joita opettajilla on.

Oppilaiden tiedonkäsitys ja sen muodostuminen olisi myöskin erittäin kiinnostava tutkimuskohde. Voiko olla, että historianopetuksen sinällään ylevät ja oppilaan kokonaispersoonan kasvuun tähtäävät tavoitteet menevät hukkaan, kun aikaa on vähän ja keskitytään vain opettelemaan jatkon, esimerkiksi lukion, kannalta tärkeät oppisisällöt, jotka ovat valitettavan usein yksittäisiä nimiä, vuosilukuja ja tapahtumia? Tämä voisi olla yhtenä syynä siihen, että oppilaat käsittävät historiallisen tiedon niin suppeasti. Tuntuu, että ainakin omalta osaltani laajempi käsitys historiallisesta tiedosta on muotoutunut vasta aikuisiällä, osittain henkilökohtaisen kasvun, osittain draaman avulla. Draaman avulla laajempaan, omakohtaisempaan historiallisen tiedon käsitykseen voisi päästä helpommin ja nopeammin.

### 7.3 Draama historianopetuksessa – eli mitä tästä opimme

Yksi tämän tutkimuksen heikkoja kohtia oli oma vähäinen kokemukseni opettamisesta ja draamasta. Jälkikäteen tutkimusprosessin viisastamana on helppo miettiä, mitä olisi voinut tehdä toisin, jotta tutkimuksen luotettavuus olisi parempi, jotta draamaprosessi olisi ollut syvällisempi jne. Jo alussa olisi ehkä ollut hyvä päättää keskittyä esimerkiksi kokonaan ryhmätyöskentelyyn, sen edistymiseen ja ryhmäilmiöihin yleensä. Näin tutkimukseen olisi saatu lisää syvyyttä. Tämä tutkimus on ikään kuin vain raapaissut asioiden pintaa niihin sen paremmin syventymättä.

Jos varsinaiseen empiiriseen osaan olisi ollut käytettävissä enemmän aikaa, esimerkiksi vuoden aikana muutama oppitunti viikossa, olisi ollut todella kiinnostavaa tutkia oppilaiden kehittymistä roolin kanssa työskentelyssä tai oman työn reflektoinnissa ja arvioinnissa. Tutkimuksen toteuttamiseen käytetty aika oli melko lyhyt, mikä saattaa aiheuttaa sen, että moni asia on johtunut puhtaasta sattumasta.

Tällä tutkimuksella ei varmaankaan ole draaman asiantuntijoille kovinkaan paljon uutta annettavaa. Draaman kannalta tämän tutkimuksen suurin merkitys on lienee oma kehitykseni ja kokemukseni lisääntyminen, sekä tietenkin oppiminen usealta eri alueelta, yleensä yrityksen ja erehdyksen kautta. Tämän tutkimuksen yksi tarkoitus oli saada aikaan raportti, joka lähtee niin perustavalla tasolla olevista asioista, että myös sellainen henkilö, jolla ei ole minkäänlaista kokemusta draamasta, voisi tätä tutkimusta hyödyntää. Tähän tavoitteeseen on lienee päästy melko hyvin. Ehkäpä myös jonkun draamaan opetusmenetelmänä epäilevästi suhtautuvan henkilön kanta muuttuu hiukan.

Draama soveltuu mielestäni hyvin historian opetukseen. Kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa on todettu, historia on monelle oppilaalle vain vuosilukuja ja nimiä. Draaman avulla historiasta voi tulla elävä oppiaine, joka voi toimia oppilaan apuna, kun hän sijoittaa itseään ympäristöönsä ja pohtii tulevaisuuttaan. Historiassakaan ei ole puhtaita faktoja, vaan erilaisten dokumenttien perusteella tehtyjä johtopäätöksiä. Myös oppilas voi olla historiantutkija ja järkevästi päättelemällä ja argumentoimalla yrittää saada selville mitä on tapahtunut ja millaista ennen on ollut. Tähän draama tarjoaa hyvän kehyksen.

