

”KESKENERÄINEN DRAAMA”



Kuinka prosessidraama muuttui työtavaksi alakoulussa historian ja äidinkielen oppitunneilla.

Miia Hiironen

Pro gradu- tutkielma

Taidekasvatus

Humanistinen tiedekunta

Jyväskylän Yliopisto

Toukokuu 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Miia Hiironen	
Työn nimi – Title Keskenäinen draama. Kuinka prosessidraama muuttui työtavaksi alakoulussa historian ja äidinkielen oppitunneilla.	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Kesäkuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 64+6 liitettä
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä laadullisessa tutkimuksessa on ollut tarkoitus selvittää millaisena kokemuksena oppilaat ottavat prosessidraaman vastaan, kun sitä käytetään opetuksessa historian ja äidinkielen aineissa. Prosessidraamat on tehty koulu projektissa nimeltä :Draaman kuuma rooli, jossa oli kolme prosessidraama työpajaa: Seitsemän veljestä, Elisabet I ja Marco Polo. Seitsemän veljestä edusti äidinkieltä ja Elisabet I sekä Marco Polo historian oppiaineista tehtyjä prosessidraamoja.</p> <p>Aineisto tutkimuksessa koostui videoista, oppilaiden ja ohjaajan oppimispäiväkirjoista sekä kolmesta eri kyselystä, jotka toteutettiin projektin alussa, heti prosessidraamojen loputtua sekä muutaman kuukauden kuluttua. Myös prosessien aikana syntyi laajasti aineistoa oppilaiden piirroksista ja teksteistä. Aineistoa tutkittiin teemoittelemalla.</p>	
Asiasanat – Keywords Prosessidraama, työtapu, historianopetus, äidinkielen opetus, alakoulu, draamakasvatus, kokemuksellinen oppiminen	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkimuksen taustalla	8
3 Tutkimukseni tavoite	10
3.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.....	10
3.2 Aineisto ja sen keruu	10
3.3 Tutkimukseni menetelmä ja analyysi	11
3.4 Tutkimukseni etiikka.....	11
4 Draamakasvatus opetuksessa.....	13
4.1 Prosessidraama.....	17
4.2 Aiemmat tutkimukset prosessidraamasta opetuksessa.....	23
4.3 Prosessidraaman teemat ja oppimisalueet	23
4.4 Konteksti ja roolit	25
4.5 Näkökulma ja merkit	27
4.6 Prosessidraaman strategiat	27
4.7 Arviointi draamatyöskentelyssä	29
5 Tutkimusprojektin suunnittelu ja tavoitteet	31
6 Kouluprojekti: ” Mä oon ihan liekeissä”	32
6.1 Projektini toimintaperiaatteet.....	32
6.2. Projektin kulku.....	34
6.2 Marco Polo	35
6.3 Elisabet I	38
6.4 Seitsemän veljestä	39
7 Oppilaiden kokemuksia prosessidraamoista äidinkielen ja historian oppitunneilta.....	41
7.1 ”Keskeneräistä draamaa”	42
7.2 ”Tää on kivaa ja hauskaa !”	43
7.3 ”Liikaa samankaltaisia harjoituksia”	44
7.4 ”Tahtoisin lisää tämmöistä!”	46
7.5 ”Äly hoi, älä jätä”	48
8 Johtopäätökset	52
9 Matka päättyy.....	56
LÄHTEET	60
LIITTEET.....	63

1 Johdanto

”Tätä voisi käyttää opetuksessa! Miten mä en ole koskaan kuullut tästä?!” Nämä olivat omat kommenttini muistiinpanoistani ensimmäiseltä prosessidraama tunnilta draamakasvatuksen perusopinnoissa. Tuntui kuin joku olisi antanut minulle siemenen josta en osannut sanoa yhtään mikä siitä kasvaa. Olin muutoinkin aivan noviisi, sillä olin vasta aloittanut lukemaan taidekasvatusta maisteriopinnoissa ja avoimessa yliopistossa aloitin draamakasvatuksen perusopinnot. Luulin, että kyllä kaikki muut jo ovat tästäkin menetelmästä tienneet, mutta miksi kukaan ei puhu siitä? Miksei sitä käytetä? Itse näin siinä käytännöllisen ja erilaisen tavan opettaa asioita. Se sopi omaan pedagogiikkaani kuin hansikas, koska minun opettajuuteni pääajatus on siinä, että oppimisen tulee olla hauskaa ja en halua, että koko päivää istutaan taulua tuijottaen.

Koin prosessidraaman ja muutkin osallistavan draaman kentät läheisiksi ja juuri minun opettajuuteeni soveltuviksi työkaluiksi. Tokihan minulla heräsi kysymyksiä muun muassa siitä miten eri oppiaineista voi tehdä draamaa, mutta oppivatko oppilaat tässä oikeasti ja pitävätkö he siitä? Innostuin prosessidraamasta ja tarinasta draaman sisällä siinä määrin, että heti ensimmäisellä yliopiston prosessidraamaa käsittelevällä draamakasvatuksen oppitunnilla päätinkin tehdä aiheesta pro gradu tutkielman. Opintojeni edetessä aiheeni jalostui, mutta innostus ei ole laantunut. Siemenestä on nyt itämässä juuret, mutta se mikä siitä lopulta kasvaa, selvinnee tämän tutkimuksen myötä.

Tutkimus kiinnostaa ja innostaa, koska olen huomannut draaman monikäyttöisyyden. Prosessidraama jakson aikana koin suuren elämyksen sen soveltuvuudesta ja käytöstä jonkin aiheen opettamisessa. Tunsin suunnatonta halua jakaa prosessidraaman tuomaa iloa ja riemua. Tahdoin, että useimmat pääsisivät siihen osalliseksi, koska se mullisti minun ajatukseni oppimisesta. Mieleeni nousi ajatus siitä, että oppiminen voi olla myös kivaa ja sitä voidaan tehdä eri tavoilla ja erilaisilla menetelmillä. Onhan meissä oppijoissa erilaisia oppijoita, toiset kineettisiä, toiset visuaalisia ja osa auditiivisia oppijoita. Nyt 2014 huhtikuussa opiskelen draamakasvatuksen aineopintoja ja nekin alkavat olla loppusuoralla. Ravinteet ja multa kasvavalle kasville alkavat olla siis jo valmiina.

Tutkimuksessa oli tarkoitus sitten selvittää millaisena menetelmänä ja kokemuksena oppilaat ottavat prosessidraaman vastaan. Minua kiinnosti myös nähdä miten menetelmä toimii käytännössä oppimismenetelmänä. Tahdoin myös nähdä millaisesta oppimisesta on äidinkielen ja historian oppiaineiden osalta kysymys ja millä muilla alueilla oppimista voidaan katsoa tapahtuneen.

Välttämättä tärkeintä ei ole muistaa tarkkoja vuosilukuja vaan syvempi ymmärrys koko asiasta. Itse ajattelen, että oppilaat oppivat kokemuksen kautta ja saavat tällä tavoin näin kokonaisvaltaisempaa oppimista. Prosessidraama voi lähestyä eri asioiden tarttumapintoja vaikka aiheena olisikin joku aivan muu. Prosessissa voidaan syventyä pohtimaan oikean asiasisällön lisäksi vaikka jonkin tilanteen oikeutusta tai vääryyttä. Mukana on paljon eettistä pohdiskelua mihin ei koulussa aina paljonkaan ole mahdollisuuksia.

Tutkimukseni toisessa osassa avaan draamakasvatuksen kenttää sekä prosessidraamaa menetelmänä. Kolmannessa osassa esittelen tutkimukseni kohdetta, jolle annoin työnimeksi: ”kouluprojekti Draaman kuuma rooli”. Se kertoo siitä, kuinka polttavan innostuneita oppilaat olivat prosessidraamoista ja siinä tulee osittain esille yksi prosessidraaman työtavoista, joka on kuuma tuoli. Neljännessä luvussa kuvailen aineistoa minkä kokosin kouluprojektista. Viidennessä olen koonnut aineistosta oppilaiden kokemuksia ja analysoin niitä. Kuudennessa luvussa teen yhteenvedon ja johtopäätöksiä analyysin tuloksista ja vastaan tutkimustehtäväni kysymyksiin.

Tämän tutkimuksen avulla olen saavuttanut ja ymmärtänyt enemmän osallistavan draaman maailmaa ja sitä kuinka innostavan alustan se osallistujilleen tarjoaa. Kansilehdelläni on yhden kouluprojektiini osallistuneen ryhmän kuva Jukolan veljeksestä Timosta. Tämä kuva kertoo mielestäni tiivistetysti sen mitä koimme prosessidraama tunneilla: iloa, riemua ja värikkäitä tapahtumia. Tämä tutkimus on ollut minulle myös opettaja ja opastaja syvemmälle osallistavan draaman maailmaan, josta aiemmin en tiennyt mitään. Intohimoni tätä kenttää kohtaan on ajan myötä vain kasvanut. Toivon, että myös lukija kokisi edes tätä samaa innostusta prosessidraamaan ja tutustuisi tämän työn kautta oppilaiden kokemuksiin.

Ehkäpä juuri oma tietämättömyyteni sai mielenkiintoni nousemaan nimenomaan oppilaiden kokemuksiin prosessidraamasta. Pienen hetken koin jopa harmia siitä, että minun kouluvuosiinani ei ole käytetty draamaa opetusmenetelmänä. Tähän tahdoin saada muutosta ja tätä kautta oma ammatillinen identiteettini alkoi myös muodostua. Päätin, että haen näiden maisteriopintojen jälkeen vielä opiskelemaan luokanopettajaksi, jossa voin käyttää draamaa oppimisen välineenä. Uskon, että mikäli muutosta haluaa siihen täytyy itse pureutua. Jokainen voi omilla valinnoillaan vaikuttaa ja näin päätin toimia. Ennen kuin alan julistamaan prosessidraaman ilosanomaa joka koulussa päätin, että asiaa olisi syytä tutkia tarkemmin. Miksi prosessidraamaa ei käytetä opetuksessa? Onko se hankalasti toteutettavissa? Eivätkö oppilaat innostu draamasta opetuksessa?

Olisi vaikea uskoa ettei draama innosta. Itselläni on esittävästä teatterista pitkä kokemus. Olen sitä harrastanut jo peruskouluaikana sekä jatkanut harrastusta aikuisena. Vuodesta 2002 olen opettanut

kansalaisopistossa teatteria ja draamaa. Opetuksen tavoitteena on yleensä ollut luoda esitys kevääksi. Yksi ponsi miksi lähdin draaman perus- ja aineopintoja lukemaan olikin se, että kaipaisin lisätietoa kuinka opetan ihmisille teatteria. Mitä harjoitteita voisin tehdä heidän kanssaan ja onko olemassa muuta kuin esittävää teatteria, miten sitä voisi tehdä? Entäpä ne oppijat joille toisille esiintyminen on kauhistus, mutta se muu draamallinen tekeminen kiinnostaa? Mitä heille voisi tarjota, jotta kokemus olisi mahdollisemman myönteinen ja ehkäpä auttaisi heitä nauttimaan myös esittävästä teatterista.

Tässäkin tutkimuksessa taustalla on kokemus. Minkälaisen kokemuksen oppija prosessidraamasta saa? Jääkö siitä mieleen opetettavaa asiaa vai jokin muu kokemus prosessidraamasta? Tapio Toivanen¹ on omassa väitöskirjassaan tutkinut oppijoiden kokemuksia teatterityössä. Hänen mielestään oppija saa toimintansa eli kehollisuuden avulla kokemuksia ja muuntaa niitä tajunnallisuuden avulla merkityksiksi. Ryhmän jäsenet ovat myös toistuvassa vuorovaikutuksessa ja he tarjoavat myös oppijalle peilin, joka vaikuttaa hänen kokemuksistansa muodostamiin merkityksiin. Prosessidraamassa merkitys on mielestäni kaksijakoinen. Toivanen totesi, että tajunta luo kokemuksesta merkityksen, mutta prosessidraamassa myös tarkoituksella annetaan merkkejä jotka luovat draaman tapahtumille merkityksiä. Prosessidraamassa pyritään nimenomaan antamaan innostava ja kiinnostava oppimiskokemus, mutta on kuitenkin pidettävä mielessä mihin oppimiseen halutaan kohdistuvan. Merkkien käyttö auttaa pääsemään tähän tavoitteeseen ja erilaiset artefaktit ja henkiöihin liittyvät esineet kuten dokumentit, valokuvat ja monet esineet kuvaavat draaman henkilöitä tai tapahtumia ja auttavat suuntaamaan huomion oppitunnin tavoitteeseen². Prosessidraamaan voidaan liittää myös monia eri taidemenetelmiä työtavoiksi kuten tarinan kerrontaa, piirtämistä, kirjoittamista ja esittävää taidetta. Koen, että näistä saadaan vielä enemmän kokemusta ja ne luovat erilaisia merkityksiä niin oppijalle, ryhmälle kuin prosessille.

Omassa tutkimuksessani kokemusten analysointi, ymmärtäminen ja tulkinta tapahtuvat puhutun ja kirjoitetun kielen avulla, joista yritän hahmottaa oppijoiden kokemuksia ennen prosessia, sen aikana ja sen jälkeen. Prosessidraama soveltuu erityisen hyvin koulumaailmaan sen prosessimaisuuden vuoksi. Sen voi keskeyttää ja jatkaa taas vaikka ensi viikolla. Tärkeintä on hyvä suunnittelu ja se, että prosessidraamalla on selkeä runko. Joskus onkin hyvä jättää prosessi kesken, jotta se ikään kuin kasvaisi ja työstäisi itseään oppilaiden ajatuksissa. Prosessidraama toimii myös hyvänä menetelmänä, kun halutaan ryhmäyttää ryhmää ja vahvistaa ryhmähenkeä. Prosessidraamalla

¹ Toivanen 2002, 17.

² Howell & Heap 2005.

~ 7 ~

voidaan käsitellä myös eettisiä asioita sekä esimerkiksi kysymyksiä joita herää jostain arastakin aiheesta.

2 Tutkimuksen taustalla

Ryhtyessäni tekemään tätä tutkimusta, huomasin pohtineeni koulumaailman opetuskäytäntöjä aiemminkin. Olen kantanut huolta oppilaiden innottomuudesta, koulumaailman tylsyydestä ja siitä, että osa oppilaista istuu paikallaan liki pitäen koko koulupäivän. Kaipasin toiminnallisuutta ja opetusta mielekkäästi eteenpäin vievää tapaa opettaa. Kuinka saadaan oppilaat innostumaan opetettavista asioista? Huomasin tehdessäni luokanopettajan sijaisuuksia useiden oppilaiden inhoavan äidinkieltä ja historiaa. Tämä oli yksi syy miksi nimenomaan valitsin nämä aineet joista tein tähän tutkimukseen prosessidraamat. Molemmat aineet ovat sisällöllisesti rikkaita joskin myös paljon asiaa sisältäviä aineita. Kuinka into ja kiinnostus näitä aineita kohtaan saataisiin lisääntymään? Päätin siis yrittää prosessidraaman keinoin löytää tähänkin asiaan vastausta. Herääkö kiinnostus oppijoilla ja millaisena?

Tutkimus on mielestäni ajankohtainen myös senkin vuoksi, että koulumaailma tarvitaan lisää toiminnallisuutta ja apua siihen, että koulusta saadaan oppilaita innostava. Kunpa koulu voisi olla jokaiselle vuosiluokalle yhtä innostava ja elämyksiä täynnä kuin esikoulun aloittavien opintomatka on! Heille jokainen päivä on uusi ja eräänlainen löytöretki koulun arjen maailmaan. Tässä mielestäni taideaineet voivat olla suureksi avuksi. Niiden avulla voidaan oppijan omaa luovuutta tukea ja saada esille. Taidemenetelmät koetaan joskus puuhasteluksi vaikka useat lapset pitävät niistä. Taiteen avulla voidaan myös opettaa, mikäli vain annetaan sopivia merkkejä jotka suuntaavat huomion opetuksessa olevaan tavoitteeseen.

Tutkimustani pidäkin tärkeänä myös yhteiskunnallisen keskustelun takia, draamaa on suunniteltu aika ajoin jopa oppiaineeksi. Vuonna 2012 ryhdyttiin jälleen kokoamaan uutta opetussuunnitelmaa opetusministeriössä³. Draamaopettajien hartaana toiveena oli saada draama omaksi opetusaineekseen tulevaan opetussuunnitelmaan. Suunnitelma ei ikävä kyllä toteutunut vaan draama on ilmeisestikin tarkoituksena integroida oppiaineiden alle. Draaman asema koulutuksessa on melkeimpä yhtä vuoristorataa, ajoittain se on arvostettua ja välillä sitä supistetaan. Supistaminen tapahtuu varsinkin silloin, kun painotetaan tiedollista opetusta. Englanti on yksi edellä kävijöistä, joiden uuteen kansalliseen opetussuunnitelmaan draama ilmestyi vuonna 2000. Siinä draamakasvatuksen tehtävä nähdään selkeämmin kuin aiemmin⁴. Varmasti monia ihmetyttää miksi draamaa pitää edes opettaa. Englannissa vastaus on : koska se kuuluu opetussuunnitelmaan. Mutta on siinä paljon tärkeämpiäkin syitä. Opettajina meidän tulisi mahdollistaa lapsille toimintaa

³ Ops 2016.

⁴ Bowell & Heap 2005,11.

vuorovaikutteisissa tilanteissa sekä luoda kokonaisvaltainen ymmärrys tästä maailmasta, että he osaavat toimia siinä. Koulun tarjoama kuva maailmasta ja yhteiskunnasta on usein valikoitua ja suodatettua. Näissä ei paljon tunteet ja ajatteleminen liity tietämiseen. Jotta ihminen voisi oikeasti ymmärtää, tulee hänen myös tuntea jotain. Kasvatustieteilijä Jerome Bruner⁵ esittää ajatuksen, että oppijan on aktiivisesti osallistuttava oppimisprosessiin. Tunteiden, fantasioiden ja arvojen olisi liityttävä oppitunteihin, että tieto sisäistyy. Draamaprosessi mahdollistaa tämän ja lapset pääsevät vuorovaikutteiseen kokemukseen⁶. Kokemuksellinen oppiminen on yksi tapa millä opetusta voidaan elävöittää.

Hypoteesinani minulla on teoria pedagogiikasta, jossa oppilas todella ymmärtäisi opetettavan asian. Se ei olisi pintasilausta ja ulkoa opettelemista vaan syvempää oppimista. Oppikirjoissa on tietty totuus, mutta sallivaa keskustelua ja vuoropuhelua on kouluissa ehkä liian vähän. Taiteen ja minusta erityisesti draaman avulla vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan kesken voidaan lisätä ja se kattaa myös toisen ilmaisemien mielipiteiden kohtaamisen. Kaikessa toisen ihmisen ymmärtämisessä toteutuu myös itsekritiikkiä. Ymmärryksen laajentuessa pääsemme laajempiin näkökulmiin käsiksi, näin toivoisi myös koulussa käyvän oppikirjojen parissa.

⁵ Bowell & Heap 2005,12.

⁶ Bowell & Heap 2005,12.

3 Tutkimukseni tavoite

Tutkimukseni tavoite on avata prosessidraamaa menetelmänä. Tavoitteena olisi saada lisättyä myönteistä ajattelua prosessidraamaa kohtaan sekä saada oppijat innostumaan prosessidraamasta. Lisäarvona ja tavoitteena olisi myös tutkijan oman draamaopettajaidentiteetin refleктоiminen oman toiminnan tutkimuksen mukana tuomien näkökulmien valossa sekä vähäisen prosessidraama ohjaajuuden jäsentäminen teoriapohjan avulla. Tavoitteet ovat merkityksellisiä itselleni siksi, että draaman käytöstä on kirjavaa käytäntöä ja haluan nittoa sen syvemmin hyödylliseksi työtavaksi peruskoulussa.

Tässä pro gradu tutkimuksessa kerään oppijoiden kokemuksia prosessidraamasta opetuksessa. Haen vastausta siihen mitä oppilaat pitävät draamasta oppimismenetelmänä? Miten prosessidraama sujui prosessina koulun oppitunnilla? Kokivatko oppilaat oppivansa? Minulla on oletus, että prosessidraamalla voi opettaa eri oppiaineita mielenkiintoisesti ja mielekkäästi. Toivon löytävän sellaiset prosessidraama työtavat jotka innostavat oppilaita. Korhonen-Östern⁷ toteaa, että draaman konventioita voidaan käyttää muiden aineiden opetuksessa, mutta tärkeää on, että taideaineen säännöt ja tiedot säilyvät. Tällöin aineen opettajalla on oltava sekä tietoa, että ymmärrystä siitä, miten draamaopetus rakennetaan kasvatuskontekstissa niin, että taiteellinen oppiminen eli merkityksellinen oppiminen on mahdollista.