Eryteisesti sellaiset oppilaat, jotka kokevat historian vaikeaksi oppiaineeksi ja ehkä tylsäksikin, saattaisivat hyötyä siitä, että opetusmenetelmänä olisi draama. Draamassa toiminta ja oppiminen ei tapahdu pelkästään opettelemalla asioita ulkoa. Siinä hyödynnetään esimerkiksi mielikuvia ja tunteita, joiden avulla työskennellään, ei pyritä

löytämään “oikeita“ vastauksia vaan pikemminkin herättelemään ajatuksia ja pohdintaa sekä miettimään, miten asiat voisivat olla. Ratkaisuja on yleensä useampia kuin yksi. Hyvin suunniteltu ja ohjattu draama edistää kriittistä ajattelua ja auttaa oppilaita huomaamaan, että asioilla on monta puolta. Myös syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen edistyy, eivätkä asiat jää irrallisiksi nippelitiedoiksi. Voisikin ajatella, että ne historianopetuksen tavoitteet, jotka jäävät helposti saavuttamatta perinteisien opetusmenetelmien avulla, voisivat toteutua, jos käytettäisiin draamaa tai muita toiminnallisia ja kokemuksellisia opetusmenetelmiä. Oppilaiden historiallinen tietoisuus kehittyy ehkä helpommin ja nopeammin draaman avulla, ja näin he voivat myös todella hyödyntää historiaa oman henkisen kasvunsa välineenä. Moni opettaja käyttää draamaa itse sitä tiedostamatta, mutta jotta pitempi draamaprosessi tai draama opetusmenetelmänä vastaisi tarkoitustaan, vaatii se draamaopettajalta järkähtämätöntä ammattitaitoa, joustavaa ajattelua, itsearviointitaitoa ja voimakasta halua oppia jatkuvasti uutta.

## LÄHTEET:

- Ahonen, S. 1994. Tiedonmuodostus historiassa ja yhteiskuntaopissa. Teoksessa P. Takala (toim.) *Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta. Historia ja yhteiskuntaoppi*. Opetushallitus. 7-11.
- Becker, C. S. 1992. *Living and relating: an introduction to phenomenology*. Newbury Park: Sage.
- Bolton, G. 1979. *Luova toiminta kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1986. *Selected writings on drama in education*. Hong Kong: Longman.
- Braanaas, N. 1992. *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Byron, R. 1986. *Drama in the english classroom*. London: Methuen & Co Ltd.
- Castrèn, M., Lappalainen, O. & Nöjd, O. 1982. *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Courtney, R. 1989. *Play, drama & thought: The intellectual background to dramatic education*. Les Ateliers Graphiques Marc Veilleux Inc.
- Dewey, J. 1966. *Democracy and education*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Dryden, G. & Vos, J. 1994. *Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten*. Juva: WSOY.
- Esslin, M. 1976. *Draaman perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Flanders, N. 1965. *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*. Washington: U.S. Government printing office.
- Folland, T & Alho, P. 1990. *Oppilaan itsenäistymisen kehittyminen peruskoulun yläasteella – oppilasnäkökulmia vieraan kielen oppimiseen*. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3*. Tampereen yliopisto. 142-173.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. 1996. *Intelligence: Multiple perspectives*. Harcourt Brace College Publishers.
- Goalen, B. 1996. *The developement of children`s historical thinking through drama*. *Teaching History* 83, 19-26.
- Haapasalo, L. 1990. *Konstruktivistisia malleja tietorakenteiden muodostamiseksi ja oppimistulosten analysoimiseksi*. Teoksessa L. Haapasalo & P. Kupari (toim.) *Konstruktivismi matematiikan opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämisessä*.