3.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimukseni teoreettisessa osuudessa käyn lävitse draamakasvatuksen käsitettä, sen genrejä sekä sitä kuinka prosessidraamaa on käytetty opetuksessa ja millaisin tuloksin. Vahvasti läsnä on myös kokemuksellinen oppimiskäsitys. Pohdin myös prosessidraama käsitettä ja sen merkitystä kokemuksena ja oppimisen välineenä.

3.2 Aineisto ja sen keruu

Kouluprojekti ryhmäkseni valikoitui alakoulun 6 luokka jossa oli 23 oppilasta. Heistä 11 oli tyttöjä ja poikia 12 kappaletta. Ryhmän valitsin siksi, että ryhmän opettaja oli erittäin haluakas tekemään yhteistyötä kanssani. Ryhmän valitsin lähialueelta, jossa minulla oli helppo käydä toteuttamassa prosessidraamat sekä aineiston keruu. Ensimmäiseksi otin yhteyttä koulun johtajaan ja hän antoi suostumuksensa tutkimukselleni, kunhan vaadittavat tutkimus- ja valokuvausluvat oli

⁷ Korhonen-Östern 2001, 44.

asianmukaisesti tehty. Vein koululle tutkimus- ja kuvauslupa pyynnön 27.11.2012 ja pyysin palauttamaan ne 30.11.2012⁸ mennessä. Sain kaikki tutkimus- ja kuvausluvut takaisin ja kaikissa oli lupa kuvata ja tehdä tutkimusta luokan kanssa. Kaikki luvat palautuivat takaisin ja jokaisessa oli huoltajan lupa tutkimukseen ja kuvaamiseen.

Aineistoa keräsin lukuisin eri tavoin, koska en ollut varma kuinka hyviä vastauksia saisin pelkällä kysymyslomakkeella. Tein aluksi – ja lopuksi kyselylomakkeen, jossa oli puolistukturoituja kysymyksiä. Kysymyslomakkeen lisäksi tutkimuksessa aineistoa kertyi videosta, valokuvista sekä prosessidraamojen aikana syntyneitä materiaalia. Näiden lisäksi aineistoa kertyi ryhmän pitämistä oppimispäiväkirjoista sekä omasta työpäiväkirjastani johon olin kirjoittanut prosessidraamojen aikana syntyneitä tunteita.

Olen itse opiskellut prosessidraamaa, joten minulla on tutkijana ennakkokäsitys tutkittavasta aiheesta; prosessidraaman käytöstä opetuksen välineenä. Tämän tunnistaminen on merkityksellistä tutkimuksen kannalta. Pysin analysoimaan ja käsittelemään tutkimuksessa syntyneitä aineistoa objektiivisesti ja etäännyttämällä sen omista ennakkokäsityksistäni

3.3 Tutkimukseni menetelmä ja analyysi

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa tutkin aineistoa teemoittelun analyysin keinoin. Teemoittelu on laadullisen analyysin yksi perusmenetelmiä, jossa tutkimusaineistosta pyritään poimimaan keskeisiä aiheita eli teemoja⁹. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys tukee kyselyhaastatteluiden analyysia ja konstruointia. Päädyin tähän aineiston keruumenetelmään sen vuoksi, että tutkimusjoukkoni oli suuri. Lisäksi se antaa joustavuutta vastaajalle¹⁰, mikä on tärkeää erityisesti kun kyseessä on ryhmä nuoria. Pysin laatimaan kysymyslomakkeet objektiivisesti antamatta omien ennakkokäsitysteni vaikuttaa kysymyksiin. Pysin myös tarkastelemaan tutkimuksessa syntyneitä muuta aineistoa ikään kuin ulkoa päin, avoimin silmin.

3.4 Tutkimukseni etiikka

Tutkimukseni eettisyyttä pyrin tarkastelemaan useassa eri vaiheessa. Tutkimus- ja kuvausluvut hankin hyvissä ajoin ennen kuin aloitin tutkimuksen. Aloittaessani kirjoittamista pohdin mistä koko työssä on kysymys, miten tutkimuskysymykseen ja aiheeseen niin syvälle kuin pääsen. Pohdin

⁸ Liite 1.

⁹ Koppa 2014.

¹⁰ Virsta 2014.

myös miten itse voin omalla tutkimuksellani edistää tiedettä? Mitä uutta tietoa voisin tutkimukseni avulla tuoda? Miten perustelen käytettävää menetelmät?

Tutkimukseni tärkeimpinä asioina pidän tieteellisen tekstin objektiivisuutta. Tutkijan mielipiteet eivät saa vaikuttaa tutkimuskohteen ominaisuuksiin toteaa myös Olli Mäkinen¹¹ Tieteellisen kirjoittamisen abc- kirjassaan. Objektiivisuuden säilyminen ja sen pitäminen alusta asti on mielestäni kaikkein hankalinta tieteellisessä tutkimuksessa, koska tutkijalla täytyy olla jokin mielipide tai ajatus tutkittavasta asiasta. Yleensä tutkimusta ryhdytään tekemään omista lähtökohdista eli asia kiinnostaa tai jotain ilmiötä ihmetellään. Toki jos joku määrää tutkijalle jonkin tutkimuksen, tulee varmasti ennakkokäsitys tutkimuksesta kiinnostaako se vai ei. Minusta nämä ennakkokäsitykset vaikka kuinka olisi pyrkinyt olemaan objektiivinen, näkyvät varsinkin tutkimuksien analyysi vaiheessa. Analysoidessaan helposti saattaa poimia alitajuisesti juuri niitä vastauksia jotka tulevat tutkijan omaa mielipidettä asiasta.

Pohdin tutkimuksen edetessä, että puutunko liikaa tutkimukseen, kun suunnittelen ja ohjaan tunnit, olenko liian aktiivinen? Olenko objektiivinen enää? Toisaalta en tunne ennestään oppilaita, joten en voi suunnitella tunteja nimenomaan heitä varten vaan suunnitelmat ovat yleisiä, kaikille sopivia. Lähtökohtaisesti minun myös piti itse suunnitella ja pitää tunnit, koska koulussa missä olen nämä suunnitellut pitää ei ole ketään draaman hallitsevaa opettajaa. Toisaalta tahdoin myös kokeilla miten itse suunnittelemani tunnit toimivat.

Tutkimuksen etiikkaa pohdin myös paljon. Kuinka paljon puutuun tutkimuksen kulkuun ohjaamalla ja jo omilla valinnoilla valitsemalla ryhmää ja itseäni ajatellen helpot työtävät? Valintaa tehdessäni ajattelin, että helpoista työtavoista on aloittelijoiden helpompi aloittaa, jotta ne ymmärretään ja pystytään hallitsemaan. Mietin myös saiko valintani kulkemaan tutkimuksen johonkin haluttuun suuntaan? Tarkoituksena oli pyrkiä keräämään kokemuksia, joten kokemuksia tuottavaan suuntaan piti projektia suunnata. Myös oppiminen oli yksi fokus, jotta oppimista tapahtuisi tulisi sitä myös ohjata sinne suuntaan. Tutkimuksen mukana esille nousi myös tutkimusaineistojen säilytys sekä kuinka siinä suojeltiin tutkimukseen osallistuvan henkilöllisyyttä. Tutkimusaineistojen säilytystä en kokenut kovin ongelmalliseksi, koska olin jo tutkimuslupaa pyytäessä ilmoittanut, että tutkimuksen loputtua aineisto tullaan hävittämään. Tutkittavan henkilöllisyyttä pyrin suojaamaan puhumalla aineistossa vain yleisesti poika tai tyttö, myöskään en kerro aluetta tai koulua missä tutkimuksen suoritin.

¹¹ Mäkinen 2005, 10.

4 Draamakasvatus opetuksessa

Suomessa on kouluissa oikeastaan aina näytelty, vaikka se ei oppiaineena opetukseen kuulu. Kyseessä on esittävä kouluteatteri jonka juuret ulottuvat Suomessa aina 1550- luvulle. Tuolloin koululaitos syntyi ja koska Juhana III suhtautui myönteisesti koululaisten näyttelemisharrastukseen ja niinpä hän liitti vuoden 1575 kirkkolakiin kehotuksen harrastaa teatteria kouluissa¹². Koulujen teatterikasvatus on kehittynyt näihin päiviin saakka. Ensimmäinen vaihe oli koulunäytelmien aikaa, joka alkoi koulujen synnystä ja jatkui 1940- luvulle. Opetus keskittyi kouluihin ja tavoitteena oli valmistaa näytelmiä tuolloin syntyi myös harrastajateatteri. Aikakautta on kutsuttu topeliaaniseksi koska suurin osa esityksistä oli Topeliuksen kirjoittamia¹³. Tämän jälkeen syntyi kouluille suunnattu näytelmäkirjallisuusperinne, jolla ohjattiin koulunäytelmien muotoa ja samalla sitoi koulunäytelmän kirjoitettuun sanaan. Valmiiden koulunäytelmien aika jatkui 1970- luvulle asti. 1960- ja 70- lukujen vaihe oli luovuuden opettamisen nousukautta, pikkuhiljaa ryhdyttiin kehittämään draamapedagogiikkaa osana koulujen kasvatusta. Tällä tarkoitettiin toimintaa, joka sisälsi lasten roolileikeistä aina heidän kanssaan tehtävään teatteriin. Se sisälsi erilaisia työtapoja ja metodeja joiden lähtökohdat löytyivät pedagogiikasta, psykologiasta ja teatterista¹⁴.

1980- luvulta alkoi kehitysvaihe jonka toiminnassa on yhdistetty sekä itseilmaisua että teatteri-ilmaisua teatterimuotoon. Englannissa kiisteltiin siitä onko draama kasvatus- vai opetusmenetelmä, joka kehittää oppilaan persoonallisuutta ja lisää ymmärrystä vai teatterillisten taitojen oppimista? Kiistat liittyivät siihen tulisiko draaman olla oma oppiaine vai osa äidinkielen opetusta. Slade, Courtney ja Bolton edustuvat kasvatuksellista näkemystä ja Neelands opetusmenetelmällistä ja Hornbrook teatteritaiteellista näkemystä¹⁵.

Draamakasvatus on Suomessa uudehko käsite. Aiemmin onkin puhuttu ilmaisukasvatuksesta tai draamapedagogiikasta. Draama- ja teatterikäsitteiden käyttö on ollut usein sekavaa ja niitä on käytetty päällekkäin sekä eri merkityksissä. Edelleenkin siitä mitä draamakasvatus on, ei olla yksimielisiä. Draamakasvatus sisältää kokemuksen taiteesta eli draamasta sekä kasvatuksellisen näkökulman. Draamakasvatuksella on valtavat toimintaominaisuudet. Se luo omalta osaltaan myös kulttuuria kuten monet muutkin taidealat tekevät. Näiden lisäksi se sosiaalistaa, antaa näkemyksiä estetiikasta, on yleissivistävä ja rakentaa omaa minuutta sekä rohkaisee kokeilemaan ja

¹² Toivanen 2002, 23.

¹³ Toivanen 2002, 24.

¹⁴ Toivanen 2002, 26.

¹⁵ Toivanen 2002, 27.

uskaltamaan. Draama siis voidaan määrittellä sekä taideaineeksi että opetusmenetelmäksi, joka käyttää teatterin keinoja ja monipuolisia toiminnallisia ja jäsenteleviä tapoja¹⁶.

Draamakasvatuksen genre on vasta 1990- luvun lopulla ja 2000- luvun alussa saanut tarkempia määrittelyjä¹⁷. Tässä yhteydessä käytän brittiläistä käsitteen määrittelyä, jossa draamakasvatus termillä tarkoitetaan draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä¹⁸.

Heikkinen¹⁹ jakaa draamakasvatuksen kolmeen eri luokkaan: katsojien draama, osallistujien draama ja soveltava draama.



Kuvio 1. Draamakasvatuksen genre- kenttä

Heikkisen jaottelu onkin kenties kaikkein selkein, koska nimet antavat osviittaa siitä mitä mikäkin genre pitää sisällän. Katsojien draamassa luodaan fiktiivinen maailma, joka perustuu siihen, että katsojat uskovat näyttämön todellisuuden. Tässä osallistajat tutkivat, luovat teatterin illuusion ja esittävät sen. Se mitä tässä genressä opitaan riippuu paljolti opettajan ohjauksesta, draama sinänsä ei takaa oppimista. Tässä voidaan valmistaa teatteriesitys tekstin pohjalta tai tehdä ideasta esitys. Siinä luodaan esitys osallistujien omista ideoista ja ohjaajalla on oltava paljon metodeja, jotta ryhmä voi tehdä jotain merkittävää materiaalia valitusta temasta²⁰.

Soveltavassa draamassa yhdistetään katsojien ja osallistujien draamaa ja soveltavan draaman genret voi kuulua sekä katsojien draamaan että osallistujien draamaan. Riippuen ihan siitä kuinka draamaa aletaan työstää. Soveltavassa draamassa tarinankerronta on metodi monissa draamakasvatuksen

¹⁶ Kanerva & Viranko 1997, 113.

¹⁷ Heikkinen & Viirret 2003, 6.

¹⁸ Heikkinen 2004, 19.

¹⁹ Heikkinen 2004,33.

²⁰ Heikkinen 2004, 33.

genreissä, sekin on myös oma genrensä. Tarinoitahan voi tehdä yksin (monologi) sekä dialogisesti pienryhmissä. Sen lisäksi improvisaatioteatteri on yksi soveltavan draaman toimintatavoista. Improvisaatiota käytetään myös muissa draaman genreissä, mutta se on myös oma genrensä. Improvisaatioteatterissa luodaan fiktiiviset kohtaukset ryhmän ja/tai yleisön avulla. Ne määräävät paikan, hahmot, teeman ja muodon. Näyttelijät toimivat tiimeinä ja toimivat yleisön ohjeiden mukaan²¹. Tämä on tuttu genre meille myös televisiosta esimerkkeinä Neil Hardwickin nyhjästä tyhjistä sekä vedetään hatusta viihdeohjelmista. Näiden edellisten lisäksi on vielä kolme genreä jotka ovat tulevaisuuden genrejä soveltavassa draamassa. Performanssi on oma genre, jossa kollaasimaisesti työstetään ideaa, se myös rikkoo rajoja ja leikitään fiktion kanssa. Digitaalinen draama on yksi tämän päivän genre. Siinä toimitaan verkossa interaktiivisesti verkossa tai eri medioita hyödyntäen. Sitten on vielä draamatekstin kirjoittaminen, joka omana genrenään uusi tuleva genre. Jos ja kun draama on oppiaineena koulussa, kirjoittajan työ voisi olla erikoisalue, koska draamaopetuksessa työstetään tekstejä joita suurinta osaa ei kirjoiteta eikä tallenneta²².

Osallistujien draama on toimintaa jossa ei voi vetää rajaa yleisön ja esiintyjien välille²³. Tässä genressä luodaan fiktiivinen maailma, jonka sisällä voidaan aktiivisesti työskennellä osallistujien kanssa. Prosessidraama kuuluu tähän genreen ja siinä ei ole ulkopuolista yleisöä lainkaan vaan työskentely prosessissa on samankaltaista kuin esittävässä draamassa. Asioita voidaan tutkia, etsiä niihin merkityksiä ja luoda uusia ryhmän kanssa. Lisäksi osallistujien draamaan kuuluu forum-teatteri sekä työpajateatteri (TIE, Theatre in Education), näissä genreissä yleisöstä tulee aktiivinen ja he osallistuvat tekemiseen²⁴. Osallistujien draamaa voidaan myös kutsua osallistavaksi draaman kentäksi.

Tarkastellessa draamaa pedagogisessa viitekehyksessä, voidaan esiin ottaa muutamia asioita. Erkki Laakso²⁵ tuo esille neljä peruspilaria. Ensimmäinen on, että draama on ”luonnollinen” tapa oppia ja oppiminen tapahtuu toiminnan kautta. Opettajan tehtävä onkin vain ohjata prosessia haluttuun suuntaan. Toinen peruspilari on, että tiedetään oppimisen tapahtuvan parhaiten silloin, kun se tapahtuu yhdistettynä tilanteeseen. Draamassa voimme kuvitella ympäristön, vaikka olemmekin todellisuudessa luokkahuoneessa niin se voisi olla vaikka sademetsä, avaruusalus, intiaanileiri. Tähän perustu työtavan pedagoginen voima, se on turvallinen koska se ei ole totta vaan kuviteltua. Kuitenkin se tarjoaa oikean kokemuksen oppilaille jotka osallistuvat draamaan. Kolmanneksi on

²¹ Heikkinen 2004, 37.

²² Heikkinen 2004, 38.

²³ Koskenniemi 2007, 11.

²⁴ Heikkinen 2004,34.

²⁵ Laakso 1994, 20.

huomioitava, että draama on myös taidemuoto ja taide laajentaa sekä syventää ymmärrystä todellisuudesta. Neljännes peruspilari on se, että draama on sosiaalisuutta edistävä. Se edistää kykyä tulla muiden kanssa toimeen sekä kehittää sosiaalisuutta.

Laakson peruspilarit ovat mielenkiintoisia. Hän pitää draamaa ”luonnollisena” keinona oppia, kuitenkin draama on aina fiktiota eikä totta. Se on siis eräällä tavalla luonnotonta, kuviteltua leikkiä, ei todellisuutta. Oletan siis, että Laakso viitanee tässä yhteydessä leikkiin, joka on lapsille luonnollinen tapa oppia esimerkiksi leikin sääntöjä ja sosiaalisuutta. Toisessa peruspilarissa oppiminen tapahtuu parhaiten jos se on yhdistettynä tilanteeseen. Laakso tarkoittanee sitä, että opittava asia ei ole tilanteesta irrallinen vaan se nivoutuu siihen yhteyteen. Kolmannessa peruspilarissa hän toteaa draamaan olevan taidemuoto, mutta tästäkin ollaan erimielisiä. Onko draama taidemuoto vai draaman tuottamat genret? Onko osallistava ja soveltava draama kaikissa muodoissaan taidetta vai onko pelkkä esittävä teatteri taidetta? Taiteen muotoa draaman kentällä olisi hyvä avata enemmän ja perustella valintoja. Neljännessä peruspilarissa Laakso toteaa draaman edistävän sosiaalisuutta. Näinhän ei aina ole, varsinkaan jos ryhmässä on hyvin ujoja tai esiintymispelkoisia oppilaita. Heille saattaa oma toiminta ryhmässä olla jo tarpeeksi suuri saavutus, niinpä sosiaalisuus ryhmässä saattaa jäädä toiseksi.

Draamaa voidaan käyttää opetuksessa perinteisesti eli opetellaan jokin näytelmä mikä esitetään tai käytetään lyhyitä draamaharjoituksia opetuksen lomassa. Prosessidraamaa taas voidaan käyttää menetelmänä eri oppineissa, koska siihen pystytään periaatteessa integroimaan useita osa-alueita. Draamaharjoitusten mahdollisuuksia ja haasteita on tutkittu Norjalaisissa koulussa. Aud Berggraf Saebo²⁶ on huomannut, että draaman mahdollisuudet riippuvat pitkälti opettajasta ja siitä kuinka hän rakentaa ja organisoii tuntinsa. Draamassa opitaan ihmisenä olemisen taitoja kuten eläytymistaitoja, itsetuntemusta, empatiaa, ryhmätyötaitoja, itseilmaisukehittymistä, rohkeutta sekä reflektointitaitoja²⁷. Eläytyessään draaman maailmassa lapsi pääsee kokeilemaan vaihtoehtoisia ratkaisuja, oppiminen tapahtuu siis eläytymisen kautta ja se tekee draamasta poikkeavan kokemuksen²⁸. Kokonaisvaltainen draamatyöskentely antaa tilaa elämyksille ja tunteille²⁹.

Siinä draamakasvatus on osa englannin kielen opetussuunnitelmaa ja se antaa sille merkittävän aseman. Suurin painotus on puhumiseen ja kuuntelemiseen liittyvässä opetuksessa. On olemassa myös opetussuunnitelman läpi käsitteleviä teemoja kuten yksilöllinen kehittyminen, sosiaalinen ja

²⁶ Saebo, 2009, 286-287.

²⁷ Joronen & Häkämies 2010, 152.

²⁸ Joronen & Häkämies 2010, 154.