- Opetuksen perusteita ja käytänteitä 6. Jyväskylän yliopisto,  
Opettajankoulutuslaitos, 18-37.
- Heinig, R. 1993. Creative drama for the classroom teacher. New Jersey: Prentice Hall.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylän yliopisto.  
Kasvatustieteen laitos.
- Hornbrook, D. 1989. Education and dramatic art. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Hornbrook, D. 1991. Education in Drama. Casting the dramatic curriculum. London:  
The Falmer Press.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatustiete. Juva: WSOY.
- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä  
taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana OY/Äidinkielen opettajain  
liitto.
- Kohonen, V. 1990a. Kehittävä arviointi kokonaisvaltaisessa oppimisessä: pedagogisia  
mahdollisuuksia ja haasteita. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.)  
Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3. Tampereen yliopisto. 174-221.
- Kohonen, V. 1990b. Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena eheyttämisenä.  
Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu.  
Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 89-100.
- Kohonen, V & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Juva: WSOY.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. New Jersey: Prentice Hall.
- Kotkavirta, J. & Nyyssönen, S. 1994. Ajatus. Johdatus filosofiaan. Porvoo: Weilin &  
Göös.
- Kuuluvainen, J. 1994. Draama. Nyt. Draaman teoriaa 1990-luvun alun Englannissa.  
Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Kirjoituksia  
ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja  
opettajankoulutuslaitos, 10-22.
- Laakso, E. 1994. ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.)  
ilmaisun monet kielet, 11-30.
- Landy, R. 1982. Handbook of educational drama and theatre. Connecticut: Greenwood  
Press.
- Leino, A & Leino, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus  
Kirjapaino OY.
- Linnell, R. 1982. Approaching classroom drama. Newcastle upon Tyne: Athenaeum  
Press Ltd.

- Lintunen, J. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 109-118.
- Lintunen, J. 1996. Pedagoginen draama - jännittävää yhteistoiminnallista oppimista. Teoksessa T. Haase (toim.) *Taide kasvun ja kasvatuksen voimavarana*. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 45, 35-43.
- McGregor, L. 1976. *Developements in drama teaching*. London: Open Books Publishing ltd.
- Neelands, J. 1992a. *Learning through imagined experience*. London: Hobber & Stoughton.
- Neelands, J. 1992b. *Structuring drama work*. Cambridge: University Press.
- Nilsson, B & Waldemarson, A. 1988. *Rolspel i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- O'Neill, C & Lambert, A. 1989. *Drama Structures. A practical handbook for teachers*. Tiptree: Courier International ltd.
- Owens, A. 1998. *Assessing drama*. Luento. Pedagogisen draaman syventävä kurssi. Jyväskylä yliopisto 10.9.1998.
- Owens, A & Barber, K. 1998. *Draama toimii*. Helsinki: Cosmoprint Oy.
- Patton, M. Q: 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus.
- Porna, I. 1995. *Taiteen perusopetuksen vuosikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Sahi, S. 1994. *Projektityöt historian opetuksessa*. Teoksessa P. Takala (toim.) *Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta. Historia ja yhteiskuntaoppi*. Opetushallitus.
- Sahlberg, P., Meisalo, V., Lavonen, J. & Kolari, M. (toim.) 1994. *Luova ongelmanratkaisu koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Salmivaara, I. 1994. *Pedagogista draamaa vai teatteria?* Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt-Knapp (toim.) *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 23-32.
- Soininen, M. 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopiston

- täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. A:43. Turku: Painosalama Oy.
- Somers, J. 1996. The nature of learning in drama in education. Teoksessa Somers, J. (toim.) Drama and theatre in education: contemporary research. North York: Captus Press. Inc, 107-120.
- Steele, I. 1976. Developements in history teaching. London: Open books.
- Sura, S. 1995. Miten tieto voisi muuttua toiminnaksi? Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun opettajankoulutuslaitos, 175-190.
- Sura, S. 1996. Draaman psykologisia perusteita. Teoksessa K. Sarmavuori (toim.) Draamaopetuksen perusaskelia. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Opintomateriaalit, julkaisusarja C:6, 31-36.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387-398.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Way, B. 1967. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Helsinki: Tammi.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmänohjaajille. Naantali: Resurssi.

## Liite 1: Alkumittari

NIMI JA LUOKKA \_\_\_\_\_

VASTAA YMPYRÖIMÄLLÄ KYLLÄ TAI EI SEN MUKAAN PITÄÄKÖ  
VÄITTÄMÄ KOHDALLASI PAIKKAANSA:

Luokkani on mielestäni mukava	KYLLÄ / EI
Luokallani on joitakin oppilaita joiden kanssa en tule toimeen	KYLLÄ / EI
Uskallan sanoa mielipiteeni ääneen luokassa	KYLLÄ / EI
Pidän esiintymisestä	KYLLÄ / EI
Esiintyminen jännittää minua yleensä	KYLLÄ / EI
Esiintyminen omalle luokalle jännittää minua	KYLLÄ / EI
Toisten ihmisten koskettaminen tuntuu minusta epämukavalta	KYLLÄ / EI
Minusta tuntuu epämukavalta kun toiset koskettavat minua	KYLLÄ / EI
Osaan kuunnella muita ja ottaa heidän mielipiteensä huomioon	KYLLÄ / EI
Olen kiinnostunut siitä, millaista elämä oli silloin kun isovanhempani olivat lapsia	KYLLÄ / EI
Kokeilen mielelläni uusia asioita	KYLLÄ / EI

OLETKO TEHNYT JOTAIN SEURAAVISTA? RASTITA

- Näytellyt koulunäytelmässä
- Näytellyt muussa näytelmässä
- Kirjoittanut runoja
- Lausunut runoja
- Toiminut teatteriryhmässä
- Käynyt katsomassa näytelmän teatterissa
- Kirjoittanut itse kertomuksia (muuten kuin koulussa)
- Suunnitellut ja toteuttanut itse jonkin esityksen (esim. sketsin)

(jatkuu)



VASTAA YMPYRÖIMÄLLÄ KYLLÄ TAI EI JA PERUSTELE VASTAUKSESI  
LYHYESTI

Historia on mielestäni mukava oppiaine.

KYLLÄ / EI

Perustelut: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Historia on mielestäni helppo oppiaine.

KYLLÄ / EI

Perustelut: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

KERRO LYHYESTI OMIN SANOIN MITÄ SINULLE TULEE MIELEEN  
SANOISTA:

DRAAMA: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

HISTORIA: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

RYHMÄTYÖ: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Liite 2: Kertauskoe 1

NIMI JA LUOKKA \_\_\_\_\_

Mikä ja missä on Viapori? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miksi se rakennettiin? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kuka suunnitteli Viaporin? \_\_\_\_\_

Ketkä rakensivat Viaporin? \_\_\_\_\_

Millaista elämä oli Viaporissa sen alkuaikoina? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Milloin alkoi ilmestyä ensimmäinen suomenkielinen sanomalehti? \_\_\_\_\_

Miten tietoa saatiin ennen sanomalehtiä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kuinka sanomalehtien tiedot saatiin 1700-luvulla? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mitkä tyylit vaikuttivat 1700-luvulla esim. sisustuksessa? Kuvaile lyhyesti! \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Liite 3: Kertauskoe 2****NIMI JA LUOKKA** \_\_\_\_\_**Mikä ja missä on Viapori?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Miksi se rakennettiin?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Ketkä rakensivat Viaporin?** \_\_\_\_\_**Millaista elämä oli Viaporissa sen alkuaikoina?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Miten tietoa saatiin ennen sanomalehtiä?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Kuinka sanomalehtien tiedot saatiin 1700-luvulla?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Mitkä tyylit vaikuttivat 1700-luvulla esim. sisustuksessa? Kuvaile lyhyesti!**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Liite 4: Kyselylomake

**SEURAAVASSA KYSYMYKSIÄ JAKSOSTA. MUISTATHAN PERUSTELLA VASTAUKSESI!!!**

Miten yleensä opit parhaiten? (esim. lukemalla) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Miten työskentely ryhmässä mielestäsi onnistui? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Opitko mielestäsi jakson aikana paremmin vai huonommin kuin yleensä historian tunneilla? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Oliko sinun helppo lähteä mukaan toimintaan? (esim. jännititkö jossakin kohdassa?) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Mikä tuntui erityisen mukavalta, mikä erityisen epämukavalta? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Mitä hyviä ja huonoja puolia tällaisessa opetuksessa mielestäsi on? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Mihin muuhun tämäntyypistä opetusta voisi mielestäsi soveltaa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Liite 5: Haastattelurunko

Olet vastannut historiaa koskeviin kysymyksiin... Miksi?