²⁹ Häkämies 2007, 151.

terveyskasvatus sekä kansalaistaitoon ja luovuuteen liittyviä teemoja³⁰. Näissä on todettu, että draama tarjoaa oppilaille vaikuttavan tunteita kehittävän tavan lähestyä eri aiheita. Draamahan käsittelee tunteita ja kokemuksia elämästä ja ihmisten välisestä sosiaalisesta kanssakäymisestä. Draaman tekemisessä ihmisille merkittävien asioiden tutkiminen on kaiken lähtökohta³¹.

Gavin Bolton³² pohti sitä kuinka opettaessaan draamaa häneltä aina tiedusteltiin mitä teitte draama tunnilla. Koskaan kukaan ei kysynyt mitä heille opetettiin. Vasta viime aikoina draamaa on ryhdytty ajattelemaan oppimisen ja opettamisen kannalta. Opettaja miettii aina opettaessaan draamaa, mitä hän haluaa oppilaille opettaa ja pyrkii saamaan aikaan muutoksen oppilaiden ymmärtämyksessä. Draamaopettajan on oltava joustava ja pyrkiä ottamaan esiin erilaisia näkökulmia kuin oppilailla on mukaan draamaan, näin hän pystyy avartamaan oppilaiden ajattelutapaa. Opittavaan asiaan paneudutaan roolityöskentelyn kautta ja se edes auttaa ymmärtämistä ja oppimista³³. Draamatyöskentelyssä koulussa on selvät kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet, se ei ole vain yksi menetelmä vaan se on laajempi ja toiminnallisempi kokonaisuus.

4.1 Prosessidraama

Prosessidraama käsitettä on alettu käyttää vasta viime vuosina. Sitä käytetään käsitteenä silloin, kun puhutaan genrestä jossa esitetään ryhmän muille jäsenille eikä yleisölle. Prosessidraamassa on kysymys koko ryhmästä ja se perustuu improvisaatioon missä roolihahmon suhtautumistapa on tärkeämpää kuin roolihahmo³⁴. Prosessidraama (Process Drama) on käsite, joka määriteltiin teoreettisesti ja otettiin vähitellen käyttöön 1990-luvulla. Cecily O'Neill väitteli Exeterin yliopistossa vuonna 1991. Tuolloin prosessidraama käsitteenä sai runsaasti julkisuutta anglosaksisessa draama- ja teatterikasvatuksen maailmassa. O'Neillin väitöskirjan pohjana on Dorothy Heathcoten ja Gavin Boltonin luoma draamakasvatuksen traditio. Heillä oli näkemys, että draaman ei tarvitse olla kouluissa yksipuolisesti vapaata laajempaa leikkiä tai näytelmien esittämistä, vaan osa laajempaa teatteritraditiota³⁵. Esittävässä taiteessa luominen ja kokeminen ovat samanaikaisia prosesseja, jotka ottavat yhden muodon³⁶. Draamallisia elementtejä käsitellään

³⁰ Bowell & Heap 2005, 26.

³¹ Bowell & Heap 2005, 27.

³² Bolton 1984, 50.

³³ Lintunen 1996, 36.

³⁴ Bowell & Heap 2005, 16.

³⁵ Heikkinen 2002, 38.

³⁶ Sauter 2010,22.

prosessidraamassa niin, että se johtaa draamalliseen kokemukseen että tapahtuman suurempaan ymmärtämiseen³⁷.

Yhdysvalloissa reformipedagogiikka liitetään erityisesti pragmatismien edustajana tunnetun Deweyn esittämiin ajatuksiin³⁸. Hänen perusajatuksensa oli, että oppiminen toiminnan kautta on tärkeää ja se on jopa päämäärä tiedonhankintaan. Ward loi perustan Creative dramatics nimellä kulkevalle pedagogiselle toiminnalle, jonka tarkoituksena oli kirjallisuuden opetuksen elävöittäminen³⁹. Kun oppilaat joutuivat näyttämään ja dramatisoimaan kirjallista aineistoa, oli heidän pakko myös ymmärtää sitä. Wardin mukaan lapsen maksimaalinen kasvu riippuu mahdollisuuksista ilmaista itseään ja draamaa voidaan hyvin käyttää kaikissa mahdollisissa kouluaineissa⁴⁰.

Tiedämme mitä asioita otamme huomioon suunnitellessamme opetusta: oppilaiden iän, sukupuolen, kokemukset yleensä, sosiaalisen ilmapiirin, koulun kulttuurin ja niin edelleen. Draama liitetäänkin myös kokemusoppimisen teoriaan. Joronen & Häkämies⁴¹ esittelevät Kolben kokemusoppimisen ajatuksen mukailleen draamatoimintaan. Siinä draamatoiminta jäsentyy 1) yhteiseen draamakokemukseen, 2) tapahtuneen ja koetun pohdintaan eli reflektioon, jossa fiktion kautta löydetty yhdistetään todelliseen kokemukseen, 3) koetun käsitteellistäminen, jossa etsitään laajempaa merkitystä koetuille ilmiöille ja 4) näiden kokeiluun uusissa tilanteissa, joita tutkitaan uusilla draamoilla. Yhteisesti luotu todellisuus tarjoaa eri tavalla perspektiiviä uusien asioiden tutkimiseen ja avautumiseen. Oppiminen on aina suhteessa siihen mitä meille on tapahtunut. Ihminen palaa aina uuden kokemuksen tulkinnaissa aiempiin kokemuksiinsa ja jokainen kokemus muokkaa käsitystä oman itsensä ja maailman suhteista⁴². Osallistava draama opetuksessa on melko yhteneväinen Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian kanssa: oppiminen nähdään jatkuvana, kokemukseen perustuvana prosessina. Niin osallistavan draaman kuin Kolbin teorian taustalta löytyy ajatuksia myös Kurt Lewiniltä, Jean Piaget`lta, Carl Rogersilta ja John Deweyltä⁴³. Oppiminen tapahtuu toiminnan avulla ja siinä käsiteltävät tiedot ovat merkityksellisiä.

Prosessidraamassa on yksi osa osallistavaa draamaa ja siinä kyse koko ryhmän luomasta prosessista, joka perustuu improvisaatioon ja roolihahmon suhtautuminen on tärkeämpää kuin itse

³⁷ Laakso 2004, 52.

³⁸ Laakso 2004, 54.

³⁹ Laakso 2004, 54-55.

⁴⁰ Laakso 2004, 55.

⁴¹ Joronen & Häkämies 2010, 154.

⁴² Ojanen 2006, 97.

⁴³ Lintunen 1996, 37.

roolihaamo. Prosessidraamassa ei esitetä etukäteen kirjoitettua näytelmää vaan osallistujat luovat oman draamansa. Siinä juoni ja jännitteet kehittyvät tarinan aikana tekojen ja niihin reagoimien sekä vuorovaikutuksen kautta⁴⁴

Prosessidraamassa oleellista on:

- draamatarina joka ohjaa työskentelyä
- fiktion luominen yhdessä ryhmän kanssa
- roolien ottaminen ja rakentaminen yhdessä ryhmän kanssa
- opettaja roolissa- strategia voi olla osa toimintaa
- vuorotellaan fiktion ja reaali maailman kanssa
- etäisyys ja reflektio, tavoitteena on merkityksenanto⁴⁵.

Prosessidraamassa draamatarina voi olla oppikirjoihin kuuluva, aiheet historiassa ja kirjallisuudessa ovat moninaisia ja kiinnostavia. Tuomalla opetettava aihe draamatarinaksi voidaan saada aikaan oppimista. Englannissa ja muuallakin maailmassa draamaa ja prosessidraamaa on opetuksessa käytetty ja sitä on myös ansiokkaasti tutkittu.

Julia Rothwell⁴⁶ oli tutkinut prosessidraaman käyttöä kielten opetuksessa, koska oli huomannut että lisäkielten valinta ei ollut suosittua Australiassa eikä Englannin kouluissa. Hän oli huomannut että suurin osa kielenopetuksessa oli kirjoittamista. Tutkimuksessaan hän totesi, että käytettäessä yhdessä suullisen ja graafisen ilmaisun kanssa kehollista ilmaisua oli kielen oppiminen ollut helpompaa. Prosessidraaman käyttö avasi oppilaiden mielikuvitusta heidän sosiokulttuurisessa kontekstissään ja sai heidät puhumaan vierasta kieltä, joka oli heille merkittävää. Rothwell käytti mm:ssa prosessidraamaa, jossa oppilaat olivat matkustajia ja opettaja kapteeni. Myrsky oli tuhonnut heidän ruokavarastonsa vaarallisen alhaisiksi ja matkustajat valittivat tästä kapteenille. Hän sai myönteisiä kokemuksia prosessidraamojen käytöstä ja näin ollen kannustaa kielten opettajia käyttämään kehollista ilmaisua kielten opetuksessa⁴⁷.

Prosessidraamassa opettaja työskentelee yksin ryhmän kanssa. Se onkin keskeisin ero verrattessa forum- teatteriin ja TIE:hen (työpajateatteri, Theatre-In-Education) . Näille kaikille yhteistä on se, että luodaan draaman maailma, jota tarkastellaan fiktiossa, että sen ulkopuolella⁴⁸.

Draamatoiminnan tarkoituksena on synnyttää ja tutkia asioiden merkityksiä, niinpä voidaan päättää

⁴⁴ Bowell & Heap 2005,16.

⁴⁵ Heikkinen & Viirret 2003, 12.

⁴⁶ Rothwell 2011, 575-576.

⁴⁷ Rothwell 2011, 592.

⁴⁸ Heikkinen & Viirret 2003, 12.

tutkitaanko vain keskenään ryhmässä tai kuten forum- ja työpajateatterissa esityksenä muille jotka eivät ole olleet mukana prosessissa⁴⁹. Kun ohjaaja ja ryhmä tekevät sopimuksen yhteisestä tekemisestä, syntyy draamasopimus. Se on sopimus, jossa sovitaan yhteiset pelisäännöt ja sillä annetaan osallistujille omistusoikeus tulevaan draamaan sekä voidaan sopia jo draaman muodoista ja sisällöstä. Ryhmän kanssa luodaan fiktio eli kuvitteellinen maailma tarinan todellisuudesta, todellisuuden luominen ei vaadi isoja lavasteita vaan riittää esimerkiksi sopimus siitä, että tämä pulpetti on nyt kivi, eikö vaan? Tehdään ryhmän kanssa sopimus siitä, että draamassa jokin asia voi olla eri kuin todellisuudessa on. Tähän kuuluu luottamus joka tarkoittaa sitä, että kaikki ryhmän jäsenet uskovat ja sitoutuvat tapahtumiin, he myös ymmärtävät fiktion ja toden eron⁵⁰. Se lisää heidän turvallisuuden tunnettaan työskentelyssä. Näin saadaan luotua tiivistä ryhmähenkeä ja saadaan ryhmä toimimaan hyvin yhdessä sekä antamaan tilaa toisilleen.

Opettaja voi olla myös roolissa. Omissa prosessidraamoissani Seitsemässä veljeksessä olin lukkarin roolissa ja muissa olin prosessidraaman ohjaajan roolissa. Roolit onnistuivat hyvin ja sujahdin niihin helposti, ilman ryhmässä syntyvää hämmennystä. Opettajan ei ole kuitenkaan pakko olla roolissa, jos ei halua. Prosessidraamoissa vuorotellaan niin todellisuuden kuin fiktion maailmassa, juuri siihen perustuu prosessidraama prosessimaisuus. Voidaan keskeyttää meneillään oleva toiminto ja keskustella siitä tai edetä siinä siten, että aihealuetta käsitellään syvemmin. Tietty etäisyys on hyvä ottaa meneillään olevaan prosessiin ja tämä onnistuu hyvin, kun välillä prosessi keskeytetään.

Prosessidraama voidaan hyvin käyttää opetuksessa. Opetusmenetelmät tarkoittavat niitä toimenpiteitä joilla opettaja organisoii opiskelua ja pyrkii edistämään opetusta. Sellainen työskentelytapa jonka tuloksena opiskelu on sopivan konkreettista ja vaihtelevaa, joka aktivoi, ohjaa yhteistoimintaan ja ottaa huomioon yksilölliset erot sekä antaa palautetta ohjaajalle ja ryhmälle, luo hyvät edellytykset oppimiselle⁵¹. Se on yksi työtapa muiden joukossa ja antaa vaihtelua niin, että opetus on mielekästä oppilaille ja myös opettajalle. Opetus ei voi olla kovin sekavakaan vaan on löydettävä oma filosofia ja käyttötapa menetelmistä. Prosessidraamassa olennaista on, että opettaja tekee suunnitelman, johon suunnittelee käytettävät työtavat. Nämä voivat olla mahdollisemman monipuolisia ja erilaisia. Työtavat ovat sovittuja tekniikoita, joiden

⁴⁹ Owens & Barber 2010, 12.

⁵⁰ Owens & Barber 2010, 13.

⁵¹ Vuorinen 1993,63.

avulla saadaan rakennettua draamallinen tilanne⁵². Työtapojen yhteydessä voidaan käyttää kuvataidetta, kirjoittamista, muotoilua, musiikkia tai vaikka arkkitehtuuria, jossa esimerkiksi historian tunneilla voitaisiin rakentaa egyptiläinen temppli.

Draaman käyttöä koulussa voidaan hyvin perustella niin, että kuinka yritämme on lapsia vaikea saada lopettamaan leikkinsä⁵³. Leikkiä on aina ja draamassa voidaan tarjota leikkiä, joka otetaan ”vakavasti” ja jossa voidaan oppia. Heikkisellä on käsite vakava leikillisyyys joka kuvaa taas draamaa siten, että se on hauska, eräänlainen leikki, josta on ohjeet eli draamasopimus ja tätä leikkiä leikitään tosissaan eli ei pelleillä leikin kustannuksella. Leikin vakavuus on leikin sisällä, siinä että ottaa leikin tosissaan. Kyse ei siis ole sellaisesta vakavuudesta, joka ohjaa meidät pois päin leikistä, vaan vakavuudesta leikin sisällä: vain leikin tosissaan ottaminen, tekee leikistä täysin leikkiä⁵⁴. Vakavan leikillisyyden perusteet rakentuvat seuraavien teesien varaan: ryhmän yhteinen tahto tutkia asiaa, ilmiötä, tekstiä draamallisesti. Leikittelemme asioilla, joita tahdomme tutkia siitä todellisuudesta, jonka tunnemme. Toinen teesi kuuluu, että vakavassa leikillisyydessä on aina jokin panos, symbolinen, aineellinen tai ideaalinen⁵⁵.

Draamatyöskentelyn onnistumisen kannalta on hyvä suunnittelu tärkeää. Ensiksi kannattaa selvittää mitkä ovat päämäärät ja tavoitteet; mitkä ne ovat yksilön ja ryhmän kannalta. On hyvä myös selkiyttää mitä taitoja ja käsitteitä tullaan tarvitsemaan. Aiheen ja teeman aloittamisessa otetaan huomioon ryhmän aiemmat kokemukset sekä hyödynnetään saatavissa olevia lähteitä kuten kirjoja, videoita, musiikkia. Lähtötilanteen tulisi virittää toimintaa ja luoda puitteita tulevan teeman käsittelylle. Näiden jälkeen on syytä miettiä tilanteiden ja työtapoja. Millaisia työtapoja on hyvä käyttää minkäkin aiheen tai teeman kehittämissä? Ei kannata valita ryhmälle liian vaikeita harjoituksia vaan ryhmän taitojen mukaisia. Lopuksi kannattaa tehdä lopullinen suunnitelma ja laittaa ideat sekä työtavat järjestykseen niin, että niiden avulla pystyy kehittämään teemaa/aihetta syvemmälle⁵⁶. Yksi draamakerta voisikin olla rungoltaan seuraavanlainen:

-Lämmittelyvaihe, ensiksi draamasopimus, jossa sovitaan yhteiset käytänteet, sen jälkeen virittäytyminen pelien ja leikkien avulla.

- Kehittelyvaihe, jossa aihetta lähestytään eri työtavoilla, luodaan puitteita, tutkitaan teemoja ja muokataan niitä draaman muotoihin.

⁵² Owens & Barber 2010, 14.

⁵³ Joronen & Häkämies 2010, 138.

⁵⁴ Heikkinen 2005, 34.

⁵⁵ Heikkinen 2005, 35.

⁵⁶ Lintunen 1996,39.

-Lopetus jossa draamatyöskentely päätetään sekä keskustellaan ja pohditaan kokemuksia, että myös arvioidaan opittua⁵⁷.

Tällä hetkellä draamalliset pitkäjänteiset ja soveltavat menetelmät ovat vähäisessä määrässä käytössä. Tästä minulla ei ole tutkimustietoa vaan arvio perustuu muutamien opettajien kanssa käytyyn keskusteluun. Useat opettajat toteavat, että heillä ei ole ollut tietoa eikä taitoa tehdä suunnitelmia ja näin ollen päätyneet tekemään lyhyitä opetuskirjoissa olevia draamaharjoituksia. Itse näen, että juuri näihin soveltaviin menetelmiin voidaan integroida useampaa ainetta ja näin ollen päivän opetustavoite ja opetuksen eteenpäin vieminen voidaan taata. Prosessidraaman prosessimaisuus antaa mahdollisuuden vaikka jatkaa työskentelyä seuraavana päivänä pienen lämmittelyn ja muistelun jälkeen. Tässä tutkimuksessani prosessidraamaa käytettiin äidinkielen ja historian oppitunneilla. Äidinkielen oppitunteihin draama liittyy olennaisesti ja aiheet näihin tunteihin voidaan ottaa historiasta tai muusta aineesta, näin voidaan suorittaa aineiden välistä integraatiota⁵⁸. Historiassa ja myös äidinkielessä askartelu ja käden taidot ovat jääneet vähemmälle, mutta prosessidraaman yhteydessä voidaan nekin ottaa nekin mukaan. Prosessidraaman suunnittelun periaatteisiin kuuluu: teema ja oppimisalueet, konteksti, rooli, kehys, merkit ja strategiat⁵⁹.



Kuvio 2. Prosessidraaman työvaiheet

⁵⁷ Lintunen 1996, 39.

⁵⁸ Castrén, Lappalainen & Nöjd 1982, 126.

⁵⁹ Bowell & Heap 2005, 18.

4.2 Aiemmat tutkimukset prosessidraamasta opetuksessa

Prosessidraamasta on tehty paljon tutkimuksia. Siitä löytyy niin metodikirjallisuutta kuin analyysia sekä kokemukuvauksia. Aika paljon käsitelty kirjallisuus sekä artikkelit pohtivat prosessidraaman käyttöä opetuksen fokuksessa. Itse lähestyn prosessidraamaa enemmänkin työtavan arvioinnin kautta oppilaslähtöisesti. Artikkelit ovat lähinnä kuvauksia jonkun aineen opetuksesta, jossa prosessidraamaa on käytetty. Saebo kertoo artikkelissaan prosessidraaman käytöstä Norjalaisessa koulussa ja Rothwell taas kuinka sitä voi hyödyntää kielten opiskelussa. Suomessa prosessidraamaa on tarkemmin tutkinut Erkki Laakso sekä Jarmo Heikkinen, joiden kirjoja käytän myös lähteenä. Erkki Laakso on tehnyt väitöskirjan jossa opettajaksi opiskelevien kokemuksia tarkastellaan prosessidraaman keinoin.

Metodikirjallisuutta on suhteellisen vähän suomeksi, parhaimmat löytyvät käännosteoksina. Itselleni selkeimmät ja prosessidraamaa sekä sen työtapoja parhaiten kuvaavat kirjat ovat olleet Bowell & Heapin. Prosessidraama- polkuja opettamiseen ja oppimiseen sekä Owens & Barberin kirja Draamakompassi. Näistä löytyy kaikki työtavat joita prosessidraamassa voi käyttää sekä useita valmiita runkoja prosessidraamojen ohjaamiseen. Kirjoissa on prosessidraamarunkoja, joissa käsitellään erilaisia eettisiä teemoja kuten ystävyys, syrjintä ja ryhmässä toimiminen.

4.3 Prosessidraaman teemat ja oppimisalueet

Teeman määrittelyssä on tärkeää esittää itselleen kysymys mistä asiasta haluan oppilaiden oppivan? Mitä haluan työskentelyssä painottaa? Draamaprosessin pedagogiset lähtökohdat painottavat tiedon konstruointia yhteisen kokemuksellisen prosessin kautta ja korostaa kokemuksen jakamista sekä käsitteellistämistä. Pedagogisen näkemyksen mukaan pelkkä eläytyvä kokemus ei riitä muutokseen vaan tavoitteena on saada osallistuja tarkastelemaan omia arvojaan ja asenteitaan⁶⁰. Se mikä aistihavainnoista tai kokemuksesta puuttuu, täydennetään mielikuvituksen tai eläytymisen avulla.⁶¹

Draamatyöskentely pitää sisällä monenlaista oppimista ja oppimispotentiaalia. On tutkimuksia joissa draamasta on todettu oppivan ihmisenä olemisen taitoja⁶². Draamassa opitaan valittujen tarinoiden ja aiheiden myötä. Draamatyöskentely merkitsee oppimista taiteen kautta ja siinä

⁶⁰ Ventola & Renlund 2005,61.

⁶¹ Castrén, Lappalainen & Nöjd 1982, 60.

⁶² Rusanen 2002, Toivanen 2002 & Häkämies 2007.

esteettiset kokemukset yhdistetään yhteisön eli tässä tutkimuksessa luokan sosiaalisiin tarpeisiin. Draama ja osallistava teatteri voidaan ymmärtää pragmatistisen taiteen lajina, siinä esteettinen kokemus on kytköksissä yhteisön käytännöllisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin⁶³. Draamassa onkin käsite esteettinen kahdentuminen⁶⁴, jossa osallistujat tiedostavat kaksi eri todellisuutta; fiktiivisen ja todellisen maailman. Tässä eletään kahden maailman välissä ja niiden kanssa. Marleena Stolp on väitöskirjassaan pohtinut myös esteettistä kahdentumista⁶⁵, jossa hän esittää, että kahdentuminen on tuotettu ensisijaisesti kokijaa varten ja hän voi siitä nauttia tai arvioida sitä. Estetiikka kahdentumisessa on Stolpin mukaan myös herättänyt kiistoja, koska on pohdittu voiko esteettisessä kokemuksessa olevat tunteet aitoja vai eivät⁶⁶. Hänen mukaansa esteettinen kokemus tuntuu liittyvän fiktion lopputulokseen eli siihen mitä prosessin aikana on rakennettu. Prosessidraamassa nimenomaan itse prosessi on tärkeää ei niinkään lopputulos miltä esitys näytti.

Draama käsittelee ihmisten välisiä suhteita, ongelmia, huolia, toiveita, pelkoja, innoituksia ja juhlan hetkiä sekä elämään liittyviä seremonioita; kaikkea sitä mikä kietoo ihmiset yhteen. Oppimisalueen rinnalle siis tarvitaan samaistumiskohde ihmisen elämäntilanteeseen, jonka kautta voi oppia. Käsitellessä esimerkiksi rasismia, ystävyyttä tai Anne Frankin päiväkirjaa voi käsittely olla antoisaa, koska nämä ovat tekemisissä inhimillisen kokemuksen kanssa⁶⁷. Rasmussen⁶⁸ on hahmottanut opetuksen painotuksia draaman ja teatterin alueella:

1. Epistemologiseen suuntaukseen, joka painottaa persoonallista kehitystä ja kasvua, se korostaa ymmärryksen, tietoisuuden ja mielikuvituksen kehittämistä.
2. Sosiaalis-rooliteoreettiseen suuntaukseen, joka painottaa sosiaalisia taitoja, tavoitteena on kommunikaatio- ja ryhmätaitojen oppiminen, yhteistyö ja vastuuntunnon kehittäminen ryhmässä.
3. Taidekasvatuksellinen suuntaus, joka korostaa taidetta opetuksen lähtökohtana.

Prosessidraamassa näkyy epistemologinen- sekä sosiaalis-rooliteoreettinen suuntaus. Epistemologinen näkyy kehityksessä siten, että esiintymisvarmuus kasvaa ja tilanteiden haltuunotto saattaa olla helpompaa, kun sitä on improvisaation kautta harjoiteltu eri tilanteissa. Mielikuvitus lisääntyy, tietoisuus ympäröivästä maailmasta laajenee ja näin pyritään lisäämään tietoisuutta erilaisista asioista mitä ihminen elämänsä varrella voi kohdata. Sosiaalis-teoreettinen

⁶³ Joronen & Häkämies 2010, 153.

⁶⁴ Heikkinen 2004, 97-98.

⁶⁵ Stolp 2011, 145.

⁶⁶ Stolp 2011, 147.

⁶⁷ Howell & Heap 2005, 27.

⁶⁸ Toivanen 2002, 27.

suuntauksen voidaan todeta näkyvän kommunikaatiotaitojen ja ryhmätyötaitojen lisääntymisellä. Tähän voidaan päästä, kun ryhmässä joutuu kohtaamana erilaisia persoonia ja tapoja toimia. Erilaisilla työtavoilla pyritään luomaan uusia aspekteja erilaisiin tilanteisiin ja asioihin. Teemat voivat olla niin opetuksellisia kuin eettisiäkin. Näin pyritään kehittämään ymmärrystä ja mielikuvitusta sekä tietoisuuden kehittämistä ympäröivästä yhteiskunnasta. Sosiaaliset taidot ja ryhmätyötaidot tulevat käyttöön, kun ryhmissä tulee työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. Jokainen kannattelee myös vastuuta omasta tekemisestään ja vastaa siitä ryhmässä sekä opettajalle. Taidekasvatuksellinen suuntaus on oikeastaan läsnä, mutta sitä ei sen kummemmin korosteta.

4.4 Konteksti ja roolit

Konteksti termiä käytetään usein kun puhutaan draamasta. Me kaikki tunnemme todellisen elämän kontekstin.⁶⁹ Prosessidraamassa meitä koskettaa sen lisäksi oppimisen konteksti ja draamallinen konteksti. Vallitsevan konstruktistisen oppimisen näkemyksen ajatuksia on näkemys oppimisen kontekstisidonnaisuudesta, se merkitsee myös opitun heikkoa siirtymistä kohteesta toiseen⁷⁰. Oletuksena on, että draama ja taide ylittää tämän kenttäsidonnaisuuden. Eläytyessään oppilas luo uusia konteksteja, joissa hän harjaantuu kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja. Tämä tekee draamasta poikkeavan kokemuksen. ”*Oli hauskaa esittää mitä itse halusi*” kommentoi poika oppimispäiväkirjassaan omassa projektissani. Oppilaan kommentti kertonee olennaisen prosessidraamasta ja sen käytettävyydestä. Kuinka usein oppilas saa päättää mitä tekee tunnilla ja missä roolissa?

Meillä kaikilla on erilaisia rooleja, jo pienestä pitäen meillä on lapsen rooli jonka oletetaan käyttäytyvän tietyn roolimallin mukaisesti. Sama roolitus jatkuu elämässämme kuolemaan saakka. Meille jaetaan tietyt roolimallit, joissa on jo valmiiksi yhteiskunnan luomat raamit missä tulisi pysyä. Meillä on koti rooli, oppilas-opettaja roolit jne. Mitä tapahtuisi, jos rooleja vaihdettaisiin tai olisimmekin eri roolissa kuin mitä meiltä odotetaan vaikka koulussa tai kotona? Arkielämässä roolien vaihtaminen tuntuu mahdottomalta, ensinnäkin meidän odotetaan käyttäytyvän tietyn luomamme roolimallin mukaisesti ja toiseksi uuden roolin luominen yhteisössä ei ole helppoa. Voi kokeilla vaikka yhtenä päivänä pukeutua tyystin eri tavalla kuin normaalisti, saat varmasti ihmettelyjä mikä sinulla on ja oletpa oudon oloinen. Prosessidraamassa voi kokeilla eri rooleja ja kokeilla millä tavalla teet minkäkin roolin. Vapaus valita ja kokeilla on draamaan yksi tärkeimpiä konteksteja.

⁶⁹ Bowell & Heap 2005,32.

⁷⁰ Joronen & Häkämies 2010, 154.

Eläytyminen toisen rooliin merkitsee kaksoistietoisuutta; lapsi toimii kuten olettaisi roolihenkilön toimivan. Toisena toimiminen antaa edellytyksiä asettua toisen asemaan myötäelää eli kokea empatiaa⁷¹. Vähätellä ei pidä myöskään valintaa ja sen vapautta. Valinnan mahdollisuus kohottaa lapsen itsetuntoa ja itsemääräämistaitoja sekä vaikuttaa opettaja-oppilas vuorovaikutukseen positiivisesti. Opettajallakin on tietty rooli: hän ohjaa ryhmää toimimaan yhdessä, varmistaa että työhön on päästy kiinni ja neuvoo tarvittavia työtapoja. Kun työ sujuu ja työtävät ovat tuttuja, voi opettaja siirtyä taustalle ja antaa oppilaiden ottaa itse enemmän vastuuta⁷². Kokemuksellisessa oppimisessa onkin käsitys oppijasta sisältä päin ohjautuvana yksilönä joka on tietoinen ja vastuullinen valinnoistaan ja ratkaisuisistaan.

Oppiminen ei tapahdu pelkästään draamallisissa harjoituksilla. Oppimisessa roolityöskentelyn jälkeen, on olennaista että asioita pohditaan: miltä tuntui toimia roolihenkilönä ja miksi roolihenkilö toimi siten prosessidraamassa? Roolinvaihdon tavoitteena on syvemmän ymmärryksen saaminen toisen ihmisen toiminnasta, sen motiiveista ja syistä, siihen liittyvistä tunteista ja seuraamuksista⁷³. Empatia on lähtökohdaltaan samaistumista ja näin lapsi oppii vaihe vaiheelta erottamaan omat ajatuksensa, tunteensa ja toimintansa lähtökohdiltaan hänestä tulevana ja ymmärtää näin toisten ihmisten toiminnan ja ajattelun erilaisuuden ilmentyminä⁷⁴. Draamassa ovat myös aina tunteet läsnä, ne ovat portti jokaisen osallistujan arvomaailmaan. Tietoisuus lapsella siitä, että hän on osana taiteen syntyä luovana toimijana tekee draamasta hyvinkin innostavan. Omassa tutkimuksessani huomasin lähes jokaisen oppilaan kirjoittaneen loppuhaastattelu lomakkeeseen: oli mukavaa. Tästä voi siis aika helposti tulkita, että tehty toiminta on tuntunut mukavalta ja herättänyt miellyttäviä tunteita oppijoissa. Jo tämä tekee draamasta huikean oppimisen väylän!

Draamallinen konteksti on abstrakti ja käsitteellinen. Yleensä lapset pystyvät ymmärtämään teeman jos se esitetään ymmärrettävässä kehyksessä jossa on selkeä paikka, aika ja tilanne missä toiminta tapahtuu⁷⁵. Kun opettaja ryhtyy suunnittelemaan prosessidraamaa luokalleen, hänen pitää ajatella, että siinä oppilaat ovat eri henkilöitä erilaisissa ympäristöissä kuin normaalisti ovat⁷⁶. Ympäristön pitää olla sellainen, että ketään ei tuomita eikä pilkata. Jokaista tulee kannustaa kasvamaan ahkeraksi ja vastuuntuntoiseksi ihmiseksi, joka erottaa oikean ja väärän ja osaa antaa arvon myös muille ihmisille⁷⁷. Emme voi elää lastemme puolesta, mutta voimme antaa prosessidraamassa

⁷¹ Joronen & Häkämies 2010, 154.

⁷² Lintunen 1996, 39.

⁷³ Sura 2006, 19.

⁷⁴ Joronen & Häkämies 2010, 154.

⁷⁵ Bowell & Heap 2005, 20.

⁷⁶ Bowell & Heap 2005, 40.

⁷⁷ Uusikylä 2012, 165-166.

kokemuksia erilaisista tilanteista ja tunteista joita he voivat turvallisesti kokeilla turvallisessa ympäristössä.

4.5 Näkökulma ja merkit

Prosessidraamassa puhutaan paljon ja sen tarkoitus on luoda tilanteita, joissa roolihahmon puhe liittyy roolihahmon näkökulmaan mitä tapahtuu⁷⁸. Puhe luo draamallisen jännitteen ja näin saa draaman etenemään. Draamoissa käsitellään usein arkoja ja vaikeitakin asioita, joista osallistujilla ei välttämättä ole kokemusta. Näille kokemuksille pitää rakentaa turvallinen kehys joka mahdollistaa osallistumisen, etäännyttäminen tarjoaa tähän mahdollisuuden⁷⁹. Teatterin osatekijöistä jännite luo ”latauksen” draamatyöskentelyyn. Kehys on se termi jota käytetään prosessidraamassa kuvaamaan jännitteen luomista. Kehys on keino päähenkilön ja hänen vastavoimiensa esittelylle⁸⁰.

Potentiaalista tietoa sisältäviä ilmiöitä kutsutaan merkeiksi⁸¹. Merkkien käyttö auttaa osallistujia pääsemään mukaan innostavaan ja kiinnostavaan oppimiskokemukseen niin, että siihen voidaan osallistua monella tasolla. Samalla pitää muistaa mihin oppilaiden huomio kohdistuu ja ollaanko menossa kohti tavoitetta eli päämäärää, johon oppimisen halutaan kohdentuvan. Erilaiset henkilökohtaiset esineet, kirjeet, kuvat ja dokumentit voivat kuvata draamassa olevien henkilöitä tai tapahtumia ja suunnata osallistujien huomiota tavoitetta kohden⁸². Teatterissa lavasteilla, puvuilla, valaistuksella, äänillä ja rekvisiitalla on aina jokin merkitys. Jokainen yksittäinen ja merkitystä kantava elementti on merkkiväline ja ne välittävät merkityksiä katsojille⁸³. Prosessidraamassa merkit luovat osallistujille ilmapiiriä draamasta ja tarinasta mitä käsitellään. Draamassa voidaan sopia myös uusia merkityksiä merkeille; kuten vaikka vaaleansininen pitkä kangas voi olla joki. Merkit edustavat myös symboleja, esimerkiksi kruunu voi edustaa kuningaskuntaa.

4.6 Prosessidraaman strategiat

Draaman työtavat ja tekniikat ovat sovittu tapa käsitellä aikaa, tilaa ja toimintaa. Niiden käytön tarkoituksena on synnyttää merkityksiä⁸⁴. Työtavat on yleensä luokiteltu joko tekemiseen tai reflektointiin ja arviointiin liittyviin tapoihin, tämä ei sulje tietenkään pois muita luokittelutapoja.

⁷⁸ Owens & Barber 2010, 14.

⁷⁹ Howell & Heap 2005, 21.

⁸⁰ Howell & Heap 2005, 19.

⁸¹ Howell & Heap 2005, 65.

⁸² Howell & Heap 2005, 21.

⁸³ Howell & Heap 2005, 65.

⁸⁴ Owens & Barber 2010, 22.

Tekemiseen liittyviä työtavat herättävät mielenkiintoa, pohjustavat sisältöä, rakennetaan sopimus sekä sitoutuminen aiheeseen ja tekemiseen. Ryhmä voi myös itse ehdottaa ja jopa keksiä uudenlaisia työtapoja käsitellä aiheita. Pelkästään työtapojen peräkkäinen käyttö ei tee prosessidraamaa vaan se syntyy siirtymisistä, toiminnasta, sopivasta temposta sekä osanottajien tunteista ja ajatuksista. Työtavat ovat peräisin eri lähteistä kuten teatterista, kirjallisuudesta, psykologiasta, terapiasta, taiteista ja niitä on jo käytetty kauan. Työtapoja käytetään määrittelemään rooleja, tilanteita, toiminnan päämäärää ja antamaan näkökulmia tapahtumiin.⁸⁵ Owens & Barber ovat jakaneet työtavat tekemiseen liittyviin sekä reflektointiin ja arviointiin liittyviin työtapoihin.

Tekemiseen liittyvät työtavat toimivat mielenkiinnon herättäjinä ja sisällön tarkennuksessa. Pelit ja erilaiset leikit virittävät yleensä toimintaa alkuun ja alkujännitys vähenee. Näillä on hyvä yleensä aloittaa toiminta. Itse suosin leikkejä ja pelejä jotka hiukan ohjaavat ryhmää tulevaan. Äänimaisema on myös suosittu työtapo ja sen tarkoituksena on tukea toimintaa. Niitä käytetään jossain draaman vaiheessa apuna luodessa tunnelmaa tai tarinan lujittamiseen. Kuuma tuoli on ehkä useimmiten käytettävä työtapo. Siinä yksi henkilö on roolissa ja istuu tuolissa, muu ryhmä haastattelee häntä. Tarkoituksena on selkiyttää yleensä hahmon ajatuksia, näkökulmia ja kontekstia. Erilaiset haastattelut ja kuulustelut voivat tuoda lisää tietoa ja niiden kautta voidaan rakentaa myös rooleja, kuten esimerkiksi toimittaja, lakimies, poliisi jne. Pään äänet ovat erinomainen tapa tutkia roolihahmon ajatusmaailmaa. Roolissa oleva seisoo esimerkiksi keskellä ryhmää ja hänen taakseen voi kuka tahansa mennä puhumaan pään äänenä, pään ääniä voi olla monia erilaisia. Tästä on olemassa useita erilaisia versioita toimia pään äänenä. Improvisaatio pienryhmissä on auttaa roolihahmojen ja tilanteiden rakentamisessa, jokainen voi tehdä oman tulkintansa eri tilanteista. Uutinen ja reportaasi on tapa jolla voidaan katsella jotain asiaa erilaisista näkökulmista. Opettaja roolissa on eräs työskentely tapa prosessidraamassa. Useasti se saattaa nopeuttaa prosessidraaman sisäänpääsyä.

Reflektointiin ja arviointiin liittyviä työtapoja on esimerkiksi yhteinen piirtäminen, jossa jokainen voi täydentää piirrosta sovitun ajan kuluessa. Sen tarkoituksena on luoda kokonaisuuksia ja kerätä ideoita ryhmältä. Joko- tai tekniikka jossa ryhmä valitsee kahden vaihtoehdon välillä, kuten vaikka jos laivan upotessa pelastat vain itsesi, istu oikealle puolelle ja jos taas koitat pelastaa muita istu vasemmalla. Tällä työskentelytavalla voidaan vaikuttaa työskentelyn etenemiseen. Elävät patsaat tai koneet, jossa muut ryhmästä liittyvät osaksi patsasta tai konetta. He tekevät ääntä ja/tai liikettä, tämän työtavan tarkoituksena on edetä kohti abstraktimpaa ajattelua.

⁸⁵ Owens & Barber 2010, 22.

Tässä muutamia työtapoja, lisää työtapoja löytyy esimerkiksi Owens & Barberin kirjasta Draamakompassi 2010. Esiteltyjen työtapojen lisäksi voi kokeilla myös omia muunnoksia sekä erilaisia sovelluksia sekä yhdistelyjä työtavoista. Jokainen ryhmä innostuu aina jostain työtavasta ja voi olla hedelmällistä opettajallekin kokeilla uusia sekä testata eri sovelluksia tutuistakin ja uusista työtavoista.

4.7 Arviointi draamatyöskentelyssä

Arviointi on kiistanalaista draamakasvatuksen kentällä. Ennen kaikkea siksi, että kaikki arviointimenetelmät pohjautuvat tiettyihin sovittuihin kriteereihin, jotka perustuvat tiedostettuihin tai tiedostamattomiin arvoihin⁸⁶. Joka tapauksessa arviointi (assessment) ja arvioiminen (evaluation) ovat toisiinsa liittyviä prosesseja. Sovitut arviointitavat ovat tarpeellisia mielekkään arvioimisen toteuttamiseksi⁸⁷. Timo Jantunen ja Rauno Haapaniemi⁸⁸ ovat pohtineet koulujen ilmapiiriä ja viihtyisyyttä. He pohtivat kuinka ilmapiiri on liian kiireistä ja ihmistä ei todella kohdata. He näkevät, että opettajien ja oppilaiden tulisi olla enemmänkin yhteistyökumppaneita eikä vastustajia. Nimenomaan arvioinnissa opettaja nähdään usein vastustajana eikä mielekkäänä palautteen antajana. Vuorovaikutus ja dialogi opettajan ja oppilaan välillä on välttämätöntä hyvän arvioinnin kannalta. Oppilasta kannattaa kannustaa kysymään häntä askarruttavista arvioinneista ja rauhallisesti keskustella näistä.