Mikä on mieluisin kouluaine? Miksi?

Minkä verran sinulla on esiintymiskokemusta? Millaisena koet esiintymisen?

Miten yleensä opit parhaiten? Arvioi omaa oppimistasi yleensä.

Miten ryhmätyö mielestäsi onnistui?

Mitkä ovat mielestäsi ryhmätyön hyviä puolia ja hankaluuksia?

Olet vastannut oppimista koskevaan kysymykseen... Miksi?

Miten työtapa vaikutti oppimiseen?

Palautteesi on ollut... Perustele vielä hiukan tarkemmin.

Mitä hyviä puolia tällaisessa opetuksessa on?

Entä huonoja puolia?

Miltä omatuntokujan tekeminen tuntui?

Häiritsikö se, ettet aina välttämättä tiennyt mihin jollakin asialla tähdättiin?

Mikä oli mukavaa tai kiinnostavaa?

Jos sinulla olisi mahdollisuus opiskella ilmaisutaitoa yläasteella, opiskelisitko?

Mitä odottaisit sen olevan?

## Liite 6 : Tarina Lemmenlammesta

Viaporissa asui sen rakentamisen aikoihin eräs upseeri, jolla oli kaunis, nuori tytär. Eräänä päivänä tyttö oli kävelemässä puistossa, kun hän kohtasi nuoren ruotusotilaan. Nuoret rakastuivat toisiinsa heti. He joutuivat kuitenkin tapaamaan salaa, koska arvasivat, ettei upseeri suvaitsi sitä, että hänen tyttärensä tapaili alempiarvoista nuorukaista. Viimein isä kuitenkin sai tietää nuorten salaisista kohtaamisista ja kielsi ehdottomasti nuoria tapaamasta toisiaan. Nuoret anelivat ja rukoilivat isää hetyymään, mutta tämä oli järkkymätön. Tyttö lähti juoksemaan kyyneliet silmissään. Hän saapui viimein puistoon, jonka keskellä oli pieni lampi. Epätoivoissaan, ajatellen ettei mitään muuta keino ole, tyttö hyppäsi lampeen aikomuksenaan hukuttautua. Nuori sotamies oli seurannut tyttöä ja hyppäsi hänen peräänsä pelastamaan tyttöä hukkumiskuolemalta. Tytöllä ei kuitenkaan ollut vaaraa: hänellä oli paksu ja leveä hame useine alushameineen, niin kuin tuohon aikaan tapasi olla, ja hameiden alle jäänyt ilma piti hänet pinnalla. Nuorukainen sen sijaan löi hypätessään päänsä lammen pohjassa olleeseen kiveen ja sai surmansa. Näin nuorten rakkaustarina sai surullisen lopun ja Viaporin puistossa sijaitseva lampi nimekseen ”Lemmenlampi”, rakastettuaan surevan tytön kunniaksi.