Arvioinnilla on pääasiallinen tehtävä draamassa välittää informaatiota oppilaiden taito-, tieto- ja osaamisalueilla. Jotta oppilas tietäisi missä hän on hyvä ja missä tarvitsee vielä harjoitusta niin arvioinnin on kohdistuttava menneisiin ja tuleviin kehitysaskeliin. Arvioimisen päätehtävä on tarkastella työskentelymenetelmiä ja ennakkovalmistelujen laatua⁸⁹. Jokaisen arvioinnin täytyy olla suhteessa opettajan ja koulun toiminnan arviointiin, näin opettaminen ja oppimisen laatu ovat sidoksissa toisiinsa⁹⁰. Parhaimmillaan arviointi ja arvioiminen luovat onnistuneen dialogin oppilaan ja opettajan välille ja näin takaavat oppilaan kehittymisen ja edistymisen. Oppimisen kannalta myös työskentelyn jälkeen käydyt keskustelut ryhmässä ovat olleet eräänlaista jälkiarviointia. Niissä voidaan purkaa tunteja, puhua auki sisältöjä ja pohtia myös opittua nykypäivän kontekstissa. Ne koetaan tärkeiksi kaiken sen mitä yhdessä on draamoissa koettu ja opittu. Se mitä keskusteluissa puhutaan riippuu paljolti opettajasta sekä ryhmästä ja yhdessä koetusta draamasta. Palaute koetaan

⁸⁶ Owens & Barber 2010, 168.

⁸⁷ Owens & Barber 2010, 172.

⁸⁸ Jantunen & Haapaniemi 2012, 185-188.

⁸⁹ Owens & Barber 2010, 172.

⁹⁰ Owens & Barber 2010, 172.

draamassa yleensä luontevammaksi kuin normaalissa luokkahuoneoppimisessa, koska palautteen voi draamassa rakentaa niin, että keskitytään onnistumisiin⁹¹.

Draamatyöskentelyssä käytettyjä arviointimenetelmiä ovat muun muassa: draamapäiväkirja, johon oppilas voi tehdä merkintöjä tai kuvittaa sitä, itsearviointi draamatyöskentelyssä joka voidaan toteuttaa valmiiksi tehdyillä lomakkeilla tai avoimilla kysymyksillä sekä omien saavutusten kirjaaminen lomakkeeseen. Näitä on käytetty Englannissa ja näiden lisäksi opettajat ovat kehittäneet omia arviointimenetelmiään. Kaikissa arvioinneissa on vahvuutensa ja heikkoutensa ja niitä pitääkin jatkossa edelleen kehittää ja kokeilla.

Tutkimukseni tarkoitus olisi tuottaa nykypäivän tietoa siitä kuinka oppilaat suhtautuvat uuteen menetelmään, jota varmasti on kiinnostavaa tutkia. Uskon myös itse taiteen eheyttävään ja voimauttavaan rooliin ihmisen elämänkaressa, joten tarjoutumia taiteesta ei voi koskaan olla liikaa. Taiteen perusopetusta ei ole myöskään joka kunnassa tarjolla, niinpä näen koulun yhtenä voimavarana ja toteuttajana taiteen kentällä. Taidekasvattaja toiveeni olisi myös, että luovia menetelmiä kouluissa olisi enemmän käytössä. Taideaineet ja näiden integrointi muihin oppiaineisiin voisi tuoda mahdollisuuden jokaiselle päästä olemaan luova. Kari Uusikylä⁹² pohtii luovuutta ja sen ydintä. Hän toteaa, että luovuus kuuluu kaikille ja lapselle usein riittää luomisen ilo, itsensä toteuttaminen, joka taas lisää onnellisuutta. Prosessidraamassa voidaankin käyttää monia eri taiteellisia työtapoja ja tekniikoita ja sitä kautta antaa tilaa luovuudelle.

⁹¹ Helander 2002, 49.

⁹² Uusikylä 2012, 57.

5 Tutkimusprojektin suunnittelu ja tavoitteet

Aineistonkeruu oli kolmivaiheinen: ensimmäisessä vaiheessa annoin oppilaille kyselylomakkeen, aiheena draama ja prosessidraama ja mitä he odottavat kyseiseltä menetelmältä. Teimme ensimmäisessä vaiheessa myös oppimispäiväkirjat, joihin oppilaat kokosivat prosessidraaman aikana syntynyttä materiaalia sekä siihen sai kirjoittaa omia tuntemuksiaan tutkimuksen ja prosessien aikana. Toisessa vaiheessa pidin 6x45minuutin historian ja äidinkielen oppitunteja prosessidraama menetelmällä. Näihin kuului draamallisia harjoituksia kuten patsaiden tekoa, improvisaatioita, tarinan kerrontaa sekä kuvataiteellisia aineksia kuten piirtämistä, maalaamista, videoimista ja valokuvausta. Kolmannessa vaiheessa pidin lopuksi kyselylomakehaastattelun jossa kysymyksiä koskivat lähinnä kokemusta prosessidraamasta työtapana. Näiden lisäksi yhdessä opettajan kanssa teimme kysymyslomakkeen, jossa tarkasteltiin prosessien aikana tapahtunutta oppimista. Kysymykset olivat selkeästi oppimista tarkastelevia.

Purin aineiston litteroimalla joka oli tunneilta kertynyt sekä palasin oppilaiden kanssa vielä käytyihin prosessidraamoihin valokuvien avulla. Tutkimukseni on siis yhden projektin kuvausta ja tässä työssä käytän siitä nimeä: Draaman kuuma rooli. Tämä oli pitkään pro graduni työnimenä, mutta annoin sen kulkea mukana koko ajan, koska se kertoo minusta hyvin draaman roolista koulun genressä. Sitä pitäisi olla, mutta sitä ei tehdä, sitä toivotaan ja se sijoitetaan opetussuunnitelmaan tai ainakin piilo-opetussuunnitelmaan. Siitä puhutaan ja tunteet kuumenevat, niin puolestapuhujilta kuin vastaanpanijoilta. Draaman kuuma rooli jatkoi siis elämää oman koulunprojektin nimenä. Tämän työni nimi tulee alkukyselylomakkeista eli yksi oppilas oli vastannut kyselylomakkeen kysymykseen mitä mielestäsi prosessidraama on? ”Se on keskeneräistä draamaa.” Voiko prosessidraamaa paremmin kuvata?

6 Kouluprojekti: ” Mä oon ihan liekeissä”

Ryhmän opettaja oli myös aiheesta innostunut ja hän suhtautui tutkimukseeni positiivisesti. Tämä oli suuri asia, koska tutkimukseni alku sijoittui joulukuun puoleen väliin, joka on useasti kouluissa kiireisintä aikaa, kun valmistaudutaan syyslukukauden loppumiseen sekä joulujuhlaan. Olin siis kiitollinen, että opettaja antoi ennakkoluulottomasti käyttää hänen opetustuntejaan minun pro gradu tutkimukseeni. Tutkimusryhmässä opettaja oli käyttänyt draamaharjoituksia jonkin verran opetuksen tukena. Koin tämän ryhmän vahvuudeksi, minulla ei mennyt turhaa aikaa siihen, että houkuttelisin ryhmää tekemään ja toimimaan.

Tutkimuksessa käytin draaman laajasta genre kentästä menetelmänä prosessidraamaa. Draamassa on monta työtappaa ja prosessidraama valikoitui siksi, että sen prosessin omaisuus tuntui minusta sopivalta ja luontealta kouluympäristöön. Prosessidraamassa on mahdollista keskeyttää draama ja jatkaa sitä vaikka seuraavana päivänä lyhyen orientaation jälkeen. Prosessidraamassa pystyy myös käyttämään muita draaman työtappoja. Tämän vuoksi valitsin prosessidraaman työtavakseni kokeilla kuinka historian ja äidinkielen opetuksessa voitaisiin hyödyntää draamamenetelmiä ja kuinka se onnistuu.

6.1 Projektini toimintaperiaatteet

Teemat prosessidraamoihin valikoituivat sen mukaan missä he olivat menossa opetussuunnitelmassa. Draamatyöskentelyssä on pääsääntöisesti aina käsiteltävä jotain niinpä itse valitsin teemaksi tiettyjen aiheiden sisällöllisen oppimisen ja siitä syntyvän toiminnallisen päämäärän. Aiheet valitsin itse yhdessä luokanopettajan kanssa. Ne valikoituivat niin, että äidinkielen osalta valitsin Aleksis Kiven Seitsemän veljestä. Materiaalin pohjasin Otavan äidinkielen oppikirjaan jossa Kiven Seitsemää veljestä käsitellään neljän sivun kokonaisuutena. Tavoitteena oppikirjassa on asetettu tutustua Seitsemän veljeksien tapahtumapaikkoihin, juoneen ja siinä käytettävään kieleen. Itse tahdoin omassa prosessidraamassani painottaa juonen ja päähenkilöiden osaamista. Historian osalta valitsin Otavan historian oppikirjoista historian tuulet aihekokonaisuudet joissa käsiteltiin Marco Polo ja Elisabet I. Valitsin aiheet historiasta sen mukaan missä oppilaat olivat menossa eli järjestys ratkaisi.

Kontekstina loin etukäteen draamallisen tilan jossa toimimme. Ennen prosessidraamoja tein tilaa ja siirsin pulpetteja, että pääsimme työskentelemään. Koska olimme parakissa koulun remontista johtuen, en pystynyt luomaan ulkoisesti kovinkaan isoja kokonaisuuksia. Niinpä päädyin luomana

pienillä artefakteilla kontekstia. Marco Polossa tein luokan seinälle ison taulun, jossa oli Silkkitie kartta ja heijastin Marco Polon kuvan siihen viereen piirtoheittimellä. Elisabet I tein paperista keltaisen kruunun ja valtikan hopeafoliosta, jotka asetin vihreän muovituolin päälle sekä soitin pianomusiikkia Youtubesta. Seitsemässä veljeksessä en tehnyt mitään vaan olin itse roolissa, toivoen että tämä herättäisi oppilaiden kiinnostuksen ja loisi tarvittavan kontekstin.

Näkökulmia yritin luoda luomalla tilanteita, joissa roolihahmojen puhe liittyisi siihen mitä prosessidraamassa pitäisi tapahtua. Kysyin itseltäni millainen näkökulma rooleilla on oltava, että jännitys draamassa säilyy ja se on mielenkiintoista? Kuinka paljon roolien tulee olla etäännytettyjä, jotta työskentely tuntuu turvalliselta? Tämä vaati paljon ennakkosuunnittelua ja asetinkin tarkan kehyksen, jossa oppilaat pysyivät rakentamaan roolit. Merkkeinä käytin pieniä elementtejä kuten musiikkia, päähineitä ja rekvisiittaa kuten karttakeppiä.

Strategioina halusin käyttää minulle mieluisia ja tuttuja strategioita sekä myös sellaisia, joiden avulla saisin tuotua opituiksi halutuista asioista lisäinformaatiota. Niinpä se, mitä halusin oppilaiden oppivan tuli strategioiden avulla esille. Marco Polosta kokosin keskeiset käsitteet, mitkä oppilaiden tulisi mielestäni sisäistää ja tietää. Ne olivat Silkkitie, kiinalaiset keksinnöt, Marco Polo ja Kublai kaani henkilöinä. Näistä aloin kokoamaan runkoa, johon mietin työtavat jotka painottaisivat haluttua asiaa. Marco Polosta teimme liitutaululle oman pullapojan, johon listasimme ominaisuuksia joita tällaisellä seikkailijalla olisi voinut olla. Tämän jälkeen ryhdyimme kulkemaan paperille tehdyllä kartalla Silkkitietä ja missä kaikkialla Polo matkusti. Pohdimme pitkän matkan tuomia ongelmia työskentelyn jälkeen. Kiinalaisista keksinnöistä pidimme arvausleikin.

Äidinkielen oppikirjassa haluttiin oppilaiden tutustuvan Seitsemän veljeksien juoneen ja paikkoihin, niinpä prosessidraama runkoni pohjautui kronologiseen järjestykseen mitä veljeksille elämässä tapahtui. Oppilaat siirtyivät fyysisesti luokkahuoneessa, kuten karkasivat lukkarin opista ja menivät Impivaaraan keskelle metsää. Käännekohtaa veljesten elämässä pidin tärkeänä asiana ja niinpä valitsin sitten strategiaksi seremonian. Kyläläiset tekivät veljeksille seremoniat kun he saapuvat kotiin. Ryhmässä syntyi hienoja tansseja ja rituaaleja, kun veljekset palasivat. Elisabet I prosessidraamassa syvempi tarkoitus oli oppia Elisabet I hallitsija vuosista, mutta myös henkilöstä kaiken sen takana. Tässä aiheessa oli paljon myös moraalisia näkökohtia kuten vallan käyttö ja sen käyttäminen; milloin se on oikein ja milloin väärin.

Arviointia teimme lopuksi hetken merkkauksella, joka oli sellainen tapa arvioida missä jokainen sai mennä seisomaan siihen paikkaan mikä oli ollut prosessidraamassa merkittävä tai puhutteleva. Jokainen valitsi oman paikkansa tilasta ja kun kaikki olivat paikoillaan menin heidän luokseen ja

koskin olkapäähän, jolloin jokainen sai kertoa miksi on juuri siinä kohtaa. Tein myös loppuhaastattelun, jossa itse halusin kysyä yleisempiä asioita siitä kuinka paljon oli pitänyt prosessidraamoista. Luokan oman opettajan myötävaikutuksesta kysyin myös tarkentavia kysymyksiä, mitä oppilaat muistavat mistäkin prosessidraamasta.

6.2. Projektin kulku

Projektini alkoi siten, että pidin oppimispäiväkirjojen tekopäivänä myös lyhyen kirjallisen alkukyselyn⁹³, joka toimi eräänlaisena orientaationa oppilaille. Teimme oppimispäiväkirjat 5.12.2012, joihin oppilaat pystyivät tallentamaan tuntemuksiaan prosessin aikana sekä liittämään valokuvia prosessista. Jokainen teki päiväkirjastaan sellaisen kuin halusi. Toin mukaan erilaisia kartonkeja, koristepapereita, sanomalehtiä, nauhoja, liimaa ja värikyniä joilla jokainen teki sellaiset kannet muistivihoilleen kuin halusi. Sidoimme vihot yhteen paperinaruilla sisällyssivujen kanssa. Dokumentoin lopuksi päiväkirjat valokuvaamalla.

Kyselin mitä he tietävät prosessidraamasta ja oliko se heille tuttua. Useimmat vastasivat, että ei ole. Kyselyn jälkeen kerroin hiukan prosessidraamasta ja kuinka se toimii sekä mitä me haluamme tällä työskentelyllä tavoittaa. Ennen prosessidraamatyöskentelyn alkamista teimme draamasopimuksen, jossa sovimme, että 1. tulemme ajoissa, 2. käyttäydytään hyvin ja otetaan huomioon myös toiset ja 3. Roolisuoja eli kaikki mitä prosessidraamoissa tehdään jää luokan sisälle eikä kanneta niitä mukana. Joka aloitus kerta laitoin nämä ylös taululle ja kertosin suullisesti sopimuksen.

Päätin pitää yhden yhteisen prosessidraaman koko ryhmälle, yksi tyttöjen ryhmälle ja yksi poikien ryhmälle. Jaottelu tyttöihin ja poikiin johtui koulun tunneista, heillä sattui jakotunnit juuri niihin aikoihin, kun olisin menossa prosessidraamoja pitämään. Yhteiseksi prosessidraamaksi valitsin Seitsemän veljestä, tytöille pidettäväksi Kuningatar Elisabet I renessanssihallitsija ja pojille Kiinasalaperäinen ja kehittynyt maa. Teksti aineisto, jota käytin prosessidraamojeni tarinoiden pohjana oli Otavan oppikirjasta Historian tuulet II ja Sanoma Pro Oy:n Kulkuri, äidinkieli ja kirjallisuusopettajan opas. Nimesin prosessidraamat siten, että yhteinen oli Seitsemän veljestä, tytöille pidettävä Elisabet I ja pojille pidettävä prosessidraama oli Marco Polo.

Prosessidraamat pidin 18–19.12.2012 ja tunteja oli yhteensä 6x45min. Ensimmäisenä olivat jakotunnit, jolloin luokassa paikalla oli ainoastaan pojat. Toisena päivänä 19.12 ensimmäisellä

⁹³ Liite 2.

tunnilla paikalla oli vain tytöt ja loppupäivänä paikalla olivat kaikki yhtä aikaa. Pidin ensiksi 18.12.2012 poikien ryhmälle prosessidraamatyöpajan Marco Polosta ⁹⁴. Tytöille pidin prosessidraamatyöpajan 19.12.2012 Elisabet I ⁹⁵. Pidin kaksi eri prosessidraama historiasta, koska halusin myös itse harjaannuttaa taitojani prosessidraaman teosta oppitunneille. Äidinkielestä pidin kaikille yhden yhteisen työpajan 19.12.2012 Seitsemästä veljeksestä ⁹⁶. Luokanopettaja oli osittain tunneilla mukana ja näin tuki oppimistilanteita. Prosessidraamat tallensin videoimalla sekä valokuvaamalla. Annoin oppilaiden myös itse kuvata ja videoita. Pidin itse työpäiväkirjaa ja siinä videointi sekä valokuvat toimivat hyvin oman muistin tukena.

Aluksi ajattelin, että minulle riittää tämä aineisto, mutta prosessien loppuksi opettaja ehdotti, että tekisimme vielä lyhyen kyselyn siitä mitä oppilaat muistavat läpikäydyistä aiheista. Totesin, että se voisi olla hyvä ajatus, vaikkakaan alun perin tarkoitukseni ei ollut tutkia sitä kuinka oppilaat oppivat ja muistavat prosessidraamassa käytyjä asioita. Hiukan pohdittuani totesin itselleni, että toisaalta käsittelen tässä myös aiheesta oppimista ja minulla oli prosessidraamoissakin kirjattu ylös oppimisen tavoitteet joten oli aivan relevanttia tehdä kysely myös siitä mitä oppilaat muistivat tehdyistä prosessidraamoista. Tämä lyhyt avoin kysely ⁹⁷ tehtiin heti prosessidraamojen päätteeksi 19.12.2013. Suunnittelimme yhdessä luokan oman opettajan kanssa kysymykset, joita kysyin tässä haastattelussa.

28.3.2013 pidin suunnittelemani puolistrukturoidun loppukyselyn, jossa kyselin tuntemuksia toteutetusta työtavasta ja miten he omasta mielestään kokivat työtavan. Ensiksi palauttelimme muistiin mitä olimme prosessidraamoissa tehneet ja katsoimme valokuvia näistä. En näyttänyt videoita, koska halusin keskittyä enemmän valokuviin ja niistä esille nouseviin asioihin. Palautin oppilaiden tekemät omat päiväkirjat ja he saivat muistoksi liimata siihen omien ryhmiensä valokuvia. Paikalla oli 21 oppilasta, joista tyttöjä 10 ja poikia 11.

6.2 Marco Polo

Marco Polo- prosessidraama pojille käsitteli Marco Poloa ihmisenä, hänen matkaansa sekä sitä mitä siitä aiheutui.

⁹⁴ Liite 4.

⁹⁵ Liite 5.

⁹⁶ Liite 6.

⁹⁷ Liite 3.

Tavoitteena oli draamataidoista vahvistaa sosiaalisia taitoja kuten ryhmässä toimimista, toisten kuuntelua, kykyä ilmaista itseään sekä oppia eläytymistä ja roolihahmon kehittämistä sekä toimintaa roolissa. Oppimisen tavoitteena oli oppia Marco Polosta ihmisenä sekä tutustua Silkkitie-käsitteeseen, kiinalaisiin keksintöihin ja Marco Polo sekä Kublai kaani henkilöinä.

Draamatunnin vaiheet:

1. Teimme draamasopimuksen, jonka kirjoitin ylös taululle että tallensin sen itselleni kirjallisena. Yhdessä teimme draamasopimuksen ja siinä sovittiin muun muassa, että draamat pysyvät näiden seinien sisällä, ketään ei loukata ja pyrimme kuuntelemaan toisiamme.
2. Aluksi seinälle heijastettuna Marco Polon kuva ja seinälle kiinnitetty Silkkitie- kuvaava kartta. Marco Polo työskentelyn halusin aloittaa yksi tuoli vähemmän- leikillä, joka viritti oppilaat työskentelyyn sekä kuvasi samalla myös tulevaa prosessidraamaa eräänlaisena matkana. Leikin avulla myös keskitettiin huomiota tulevaan sekä rentouttamaan ryhmää. Leikki menee niin, että musiikki soi ja kun musiikki loppuu otetaan yksi tuoli pois. Yksi porukasta tippuu aina, koko ajan tuoleja vähennetään. Lopulta kisaajia on kaksi ja vain yksi tuoli, se voittaa joka ehtii istua tuolille.
3. Leikin jälkeen kerroin tarinan oppikirjasta Marco Polosta ja hänen matkoistaan. Muokkasin oppikirjan tekstiä tarinan omaiseksi, kuitenkin niin, että faktat säilyivät. Tällaiset pohjatestit ohjaavat työskentelyä ja siksi niihin mielestäni pitää panostaa ja saada jo alkuteksti vaikuttamaan kiinnostavilta. Sellaiselta, että kuulijasta aihe ja asia alkaa tuntua kiinnostavalta ja hän haluaa olla mukana jatkamassa prosessidraama työskentelyä.
4. Syventääkseni Marco Poloa hahmona teimme liitutaululle ns. pullapojan eli ääriviivat hahmosta johon liitimme mielikuvia siitä millainen hahmo Marco Polo olisi voinut olla.
5. Jatkoin jälleen tarinaa siitä missä ja kuinka Marco Polo matkusti, tavoitteena oli tuoda Silkkitie- käsite oppilaille tutuksi tarinan kertomisen myötä. Teimme tämän jälkeen kartan pahville, jossa kuvattiin Marco Polon matkaa: missä ja miten hän matkusti.
6. Marco Polon saapuminen Kiinaan oli matkan saavutus. Kiina oli ihmeellisiä keksintöjä täynnä, niinpä pidin näkökulmien luomiseksi arvausleikin kiinalaisista keksinnöistä. Olin tehnyt valmiit laput, joissa oli eri keksintöjä kuten esimerkiksi kompassi, nuudelit, ruuti jne. Jaoin oppilaat ryhmiin, jokaiselle ryhmälle muutama keksintö ja he saivat tehdä keksinnöistä still- kuvat. Still- kuvat ovat patsaskuvia, joissa tehdään yhteinen tilannekuva ja mukana voi olla useampi oppilas. Toiset yrittivät arvata mitä muiden still- kuvat esittävät. Kun kaikki

- ryhmät olivat still- kuvat tehneet, niin istuimme hetkeksi alas piiriin keskustelemaan miten nämä keksinnöt ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat nykyään maailmassa.
7. Tämän jälkeen jatkoin tarinan kertomista miten Marco Polon matka jatkui. Tarina kertoi kuinka Kublai- kaani ei päästänyt Marco Poloa jatkamaan matkaansa, mutta kun kaanin tytär piti luovuttaa Persiaan morsiameksi, niin kaani valitsi Marco Polon luovuttamaan tyttärensä. Kaani oli jo vanha eikä olisi niin pitkää matkaa jaksanut tehdä. Niinpä Marco Polo lähti meriteitse, maateitse heimosodat estivät etenemisen. Tästä teimme omantunnon kujan eli oppilaat menivät seisomaan toisiaan vastakkain niin, että väliin jäi kuja, josta mahtui kulkemaan. Tarkoituksena oli avata käsitysmaailmaa ja käsitellä Marco Pololle avautuneita ristiriitoja. Kysymyksiä, mitä omantunnonkujassa käsitelimme olivat: Polon halu lähteä vai jäädä, valehteleeko kaanille vai lupautuuko palaamaan.
 8. Seuraavaksi oli tarkoitus tukea toimintaa ja lujittaa tarinaa. Jaoin oppilaat kahteen ryhmään, jossa he tekivät äänimaiseman Marco Polon merimatkasta ja prinsessan luovutuksesta.
 9. Äänimaisemien jälkeen ilmoitin itse roolissa, että kaani on kuollut. Oppilaat jaettiin useampaan pienryhmään, jossa he ryhtyivät tekemään lehti uutista kaanin kuolemasta. Tämän tarkoituksena oli selventää eri näkökulmia ja painottaa muutosta Marco Polon elämässä. Marco Polon matkan määränpää muuttuu, hän pääsee kotiin, sopimus kaanin kanssa raukeaa, kun kaani on kuollut.
 10. Teimme improvisaatiot Marco Polon kotiin paluusta ja tarkoituksena oli syventää kotiinpaluun tärkeyttä. Oppilaat olivat useissa pienryhmissä, joissa nähtiin erilaisia tulkintoja kotiin paluusta.
 11. Viimeinen varsinainen harjoitus oli Marco Polon haaveilu, Polo kuumassa tuolissa. Yksi oppilas oli halukas esittämään Marco Poloa kuumassa tuolissa eli keskelle asetetaan tuoli johon henkilö istuu ja häneltä voi kysyä kysymyksiä mieltä askarruttaviin kysymyksiin. Tarkoituksena oli selkiyttää Polon näkökulmaa ja informaation saannin lisääminen.
 12. Lopuksi jokainen teki hetkenmerkkauksen, jossa menttiin seisomaan sellaiseen kohtaan, joka oli ollut itselle merkityksellinen tai muutoin mukava hetki. Kysyin jokaiselta miksi oli siinä paikassa ja sen jälkeen istuimme vielä hetkeksi keskustelemaan Polosta ja aiheesta sekä siitä mitä tuntemuksia se herätti.

6.3 Elisabet I

Prosessidraama tytöille oli Elisabet I, jossa käsiteltiin Elisabethia ihmisenä sekä hänen elämäänsä hallitsijana.

Tavoitteena oli draamataidoista vahvistaa sosiaalisia taitoja kuten ryhmässä toimimista, toisten kuuntelua, kykyä ilmaista itseään sekä oppia eläytymistä ja roolihahmon kehittämistä sekä toimintaa roolissa. Oppimisen tavoitteena oli oppia Elisabet I hallitsijavuosista, mutta myös hänestä sen kaiken takana.

Draamatunnin vaiheet:

1. Teimme draamasopimuksen, jonka kirjoitin ylös taululle että tallensin sen itselleni kirjallisena. Yhdessä teimme draamasopimuksen ja siinä sovittiin muun muassa, että draamat pysyvät näiden seinien sisällä, ketään ei loukata ja pyrimme kuuntelemaan toisiamme.
2. Leikimme Romeo ja Julia leikkiä, jonka tarkoituksena oli herätellä tulevaan työskentelyyn. Romeo ja Julia leikki menee siten, että kaikki laittavat silmät kiinni. Ohjaaja valitsee joukosta Julian ja Romeon ja he saavat avata silmänsä ja katsoa toisiaan. Tämän jälkeen kaikki avaavat silmänsä. Muut esittävät Romeon ja Julian sukulaisia ja he yrittävät epäillä ketä he ovat ja yrittävät sitten estää heitä tapaamasta toisiaan.
3. Kerroin tarinaa Elisabetista, mukaillen oppikirjan faktatietoja.
4. Syvensin Elisabetin hahmoa tekemällä taululle niin sanotun pullapojan Elisabetista. Piirsin hahmon taululle, johon jokainen sai lisätä ominaisuuksia mitä Elisabetilla oli. Tarkoituksena oli syventää tietämystä Elisabetista.
5. Arvausleikki, jonka tarkoituksena oli syventää ryhmien tulkintaa hovin elämästä. Jaoin laput, joissa oli ihmisiä ja asioita hovista. Ryhmät esittivät niitä ja muut yrittivät arvata mitä näissä tehtiin ja ketä siinä oli.
6. Arvausleikin jälkeen muistutin asiantuntijan roolissa, että uskonpuhdistus oli tullut hoviin ja ryhmät alkoivat tämän jälkeen tehdä lehti uutisia uskonpuhdistuksesta. Tarkoituksena oli avata uskonpuhdistus- käsitettä ja avartaa tietämystä uskonpuhdistuksesta. Tämän jälkeen keskusteltiin uskonpuhdistuksesta, mitä hyötyä siitä oli tuolloin ja onko siitä hyötyä vielä nyt.
7. Jatkoin tarinaa kertomalla mitä mullistuksia Elisabetin ajan Englannissa on tapahtunut, tarkoituksena on prosessidraaman ja tarinan eteenpäin vieminen.

8. Tarinan jälkeen teimme omantunnonkujan Elisabetille. Tarkoituksena oli avata Elisabetin käsitysmaailmaa. Tytöt jaettiin kahteen ryhmään ja ryhmistä valittiin aina yksi vapaaehtoinen menemään läpi kujasta. Toinen ryhmä aina kannatti tiettyä asiaa ja toinen taas ei, jokaisen piti keksiä perustelut kannattamalleen asialle ja yrittää vaikuttaa kujaa läpi kulkeneeseen. Esitin ryhmälle seuraavanlaisia ristiriitoja: saako ryöstää laivastoja, jos saa miksi? Kannattaako mestata Maria Stuart vai ei? Toiminko hallitsijana hyvin vai en?
9. Omantunnonkujan jälkeen teimme äänimaiseman jossa voittamaton Armada tuhoutui. Tarkoituksena oli lujittaa ryhmien toimintaa ja tarinaa.
10. Kuuma tuoli Elisabetille. Yksi oppilas, josta tehtiin Elisabet kruunun avulla ja muut saivat esittää hänelle kysymyksiä. Opettajana toin esille sen kuinka Elisabetilla on ollut paljon kosijoita ja on hylännyt suurimman osan heistä. Tarkoituksena on selkiyttää näkökulmia ja lisätä informaatiota Elisabetista.
11. Hetkenmerkkaus. Jokainen miettii sitä hetkeä missä tapahtui jotain merkitsevää ja menee seisomaan siihen kohtaan. Tarkoituksena ajatusten kokoaminen ja prosessin reflektointi.
12. Lopuksi keskusteltiin Elisabetista ja aiheesta.

6.4 Seitsemän veljestä

Oppilaiden yhteinen prosessidraama oli seitsemän veljestä. Kirjallisuudesta olisi löytynyt muitakin makoisia aiheita, mutta Kiven seitsemän veljestä oli oppitunneilla ja sijaisena toimiessani tuntuneet oppilaista puiselta ja kuivalta vanhalta aiheelta, joten päätin hiukan tuulettaa tätä oppilaiden tulkintaa. Tavoitteena oli saada iso yhteinen ryhmä toimimaan sujuvasti, kuuntelemaan ja huomioimaan toisensa. Oppimisen tavoitteena oli avata Kiven seitsemän veljen tapahtumia.

Draamatunnin vaiheet:

1. Äidinkielen prosessidraaman aloitin siten, että olin itse lukkarin roolissa. Laitoin päähäni harmaan vanhan armeijan lakin ilman kokardia ja otin vitsan käteeni. Ryntäsin luokkaan ja sanoin vuorosanani. Tarkoituksena oli luoda prosessidraamalle uskottavuutta.
2. Tämän jälkeen jaoin luokan ryhmiin, joissa teimme paperille pullapojat jokaisesta Jukolan veljeksestä. Tarkoituksena oli löytää inhimillisiä piirteitä veljeksistä ja sisäistää heidän piirteitään.
3. Tämän jälkeen luokka teki seitsemän pienryhmää. Jokainen sai lapun jossa oli jonkin veljeksien nimi ja näin kaikki esimerkiksi Juhanit etsivät toisensa lappujen avulla.

- Pienryhmissä tehtiin patsaskuvat kyseisestä veljeksestä ja jokaiselle patsaalle ryhmä sai antaa ajatusäänet. Harjoituksen tarkoituksena oli valottaa Jukolan veljesten elämää.
4. Tästä teimme yhteisen improvisaation lukkarinkoulusta, kaikki olivat roolissa lappujen mukaisina hahmoina. Opettaja toimi roolissa ja oli lukkarina. Tarkoituksena oli johdatella tarinaa eteenpäin niin, että veljekset karkasivat koulusta.
 5. Opettaja oli edelleen lukkarin roolissa ja kertoi, että veljesten sauna oli palanut. Tästä teimme yhdessä sana kerrallaan- harjoituksen. Tarkoituksena oli jatkaa tarinaa sekä selvittää miksi se sauna paloi.
 6. Opettaja poistuu roolista ja kertoo kuinka veljekset muuttivat Impivaaraan keskelle metsää. Ryhmä jaettiin pareihin ja jokainen pari sai kuvata paperille millainen miljöö Impivaara on. Tarkoituksena oli kuvata veljesten elämää keskellä metsää.
 7. Piirrookset aseteltiin taululle ja opettaja luki tarinan omaisesti mitä sen jälkeen veljeksille tapahtui. Esille tulee veljesten elämän muutos, kun he pakenevat Hiidenkivelle. Tarkoituksena on nähdä veljesten elämän käännekohta.
 8. Tarinan kerronnan jälkeen oppilaat jakaantuivat kahteen ryhmään joissa he pohtivat vaihtoehtoja mitä olisi veljeksille voinut tapahtua, jos he eivät olisi paenneet Hiidenkivelle. Kahdessa ryhmässä aiheista tehtiin vaihtoehtoiset maailmat improvisaatioina. Tarkoituksena oli pohtia erilaisia vaihtoehtoja.
 9. Lopuksi opettaja oli taas lukkarin roolissa ja kertoi, kuinka pojat olivat oppineet lukemaan ja kuinka heille kävi. Tarkoituksena oli selvittää veljesten kohtalo oppilaille.
 10. Merkattiin hetki eli mietittiin sitä, mikä oli tärkeä kohta ja missä itselle tapahtui jotain merkittävää. Tarkoituksena koota ajatuksia.
 11. Lopuksi keskusteltiin vaihtoehtoista, ihmisen elämän käännekohdista ja lukemisesta sekä kirjallisuudesta ja historiasta.

7 Oppilaiden kokemuksia prosessidraamoista äidinkielen ja historian oppitunneilta

Aineistoa muodostui valokuvista, videoista, oppilaiden muistikirjoista, omasta oppimis- ja muistikirjasta, kysymyslomakkeista joita tein aivan alussa, lopussa sekä prosessidraamojen aikana syntyneitä piirroksia, tekstejä ja kuvia. Ryhdyin ensiksi purkamaan sitä niin, että litteroin ja tallensin kysymyslomakkeet. Valokuvia ja videoita purin kirjoittamalla omaan työpäiväkirjaan havaintoja. Prosessidraaman aikana syntyneet kuvat, piirrokset ja tekstejä tarkastelin ja havainnoin. Lopuksi teemoittelin vastaukset eri kategorioihin, jotka valikoituivat aineistosta esille nouseviin pääkohtiin.

Tarkastellessa oppilaiden päiväkirjoja havaitsin myös, että ne kaikki olivat iloisen värisiä ja aika taidokkaasti koristeltuja. Jo päiväkirjan tekeminen koettiin siis miellyttäväksi ja mukavaksi asiaksi. Siinä sai käyttää omaa luovuutta eikä opastanut muuta kuin sitomisessa oppilaita, muutoin päiväkirjan sai kuvittaa miten halusi. Yhdessäkään päiväkirjassa ei ollut menty matalimman aidan yli vaan jokainen oli siihen panostanut.



Kuva 1. Osa oppilaiden tekemistä oppimispäiväkirjoista

Aineiston analyysin aloitin paikantamalla ensiksi kokemuksiin viittaaviin kohtiin aineistossa. Kokemuksiin liittyvät sanat olivat kuvaavia ja usein ilmaisivat tunteista mitä oli koettu. Tilanteet videolla, jotka viittasivat kokemuksiin olivat yleensä sellaisia, mitkä aiheuttivat naurua ja

mielihyvää, valokuvista poimin kuvat, joissa oli iloinen tai miellyttävä ilmapiiri. Niinpä ryhdyin poimimaan näitä ja poimin aluksi ne kohdat aineistosta joissa oli mainittu sanat: mukavaa, kivaa ja hauskinta sekä ne kohdat videolta ja valokuvista joissa oli mukava, kiva tai hauska tilanne. Nämä sanat: hauska, kiva ja mukava oli aineistossa mainittu prosessidraama työskentelyn yhteydessä tai siitä kertovissa kohdissa.

Tämän jälkeen luokittelin koko aineiston teemoittain. Otin tarkasteluun kysymyslomakkeista kysymykset: Mitä tiedät prosessidraamasta? Mitä odotat prosessidraamatunneilta? Mikä oli hauskaa prosessidraama työskentelyssä? Mistä et pitänyt prosessidraama työskentelyssä? Miten parantaisit prosessidraamaa? Muita kommentteja? Valokuvista ja videoista sekä oppimispäiväkirjoista poimin mukaviin, kivoihin ja hauskoihin liittyviä kokemuksia. Ryhdyin myös tarkastelemaan ryhmissä työskentelyä, koska kysymyslomakkeissa sitä oli toivottu enemmän. Kysymyslomakkeen, jossa tarkasteltiin oppimista eli mitä jäi mieleen prosessidraamoista teemoittelin sisällöllisesti. Näissä teemoittelin ne kohdat joissa mainittiin eniten yksityiskohtia ja oltiin ymmärretty asia kokonaisuuden kannalta oikein.

7.1 "Keskeneräistä draamaa"

Kysymyslomakkeista varsinkin alkuhaastattelu lomakkeista tuli esille tietämättömyys mitä prosessidraama on. Sama odotus ja epävarmuus uudesta näkyi myös oppimispäiväkirjoissa. Suurin osa ei tiennyt yhtään mitä prosessidraama on tai mitä on tulossa. Yleensä odoteltiin jotain kivaa ja erilaista.

" 5.12 Tänäpä tehtiin Miian kanssa vihkot tutkimukseen. Äskön tultiin itsenäisyyspäivän juhlien kenraaliharjoituksista. Ne menivät mielestäni hyvin. Kaikilla on tosi hienot vihkojen kannet. Mitähän jatkossa on tulossa? (Tyttö)".

"Se on keskeneräistä draamaa.(Poika)".

Prosessidraamaa oli pohdittu siis myös syvemmin, ilmeisesti oli ajateltu sanan prosessi tarkoittavan keskeneräistä. Sinänsä määre on oikea, koska prosessidraamassa työskentely keskeytetään välillä ja palataan ei rooli työskentelyyn.

7.2 "Tää on kivaa ja hauskaa !"

Odotukset olivat innostavat ja vastauksissa korostui kivojen ja mukavien draamatuntien odotus. Loppukysymyslomakkeissa hauskimmaksi prosessidraamoissa määriteltiin yhdessä tekeminen, ryhmissä tekeminen sekä eri strategiat eli työtavat kuten still- kuvat, improvisaatiot rooleissa ja lehti uutisen teko. Oppilaat olivat maininneet useat strategiat eli työtavat erikseen ja ne olivat jääneet mieleen. Erityisesti lehti uutinen uskonpuhdistuksesta oli jäänyt monelle mieleen. Uutisotsikot olivat sijoitettu joissakin tähän päivän kontekstiin ja pääsääntöisesti niissä tuli ilmi mistä koko prosessidraaman sisältö koostui.

Kiva ja mukava työskentely näki useissa osioissa aineistoa tarkastellessa. Videoilta ja valokuvista näkyi oppilaiden iloisuus ja innokkuus työskentelyyn. Oppilaat olivat myös jälkireflektoinnissa erittäin iloisia, innostuneita ja kiinnostuneita valokuvista. Kuvia tutkittiin tarkkaan ja ilmeitä sekä eleitä pohdittiin. Oli omasta mielestäni hyvä päätös, että en ottanut lopussa enää videoita mukaan, jotta niitä olisi katsottu. Lähinnä ajankäytön takia, koska meille oli varattu tietty aika, mutta toisaalta halusin käyttää ison osan ajasta oppilaiden kanssa keskusteluun ja valokuvien katseluun enkä pelkkään videoiden katsomiseen. Valokuvat olivatkin oppilaille tärkeitä, he laskivat tarkkaan kuinka monta valokuvaa itse kukin sai ja niitä pohdittiin mitä itse kukin siinä teki.

" Tyttö 1: Kauheeta miltä mää näytän!

Tyttö 2". Jos et tykkää tosta anna mulle, mulla ei oo tota kuvaa..

Poika 1: Mitä ihmettä me tossa tehtiin?

Poika 2: no sä oot siinä kivellä (Jukolan veljeksistä kertovassa prosessidraamassa)

Poika 1: Ai no niin oonkin.." Ote omasta tutkimuspäiväkirjasta.

Kysymykseen jossa pyysin kommentteja prosessidraamoista tuli runsaasti. Positiivinen tunnelma välittyi niistä kauttaaltaan. Tunteja pidettiin hauskoina, opettajaa kivana ja parhaana, roolien kokeilu oli mukavaa, aiheet olivat mukavia, tehtävät olivat hyviä, mukavia tunteja ja tuntien todettiin sujuvan hyvin.

7.3 "Liikaa samankaltaisia harjoituksia"

Kysymykseen mistä et pitänyt tuli eniten vastauksia joissa todettiin, että sellaista ei ollutkaan mistä en olisi pitänyt. Tätä tarkensin vielä toisella kysymyksellä jossa kysyin mitä parantaisit prosessidraamoissa. Näihin tuli useita erilaisia vastauksia. Osassa pohdittiin omaa osallistumista ja osallisuutta. Myös odotuksia eli siitä olisiko työskentelyn pitänyt olla jonkun tietynlaista pohditutti oppilaita. Muutama oli kirjoittanut, että harjoitukset olivat liian samankaltaisia ja osa toivoi enemmän ryhmätyöskentelyä. Muutamassa vastauksessa todettiin, että jotkut improvisaatiot olivat tylsiä katsoa. Jotkut harjoitukset olivat myös osallistujista liian samankaltaisia ja tylsiä.