## Liite 7: Tutkimusryhmän tuntisuunnitelmat

3.4.1999

MITÄ	TYÖTAPA	TARVIKKEET	AIKA
NIMIRINKI Alkulämmittely	Ringissä sanotaan oma nimi vuorotellen eri tavoilla (esim. huuto ja kuiskaus). Otetaan aika ja yritetään tehdä uusi ennätys.		5-10 min
MIKSI VIAPORI RAKENNETTIIN?	Opettaja lukee ruotusotamiiehen kirjeen. Oppilaat kirjoittavat mieleensä tulleen sanan / lauseen, kiertävät tilassa ja vaihtavat lauseita vastaantulijoiden kanssa. Lopuksi jokainen lukee ääneen sen lauseen joka jäi käteen.	Oppikirja, kyniä ja paperia.	15-20 min
VIAPORIN KARTTA	Tutkitaan yhdessä mitä kaikkea Viaporin saaristolinnostuksesta löytyy, keskustellaan linnostuksen merkityksestä.	Kartta, taulu.	10-15 min
NIMET RUOTU- SOTILAILLE	Keksitään pareittain ruotusotilasnimet. Esitellään itsensä muulle ryhmälle.		n. 10 min
UPSEERIN-ROUVAN KIRJE	Opettaja lukee kirjeen. Kerätään pullapoikiin jo saatu tieto Viaporista ja sen asukkaista.	Oppikirja, pullapojat, kyniä.	n. 15 min
LEMMENLAMPI	Opettaja kertoo legendan Lemmenlammesta. Kesken tarinan luokka jaetaan kahtia, kokous, jossa perusteluja nuorten suhteen puolustamiseksi tai vastustamiseksi. Omatuntokuja. Tulos: nuoret eivät saa tavata. Tarina kerrotaan loppuun.		n. 15-20 min
ELÄMÄÄ VIAPORISSA	Tehdään pienryhmissä patsaita siitä, millaista elämä Viaporissa olisi saattanut olla. Ajatusäänet mukaan.		n. 15-20 min
LOPPUPALAUTE	Vapaamuotoista palautetta kirjallisesti.	Paperia ja kyniä.	n. 10 min

(jatkuu)

4.5.1999

MITÄ	TYÖTAPA	TARVIKKEET	AIKA
RIKKINÄINEN PUHELIN. Alkulämmittely	Laitetaan lause kuiskauksena korvasta korvaan koko ryhmän läpi.		n. 5-10 min
LEHDEN TOIMITTAMINEN	Aluksi keskustelu tiedon kulusta ennen ja nykyään. 4-5 hengen reportteriryhmät kirjoittavat lehtijutut valmiista aiheista, lähteitä apuna käyttäen. Lehden ilmestymispäivä 4.5.1776.  Taide Uudistuksia Muoti Raportti Viaporin rakentamisesta Kustaa 3. Suomessa Sensaatiouutinen	Ohjelaput, oma oppikirja, toisen luokan historian oppikirja, ”muotikirja”, Viapori- moniste, kartta, kyniä, paperia, värikyniä, tusseja.	n. 45-60 min
LEHDISTÖTILAISUUS	Ryhmät esittelevät tuotoksensa muille. Työt kootaan taululle.	Lehtijutut, taulu.	n. 15 min
PALAUTE	Vapaamuotoista palautetta kirjallisesti.	Paperia ja kyniä.	n. 10 min



## Liite 8: Vertailuryhmän tuntisuunnitelmat

### 1. tunti 21.4

Taustaa Viaporille, moniste toisen luokan kirjan mukaan.

Oppilaat keksivät itse toisilleen kysymyksiä.

Tarina lemmenlammesta.

Kotitehtäväksi keksiä ruotusotilasnimi itselle.

### 2. tunti 22.4

Luetaan kappaleet omasta kirjasta, kaksi kirjettä.

Vastaukset kysymyksiin yhdessä.

Kotitehtävänä miettiä, miten ruotusotilaan ja upseerinrouvan elämät erosivat toisistaan.

### 3. tunti 5.5

Sanomalehdet oman kirjan kappaleesta.

Keskustelu tiedon kulusta ennen ja nykyään.

Rikkinäinen puhelin.

Kotitehtävänä selvittää, mitä vanhoissa sanomalehtikatkelmissä käsitellään.

### 4. tunti 6.5

1700-luvun taide, toisen luokan kirjan perusteella tehdyn monisteen mukaan.

Keskustelua ja kuvien katselua eri kirjoista.