" Jos tekisin prosessin uudelleen, en tiedä mitä minun pitäisi tehdä toisin, koska en tiedä tarkalleen millaista minun työskentelyni olisi pitänyt olla...(tyttö) "

"Olisin enemmän mukana. (poika)"

"Liikaa samankaltaisia harjoituksia, olisi kiva ollut jos olisi ollut erilaisia. (poika)"

Aineistosta näkyi siis myös osittain motivaation puute, mikä toisaalta on hämmästyttänyt minua sillä se ei näkynyt itse työskentelyssä. Motivaation puutteeksi lasken kommentit, joissa todettiin harjoitusten olevan samankaltaisia. Motivaation puutetta aiheutti muun muassa vastaajien mukaan liian samankaltaiset harjoitukset.

Valokuvista ja videoista välittyi samankaltaisia kokemuksia kuin kirjoitetuissa kysymyslomakkeissa oli mainittu. Strategioita eli työtapoja tarkastellessani, aineistosta ryhmien yhdessä työskentelyn tiiviys näkyi hyvin. Työtavat toimivat hyvin ja oppilaat ottivat niihin innokkaasti osaa. Ryhmät olivat koossa ja ketään ei ollut jätetty ulkopuolelle. Toisten asemaan osattiin rooleissa asettua. Tapahtumiin ja draamoihin uskottiin ja niihin eläydyttiin tosissaan. Tapahtumat ja hetket olivat hyvin aitoja, tiiviitä ja intensiivisiä.

Työtavat myös tulivat lähelle arkielämää ja historian tarinoista alettiin poimia yhtäläisyyksiä nykypäivän kontekstiin. Seuraavassa on katkelma videolta tyttöjen prosessidraamasta jossa Elisabet istuu valtaistuimellaan kuumassa tuolissa. Muut saavat kysellä häneltä mitä he haluavat tietää Elisabetin elämästä.

Oppilas 1: Sulla on ollut paljon kosijoita, mikset oo valinnu niistä ketään?

Elisabet 1: En pidä niistä...

Oppilas2: Mikset ota sitä Eerikkiä? Sehän on tosi rikas.

Kuningatar Elisabet 1: Se ei ole minun arvoinen, pärjään hyvin yksinkin.



Kuva 2. Tiivistä yhdessä työskentelyä Seitsemän veljeksien prosessidraamassa

Oppilaiden keskustelussa Eerikillä tarkoitetaan Ruotsin hallitsijaa Eerik XIV:tä. Haastattelusta Elisabet I kanssa käy selville, kuinka oppilaat olivat helposti ymmärtäneet Elisabet I valinnan elää yksin. Huomioitavaa on myös, että kerroin hyvin yliolkaisesti tarinassa Elisabet I halusta elää yksin sekä siitä ettei hänelle kelvannut kukaan ei edes Ruotsin hallitsija Eerik XIV. Kuumassa tuolissa haastattelu jatkuu samaan tyyliin ja katkaisin hetken kuluttua työtavan. Oppilaat kyselivät tosissaan ja tahtoivat todella tietää syyn miksi Elisabet I ei valinnut ketään. Asia selvästi pohditutti heitä ja he todella halusivat saada lisätietoa ja informaatiota Elisabet I elämästä ja miksi hän valitsi mitään. Koska kuumassa tuolissa ei saatu vastausta siitä miksi Elisabet I ei ottanut miestä, istuimme hetkeksi alas pohtimaan ja keskustelemaan miksi naiset joskus haluavat elää yksin.

”Ohjaaja Miia: Mitä luulette miksi jotkut naiset haluavat elää yksin ilman puolisoa?”

Tyttö 1: No ei vaan halua...

Tyttö 2: Lapsiakin on aika helppo tehdä yksin siis nykyään

Tyttö 3: Jos on rahaa ja hyvä työpaikka ni ei varmaan tartte miestä sit mihinkään

Ohjaaja Miia: Mut eikö ole aika yksinäistä elää aina yksin? Ja raskastakin tehdä kotityöt ja pihahommat?

Tyttö 4: No ei oo, jos asuu rivitalossa tai kerrostalossa! Sitä paitsi on varmasti kavereita joiden kans voi olla sit enempi kun ei oo miestä! ”

7.4 ”Tahtoisin lisää tämmöistä!”



Kuva 3. Jukolan lukkarin opissa

Oppimispäiväkirjoissa useat oppilaat olivat kirjoittaneet muistiin mitä oli tehty milläkin tunnilla. Tunteja myös kommentoitiin kivoiksi, mukaviksi ja hauskoiksi.

”19.12 Tänään tehtiin ekoilla tunneilla kaikkea Elisabeth 1 liittyviä tehtäviä. tehtiin still kuvia ja lehtien kansia ym. Kahdella vikalla tunnilla tehtiin Seitsemästä veljeksestä juttuja. Mielipide janaa, näytelmiä, tanssia... Päivä oli mielestäni tosi kiva! En tiennytkään mitä oli tulossa. Luulin sitä erilaiseksi. Odotan innolla seuraavia tunteja © (Tyttö)”

Oppimispäiväkirjoissa näkyi myös odotus tulevaisuudesta, samanlaisia tunteja toivottiin jatkossakin. Mukavia harjoituksia eriteltiin ja muisteltiin kivoina asioina.

”Parasta aamutunneilla oli kun piti kirjoittaa lehtijuttu uskonpuhdistuksesta. Päivän tunneilla pojatkin oli mukana, tehtiin seitsemään veljekseen liittyviä harjoituksia. Paras niistä oli kun pürrettiin yksi veljes yhdessä ryhmän kanssa. Prossessidraama on todella hauskaa. Toivoisin tällaisia harjoituksia jatkossakin. (Tyttö)” .



Kuva 4. Jukolan veljekset saunassa ennen tulipaltoa



Kuva 5. Jukolan veljesten tervetuliaisjuhliin tehty seremoniatanssi



Kuva 6. Elisabet I hovissa

7.5 ”Äly hoi, älä jätä”

Projektin tavoitteet onnistuivat, lähes jokainen osasi sanoa mitä prosessidraamassa tehdään loppukyselyssä. Aineistosta tuli ilmi, että myönteinen ajattelu prosessidraamaan ja draaman käyttöön on lisääntynyt. Tällaista toivottiin lisää ja oppilaita selvästi hämmensi se, että he itse asiassa oppivat jotain. Useimmat olivat myös hivenen hämmentyneitä siitä, kuinka tarkasti he muistivat asioita opituista aiheista. Oppimista tarkastelevissa kysymyksissä oli kysymys, jossa kysyttiin haluatko antaa neuvoja ja kysyä jotain seitsemältä veljekseltä. Siitä tuli mielenkiintoisia vastauksia:

” Miksi riehuitte niin, että sauna paloi?”

”Äly hoi, älä jätä!”

”Kuka sen saunan palon sai aikaan?”

”Rakentakaa uusi sauna”

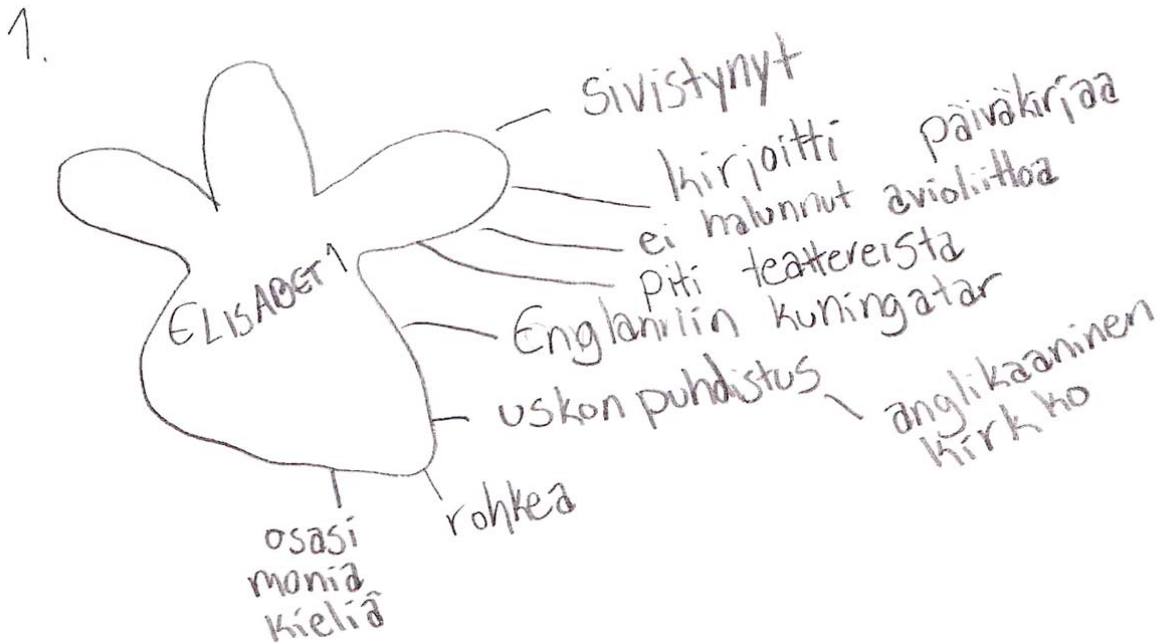
”Olisin tarjonnut heille suojaa”

”Älä valita, asiat menevät parempaan suuntaan”

Poikien Marco Polo prosessidraamassa oli ymmärretty hyvin myös tarinan kokonaisuus. Asiat osattiin hyvinkin lyhyesti tiivistää prosessidraamojen jälkeen. ” *Kublai Kaani on kuollut. Hänellä oli ystäviä Italiasta ja yhden ystävän nimi oli Marco Polo. Kublai kaani odotti Marco Poloa takaisin Kiinaan*”.

Kysymyslomakkeen jossa tarkasteltiin oppimista eli mitä jäi mieleen prosessidraamoista suurin osa tytöistä oli osanneet vastata hyvinkin yksityiskohtaisesti yleiskysymykseen: Mitä tiedät Elisabet I:stä? Useimmat heistä tekivät kysymyslomakkeeseen pullatytön Elisabetista ja osa teki erittäin taidokkaita kuningatar piirroksia, joihin he olivat ajatusviivoilla laittaneet tietojaan Elisabet I:stä ja hänen elämästään. Oppilaat muistivat pikkutarkkojakin asioita Elisabet I tehdystä prosessidraamasta.

Pohdin pitkään myös varsinkin Elisabet I prosessidraamaa. Siinä oli tietämättäni teema joka on hyvinkin nykyaikainen eli Elisabet I voisi olla hyvinkin menestyvä johtavassa asemassa oleva sinkku nainen. Nämä ominaisuudet ovat hyvin näkyvillä myös kuva 1. pullatytöstä. Siinä ominaisuuksiin on liitetty luovuus (piti teatterista), herkkyys (kirjoitti päiväkirjaa), älykkyys (sivistys ja osasi kieliä), oman elämän hallinta (rohkeus) ja selkeä halu päättää omasta elämästä (ai halunnut avioliittoa). Tästä olisikin ollut herkullista johdatella teemoja vielä pidemmälle ja viedä Elisabet I nykypäivään entistä enemmän.



Kuva 6. Pullatytö Elisabet I

Vuorovaikutus ryhmäläisten kanssa nousi myös esille kaikista aineistoista. Videoilla varsinkin ja valokuvista oli nähtävillä kuinka vilkkaasti, innokkaasti ja yhteisesti ryhmänä oppilaat keskustelivat ja tekivät annettuja tehtäviä. Vuorovaikutus ryhmissä ja opettajan kanssa toimi hienosti. Toiminta oli ystävällistä ja avointa sekä iloista. Koin, että oppilaiden suhde minuun muuttui tasavertaisemmaksi ja annoin heille myönteistä palautetta. Sääntöjä noudatettiin ja niitä muutaman kerran ensimmäisissä draamoissa tarkistettiin. Itsetuntemus ja tietoisuus roolihahmon tunteista oli aluksi hienovaraisempaa. Moni ei aluksi uskaltanut toimia roolissa kovin tunteikkaasti. Tunteet rooleissa tulivatkin enemmän esille viimeisessä ja yhteisessä draamassa. Koen, että tunteiden käsittely eri rooleissa sekä itseilmaisuus kehittyivät.

Työskentely koettiin hauskaksi ja nauraminen rentouttavaksi. Suurin osa piti tunteja mukavina ja hauskoina sekä poikkeuksina normaalista koulupäivästä. *"Lisää tämmöistä!"* – kommentteja oli useimmissa päiväkirjoissa. Oppilaat osallistuivat mielellään prosessidraamatyöskentelyyn ja heillä oli selvästi mukavaa. Sen huomasi niin valokuvista, videoista ja kirjoituksista, että työskentelyä ei pidetty haastavana vaan se oli mielekästä ja mukavaa yhteistä toimintaa. Vaikutus on myös opettajalla. Opettajan innostus synnyttää innostusta myös oppilaissa ja se taas innostaa oppimaan! Monikaan ei uskonut prosessidraama työskentelyn liittyvät oppimiseen tai opettamiseen lainkaan. Myönteisessä olosuhteissa oppiminen on varmasti hedelmällisempää ja oppilaiden kanssa pääsee sellaiseen vuorovaikutukseen jossa viriää erittäin mielenkiintoisia keskusteluja.

Ryhmässä toimiminen tiivistyi ja tehtävät vahvistivat yhteistä ymmärrystä asioista sekä opittiin myös kompromissien tekoa sekä neuvottelemaan mikä olisi paras vaihtoehto eri rooleissa. En huomannut, että kukaan olisi jäänyt pois ryhmästä tai ei olisi suostunut tekemään mitään. Kaikki osallistuivat innokkaasti ja mielellään. Oli myös mielenkiintoista huomata, että lyhytkin tarina johdatteli ja kantoi teemaa pitkälle. Esimerkiksi Jukolan veljesten kohdalla, oma alkupuheenvuoroni sai oppilaat heräämään ja heti osallistumaan prosessidraama työskentelyyn. Heti alussa jouduin oman alkupuheenvuoroni kohdalla väittelyyn yhden oppilaan kanssa joka heti aiheesta sen enempää tietämättä otti Jukolan veljeksensä roolin. Tämä oli minusta aluksi hiukan hämmentävää, kun pelkäsinkin valtavasti kuinka oppilaat ottavat minut vastaan opettaja roolissa- tekniikalla. Luulin, että he jäävät suu auki katsomaan, mutta vaikutus oli päinvastainen, se innosti heti mukaan.

Loppukeskustelu prosessidraamojen jälkeen jota oikeastaan voisin nimetä reflektioksi ja arvioinniksi omalle prosessidraamalleni, oli menestys. Tein loppuhaastattelun ja sen jälkeen jaoin oppilaille prosessidraamoista ottamia valokuvia jotka he voivat liittää omaan päiväkirjaansa. Loppuhaastatteluissa oli muutaman kerran mainittu halu esittää roolissa enemmän. Myös toive

monipuolisimmista harjoituksista nousi esille. Olinkin ehkä valinnut liian samankaltaisia, osin kokemattomuuttani mutta myös johtuen siitä, että epäilin ryhtyvätkö oppilaat tämmöiseen työtapaan mukaan sekä jaksavatko he olla roolissa kauaa. Näin ollen tulin valinneeksi työtapoja joissa oltiin roolissa lyhyen aikaa ja ne olivat samankaltaisia. Tosin sama työtapa voi eri tarinassa eri roolihahmolla toimia eri tavalla. Kuvat liimattiin omaan vihkoon ja osa laittoi kuvia sinitarralla pulpetin sisäkanteen kiinni. Oppilaat muistivat todella hyvin valokuvien tapahtumat ja tästä voisi vetää johtopäätöksen, että prosessidraama työskentelyllä on ollut merkitystä. Ryhmälle tuntui olevan myös tärkeää saada tällainen selkeä päätyminen ja koen itse sen myös tärkeänä, että prosessille saatiin selkeä päätös jossa voitiin itse kukin reflektoida mennyttä ja tehtyä ajanjaksoa.

8 Johtopäätökset

Tutkimuskysymyksenä pohdin millaisen kokemuksen oppija prosessidraamasta saa? Jääkö siitä mieleen opetettavaa asiaa vai jokin muu kokemus prosessidraamasta? Millaisen menetelmänä oppilaat ottavat prosessidraaman vastaan. Tässä tutkimuksessa tulokset osoittivat, että oppilaat ottivat prosessidraaman innokkaana ja mukavan kokemuksena että menetelmänä. Minua kiinnosti myös nähdä miten prosessidraama toimii käytännössä oppimismenetelmänä. Oli sattumaa, että valitsin aiheet historiasta ja äidinkielestä. Tahdoin kokeilla onnistuisinko tekemään toimivat prosessidraamat näiden aineiden alle. Kummassakin aineessa prosessidraamat toimivat hyvin. Käytännössä prosessidraama oli toimiva oppimismenetelmä, joskin prosessidraamojen suunnittelu vaati aikaa. Itse ohjaaminen oli yllättävän helppoa, näin ensi kertalaisellekin. Tärkeää oli hyvä suunnitelma runko, päätös mitä halusin asiasta opettaa ja suunnitella työtavat niitä tukien. Aiemmissä tutkimuksissa⁹⁸ oli havaittu, että prosessidraamaa oli käytetty menestyksekkäästi opetuksessa sisältöjen, sosiaalisten taitojen, oman itsensä ja itse draaman oppimisessa.

Haastattelulomakkeista oli näki, että oppilaat pystyivät vastaamaan kysymyksiin laajasti ja selkeästi myös kokemuksellisen oppimisen avulla. Täytyy muistaa, että prosessidraamojen ja oppimista koskevan haastattelun välissä ei ollut kulunut aikaa kovinkaan kauaa, vaan se tehtiin heti prosessien perään. Kolmas tutkimuskysymys oli hiukan laajempi. Pohdin millaisesta oppimisesta on äidinkielen ja historian oppiaineiden osalta on kysymys ja millä muilla alueilla oppimista voidaan katsoa tapahtuneen. Aluksi olin sitä mieltä, että tuskin kovin tarkkaa sisältöpitoista oppimista tapahtuu, koska en uskonut tällä tavalla voivan opettaa kovinkaan tarkkoja asioita. Tarkoitukseni ei ollutkaan opettaa vuosilukuja eikä tarkkoja paikkoja ja tilanteita. Kuitenkin huomasin, että oppilaat muistivat loppuhaastattelussa hyvinkin tarkkoja kohtia esimerkiksi Elisabetin ominaisuuksista, lähes jokainen muisti Jukolan veljesten nimet ja paikat missä draamat tapahtuivat ja melkein jokainen osasi sanoa kuka oli kirjoittanut Seitsemän veljestä. Periaatteessa siis tarkempaa sisältöoppimistakin tapahtui ja sitä olisi varmaan ollut enemmänkin jos olisimme käyttäneet prosessidraamoihin enemmän aikaa. Muilla alueilla tapahtunutta oppimista katsoin tapahtuneen selvästi sosiaalisilla alueilla. Videoilta ja valokuvissa näkyy kuinka oppilaat ottivat toisensa huomioon, ryhmässä keskusteltiin vuorovaikutteisesti ja ketään ei jätetty ryhmän ulkopuolelle.

Oppimista tapahtui myös moraalisisessa ja eettisessä mielessä. Loppuhaastattelulomakkeissa oli osio jossa kysyttiin haluaako antaa neuvoja tai kysyä kysymyksiä Seitsemältä veljekseltä. Suurinta osaa

⁹⁸ Saebo 2009.

kiinnosti kuka sen saunan poltti ja miksi riehuivat niin saunassa, että se paloi. Moraalisesti siis tuomittiin riehuminen niin, että se aiheuttaa aineellista vahinkoa. Veljeksille oltiin myös valmiita tarjoamaan suojaa ja heitä kannustettiin, että asiat menee kyllä parempaan suuntaan. Koin, että useat oppilaat kokivat eettisesti niin, että sellaiselle joka on ilman suojaa, tulee sellainen tarjota. Monissa vastauspapereissa näkyi myös toisesta ulkopuolisesta ihmisestä välittäminen, riippumatta siitä millainen hän on.

Tutkimuksen tavoitteet onnistuivat, lähes jokainen osasi sanoa mitä prosessidraamassa tehdään loppuhaastatteluissa. Aineistosta tuli vahvasti ilmi, että myönteinen ajattelu prosessidraamaan ja draaman käyttöön on lisääntynyt. Tällaista toivottiin lisää ja oppilaita selvästi hämmensi se, että he itse asiassa oppivat jotain. Tämä havainto tuli monella loppuhaastattelussa vasta ilmi. Useimmat olivat myös selkeästi hämmentyneitä siitä kuinka tarkasti he muistivat asioita opituista aiheista. Itse hämmennyin myös siitä, että oppilaat muistivat hyvinkin tarkasti esimerkiksi sen, että Elisabet I soitti spinettiä. Voisiko tällaista tietoa jäädä päähän pelkällä lukemisella?

Prosessidraamat äidinkielen ja historian oppiaineissa toimi minusta erittäin hyvin. Näissä aineissa oli erittäin helppo tehdä prosessidraamoja, koska käytettävissä olevaa materiaalia on paljon. Käytännössä se vaatii aikaa ja paneutumista prosessidraamojen suunnitteluun. Oppilaiden innostuneisuus ja myönteiset palautteet vahvistavat sen, että prosessidraamaa voi mainiosti käyttää opetuksessa. Prosessidraaman prosessimaisuus tuo työskentelyyn sen edun, että työskentelyä voidaan jatkaa myöhemmin lämmittelyiden jälkeen. Prosessidraama suunnitelmat ovat toki haastavia tehdä. Tätä pidän suurimpana haasteena opetuksen yhteydessä tehtävistä prosessidraamoissa. Opettajalla tulee olla aikaa ja intoa tehdä omia suunnitelmiaan sekä osata poimia juuri ne tärkeät termit ja käsitteet oppikirja tekstistä mitkä tulee opettaa. Ne pitää osata myös sopivalla kohden syöttää oppilaille prosessidraaman edetessä, että ne tulevat esille ja niitä käsitellään. Vaikka minulla on jonkin verran kokemusta draamasta ja eri työtavoista oli haasteellista pohtia mitä työtappaa käytän ja miksi.

Pohdin myös, että onko jokin asian käsittelyssä jokin toinen työtapa parempi kuin joku muu. Toisaalta luulen, että vasta vankka ja varma kokemus voi kertoa sen, onko jokin työtapa toistaan parempi. Myös ryhmä vaikuttaa; joku toinen ryhmä ottaa omakseen jonkin työtavan, jota he toivovat ja josta pitävät. Myös opettajalle prosessidraaman suunnittelu voi olla alue, jossa uusia työtappoja voi kokeilla ja testata toimiiko. Ei tapahdu mitään vaikka tapa ei toimitakaan, voi aivan hyvin myös ryhmälle ilmoittaa, että tämä nyt ei jostain syystä toimi, kokeillaan toista. Työtä vaati

prosessidraamojen suunnittelu ja harmittavan vähän nykyopettajalla on aikaa opetusmateriaaleista ryhtyä lisämateriaalia työstämään. Päivät ovat jo muutoinkin pitkiä.

Erkki Laakso⁹⁹ esittää, että oppiminen toiminnan kautta on tehokasta ja opettaja lopulta vain ohjaa prosessia haluamaansa suuntaan. Huomasin itse niin videoilta kuin valokuvistakin, että aika ajoin olin itse vain sivussa ja oppilaat tekivät innokkaasti. Prosessidraamat menivät juuri siihen suuntaan kuin pitkin. He myös löysivät sellaisia asioita prosessidraamoihin, joita olinkin heidän halunnut löytävän. Jäin pohtimaan tätä, että johdattelinko heitä niin hyvin että tärkeät asiat nousivat vai olivatko he etukäteen lukeneet asiasta? Joka tapauksessa Deweyn tekemällä oppii- filosofia toimi hyvin, koska prosessidraaman toimintatapa opittiin nopeasti vaikka se oli uusi. Jopa niin, että jo toisessa prosessidraamassa osa harjoitteista koettiin tylsiksi. Oliko syynä oikeasti eteen tullut kyllästymispiste vai johtuiko se tosiaan liian samankaltaisiksi suunnitelluista harjoitteista? Itselläni oli tarkoitus tehdä helpot, selkeät ja rakenteeltaan joustavat prosessidraamat. Pohdinkin, että epäonnistuinko suunnittelussa ja olisiko pitänyt tehdä vaihtelevammat harjoitukset. Toisaalta olin myös itse kokematon prosessidraaman ohjaamisessa, joten tämä tuli hyvänä oppina siitä, että vaihtelua pitää olla.

Omaa oppimista tapahtui myös ja löysin vastauksia omaan sekavaan ajatusmaailmaani ja pedagogiaani. Tämän tutkimus on vahvistanut sen, että osallistavat työtavat sopivat minulle ja toimivat omassa didaktiikassani. Annukka Häkämies¹⁰⁰ totesi väitöskirjassaan, että draama didaktisena valintana merkitsee taiteen näkökulmaa oppimisessa. Taide on ollut läsnä omassa opetuksessani jo kauan, mutta nyt vasta ymmärrän se olevan osa didaktiikkaani. Draama on metodi ja prosessidraama yksi metodin muodoista. Aud Saebo¹⁰¹ oli löytänyt vaikutuksia draamakasvatukseen Norjassa fenomenologiasta, pragmaattisesta estetiikasta, hermeneutiikasta yhdessä progressiiviseen kasvatukseen ja sosiokulttuuriseen tietoisuuteen ja oppimiseen. Aud Saebo esittää, että fenomenologian osuus oppimisprosessissa on oppilaiden potentiaali luoda heidän omia kokemuksiaan tässä ja nyt- tilanteissa. Aivan kuten prosessidraamassa voidaan luoda tässä hetkessä olevia erilaisia tilanteita.

Pohdin myös arviointia omassa draamatyöskentelyssäni. Pyrin prosessin aikana kehumään, kannustamaan ja ohjaamaan oppilaita pyrkien kehittämään draamallista työskentelyä. Koen onnistuneeni tässä koska useissa vastauksissa kehuttiin opettajan ohjausta. Oppilaiden oman reflektion koin jääneen hieman heikoksi, emme ehtineet omasta mielestäni keskustella tarpeeksi

⁹⁹ Laakso 1994, 20.

¹⁰⁰ Häkämies 2007, 152.

¹⁰¹ Saebo 2009, 284.

käsitellyistä teemoista. Pohdin kuitenkin, että puutuinko liikaa tutkimukseen, kun suunnittelin ja ohjaan tunnit, olenko liian aktiivinen? Toisaalta työtapa on sellainen, että jos siitä ei ole ennakkokäsitystä ja kokemusta ei sitä osata ryhtyä tekemään. Jonkun on siis pakko suunnitella rungot ja ohjata tunteja. Toisaalta jatkossa sellaisille oppilaille jotka osaavat prosessidraaman työtavan, voi antaa enemmän vapautta ja antaa heidän valita sopivat työtavat prosessidraamaan. Pohdin myös objektiivisuutta. Toisaalta en tuntenut ennestään oppilaita, joten en voinut suunnitella tunteja heitä varten vaan suunnitelmat ovat yleisiä, kaikille sopivia. Lähtökohtaisesti minun myös piti itse suunnitella ja pitää tunnit, koska koulussa missä olen nämä suunnitellut pitäväni ei ole ketään draaman hallitsevaa opettajaa. Toisaalta tahdoin myös kokeilla miten itse suunnittelemani tunnit toimivat. En usko, että tuntien pitäminen ja suunnitteleminen haittasi objektiivisuutta, pystyin kyllä olemaan objektiivinen tässä tutkimuksessa.

Tutkimukseni luotettavuutta ja pätevyyttä arvioitaessa voin arvioida niiden täyttyneen tässä tutkimuksessa. Koottu aineisto oli laaja ja siitä sain samankaltaisia tuloksia, joiden mukaan prosessidraama on kokemuksena miellyttävä ja oppilaita innostava. Prosessidraaman suunnittelua kokeilin itse kouluympäristöön ja voin sen todeta olevan käyttökelpoinen, joskin työteliäs tapa. Oppimisen kannalta tapahtui tutkimuksessa mielenkiintoisia ilmiöitä; oppilaat muistivat tarkasti pieniäkin yksityiskohtia mitä aiheista oli käsitelty ja osasivat ne erottaa fiktiosta missä työskentelimme. Uskon tutkimukseni tulosten olevan siirrettävissä muihin samankaltaisiin tilanteisiin ja kohteisiin.

9 Matka päättyy...

Tämä tutkimus oli minulle erittäin mieluisa ja pidin siitä valtavasti. Katselen vieläkin prosessidraamoista otettuja valokuvia ja ideoita, minulle tulee niistä valtavan hyvä mieli. Näen niissä sitä iloa, energiaa ja riemua mitä aito oppimiskokemus voi parhaillaan olla. Tämän työn aikana etsiessäni kaikkia niitä kohtia aineistostani, joissa kuvattiin mielihyvää, mietin että onko nykyaikana kiristyvät vaatimukset ajaneet viihtyvyyden ja ilon edelle kouluissa? Saako oppimisesta enää tuntee iloa vai pitääkö sen todella olla hiellä, tuskalla ja työllä tehtyä, että se saa oppimisen arvonimen? Niinpä tuntui, että en haluaisi edes tätä työtäkään luovuttaa, koska tuntui, että en osaa kuvata tarpeeksi hyvin sitä mitä oppilaat ja minä koimme yhdessä tehdessämme näitä prosessidraamoja. Se riemu ja ilo yhdessä koettuna oli kuitenkin jotain sellaista, että sen toivoisin muidenkin saavan kokea. Eteenpäin on siis mentävä...Luopumisen tuskaa helpottamaan tämän pro graduni myötä päätin, että tätä oppimisen ilosanomaa on syytä jakaa. Niinpä jatkan tutkimusta saman aiheen parissa siten, että olen ryhtynyt työstämään alakoulun opettajille 5-6 luokkalaisille suunnattua menetelmäopasta historian oppiaineeseen. Työni valmistuu draamakasvatuksen aineopintojen opinnäytetyönä 2014.

Johdannossa pohdin voiko draaman avulla opettaa, miksi sitä ei opeteta. Samalla toivoin, että pääsisin lähemmäs ja syvemmälle osallistavan draaman kenttää. Tämän pro gradun myötä huomasin, että draaman avulla voidaan opettaa sisällöllisiä asioita mutta myös moraalisia sekä eettisiä asioita, jotka usein kulkevat muun mukana. Hyvä esimerkki tästä on tyttöjen Elisabet I prosessidraamassa ollut omantunnonkuja, jossa sai sanoa kuningattarelle kannattaako mestata Maria Stuart vai ei? Tämän jälkeen pohdimme tällaista valtaa ja vallan käyttöä nykyaikassa pitkään. Koen tämän tutkimuksen valossa, että mikäli opetettavat asiat tuodaan tarpeeksi lähelle oppilaan omakohtaista elämää ja kokemusmaailmaa niin hän pystyy asian muistamaan paremmin ja ymmärtämään sen. Vaikka aihe käsittelee mennyttä niin tuomalla sen fiktion avulla lähelle oma kohtaista elämää voidaan aiheen syvempi ymmärrys saavuttaa. Teerijoki¹⁰² on todennut, että oppijalle kehittyvä oman oppimisensa omistajuus: tunne siitä, että asioiden omaksuminen ja hyödyntäminen on oppijasta itsestään lähtöisin ja hänen hallinnassaan. Prosessidraamassa tähän voidaan päästä, opittavan asian oppilas ottaa itse haltuunsa ja kokee hallitsevansa tätä prosessidraamassa käytetyillä strategioiden avulla.

¹⁰² Teerijoki 2000, 55.

Tutkimus oli raapaisu koulumaailman ja draaman maailmojen välillä. Suhde kyllä toimii, mutta vaatii töitä. Tästä voisi tehdä jatkotutkimuksen, jossa voitaisiin vertailla tavallista perusopetusta ja draaman keinoja käyttävää opetusta. Mutta miten sitä mitattaisiin? Olisiko koearvosanojen mittaaminen riittävää? Olisi myös mielenkiintoista tutkia sitä kuinka eri tavalla oppilaat joiden kanssa on käytetty draamamenetelmiä oppivat ja kuinka sellaiset oppilaat, joilla ei ole kokemusta ottavat omakseen ja oppivat draaman keinoin. Pohdin myös tämän tutkimuksen aikana paljon oppimista. Oppivatko oppilaat oikeasti prosessidraama tunneilla ja onko siitä riittävä mittaus kokeet. Onko oppilaan opittava tarkkoja yksityiskohtia vai olisiko arvokkaampaa ja tärkeämpää oppia isoja kokonaisuuksia jotka voidaan sitoa nykypäivään ja elämään yleensäkin? Joka tapauksessa draamaa tulee tutkia lisää, jotta saamme lisätietoa siitä ja sen käytöstä opetuksessa ja oppimisessa. Se on mielenkiintoinen aihe alue ja sitä tarvitaan, jotta draamalla olisi mahdollisuus saada jalka oven väliin ja pujahtaa koulujemme arkeen ja käyttöön. Yleisesti voisi myös pohtia osallistavien draamamenetelmien käyttöä osana opetusta. Miksi niitä ei käytetä, onko syynä se, että niihin ei ole valmiita malleja saatavilla? Vaiko mahdollisesti opettajien puutteellinen tieto- ja taitotaso tällä osa-alueella? Toki on huomioitavaa, että draaman genret eivät ole kovinkaan tuttuja monille opettajille, voisiko alalle järjestää täydennyskoulutusta tämän aihepiirin alalta?

Uusi opetussuunnitelma 2016 jätti draamakasvatuksen opetuksesta pois. Eeva Saha¹⁰³ toteaa artikkelissaan, että Opetushallitus on unohtanut draaman oppiaineena. Hän huomauttaa artikkelissaan, että draama integroitiin neljänneltä luokasta eteenpäin historian- ja yhteiskuntaoppi oppiaineiden alle. Hän myös ihmettelee, että eikö parhailtaan pitäisi olla menossa laajamittaiset koulutukset menossa, koska kuka tahansa ei näitä tunteja pysty pitämään. Voisiko tulevaan opetussuunnitelmaan varautua siten, että äidinkielen ja historian oppitunneille tulisi tehdä draamarungot, joista opettaja voisi ottaa mallia. Prosessidraama olisi minusta erittäin käyttökelpoinen tapa opetuksessa. Näkisin myös, että koska draama on integroitu historian oppituntien alle, tulee draamatuntien todellista pitämistä valvoa. Näitä tunteja ei saa jättää pitämättä, vaan ne tulee pitää. Opetusta tulee antaa draamaan tai ilmaisutaitoon innostunut ja opiskellut opettaja. Saha esittikin mielenkiintoisesti, että jokaiseen kouluun voisi erikseen palkata draamapedagogin joka pitäisi näitä tunteja. Ei sekään ole hullumpi ajatus, mutta tässä taloustilanteessa aika mahdoton toteutettava.

Kannattavaa onkin myös pohtia mitä oppilaille nykyään halutaan opettaa ja miten. Onko tarkoitus, että opettaja luennoi edessä ja pitää luokan hiljaisena? Tämäkö on se hyvän opettajan ja luokan

¹⁰³ Saha 2013, 205.

merkki? Mitä hiljaisuudessa oppii? Mielestäni aktiivinen luokka keskustelee ja siitä väistämättä tulee hiukan ääntä, mutta ainakin oppijat saavat osallistumisen mahdollisuuden. Ei pidä unohtaa myöskään keskustelevan ja aktiivisesti toimivan luokan vuorovaikutusta luokassa sekä opettajan että oppilaiden keskuudessa. Näen, että vuorovaikutuksellinen suhde toimii parhaiten. Arviontia pidän yhtenä tärkeänä asiana osana draamakasvatusta. Jos draaman halutaan olla vakavasti otettava aine niin on sitä pystyttävä myös arvioimaan. Taiteen arvioimisesta on aina ristiriitaisia tulkintoja, voiko taidetta ja ilmaisua arvioida? Jokainen tekee kuitenkin omalla tavallaan. Mielestäni sitä voi arvioida ja pitääkin. Sitä ei pidä ottaa arvosteluna vaan arviointina, jossa annetaan kehitysehdotuksia tulevaan toimintaa ja kerrataan menneen hyviä ja kehitettäviä asioita. Yhdessä tulisi sopia arviointiraamit, joita noudattaen voidaan kehittävä arviointia tehdä.

Draama ja prosessidraamassa käytän paljon leikkejä. Olen myös leikittänyt niin isoja kuin pieniä oppilaita tuntien alussa, välissä ja lopussa sekä kun ollaan jokin oppimisurakka saatu päätökseen. Oppilaista tämä on hauskaa, se selvästi parantaa vuorovaikutusta luokan kanssa sekä rentouttaa ilmapiiriä. Mutta saako opettaja leikittää lapsia ja oppiiko siitä mitään? Ainakin se on kivaa ja antaa vaihtelua oppitunneille. Onko siinä muuta sisältöä? Paljon on leikkejä jotka vaikuttavat luokan ryhmäytymiseen, joten leikkiä oppimisen alustana ei pidä väheksyä. Draamassa käytetään vakava leikillisyyden käsitteitä. Siinä leikitään tosissaan mutta ei liian tosissaan, ymmärretään että kysymys on leikistä, mutta ollaan tosissaan mukana. Pirkko Lehtovaara¹⁰⁴ totesi pro gradu työssään, jossa hän oli tutkinut ammattikoulun opettajia ja heidän opetusmenetelmiään ja huomannut draamaleikkien tuovan tunneille rentoutta sekä auttavan jaksamista sekä sitä kautta keskittymistä tulevaan tuntiin.

Ohjaajalle ja opettajalle leikki on yksi keino opettamiseen ja kasvattamiseen¹⁰⁵. Leikki on kahdentumista jossa irrotaan arjesta ja palataan takaisin. Leikki tarjoaa vaihtelua koulutyöhön, mutta se sisältää myös säännöt ja siinä toimitaan kurinalaisesti. Leikeissä opetellaan keskittymistä ja se on silti innoittavaa. Draama ja prosessidraama toimivat vakavan leikillisyyden alaisina: leikitään tosissaan mutta ei liian vakavasti. Tämä toimii silloin, kun se on edelleen leikkiä eikä pelkästään opetusväline tai harjoitusta jostakin¹⁰⁶. Voi olla siis helpotuskin, kun draama ei ole saanut oppiaineen arvoa, se pysyy edelleen leikkinä eli saa vapaasti olla mitä on, ilman opetusvälineen määrettä.

Parhaillaan draamaa tarjoaa työkalun jota voidaan käyttää useissa eri oppiaineissa ja ikäluokissa. Se antaa mielihyvää opettajalle sekä myös oppilaille. Oppitunteja saadaan elävöitettyä ja oppimista

¹⁰⁴ Lehtovaara Pirkko 2006, 64.

¹⁰⁵ Toivanen 2002, 45.

¹⁰⁶ Toivanen 2002, 45.

tapahtuu monilla eri aisteilla. Kokemuksellista oppimista tapahtuu draamoissa niin tunnetasolla kuin opetuksellisella tasolla. En väitä, että draama ja sen eri genrejen käyttö opetuksessa olisi yhtäkkiä autuaaksi tekevä ja asioita parantava. Mutta mitä haittaakaan siitä olisi? Onko haittaa jos lapsi tuntee itsensä onnelliseksi, hänestä tulee rohkeampi, avoimempi ja ylipäättään on uteliaampi uusia asioita kohtaan? Minulle nämä asiat ovat opettajana tärkeitä sekä on myös arvokas asia, jos oppilas tunnusteleo omaa sisintään ja itseään sekä pyrkii olemaan empaattinen. Loppujen lopuksi onko väliä jos kaikkia historian vuosilukuja ei muista? Tärkeintä on, että voitaisiin kasvattaa lapsista ihmisiä jotka välittävät itsestään ja toisistaan. Csikszentmihályi¹⁰⁷ korostaa, että ihminen joka kehittyy ainutkertaiseksi itsekseen ja ymmärtää paikkansa maailmassa, välttää vieraantumisen ja erillisyyden tunteen, joka vaivaa nykyään aika monia. Hyvässä yhteiskunnassa annamme jokaiselle hyvät edellytykset löytää oman luovuutensa ja lahjakkuutensa sekä löytämään niistä iloa ja tyydytystä omaan elämäänsä. Meidän tulisi pyrkiä näkemään jokainen oppilas lahjakkaana ja arvokkaana ihmisenä. Kertomaan heille, että jokaisella on tärkeää sanottavaa ja kuuntelemaan sitä mitä meille sanotaan. Elämän arvot löytyvät pikku hiljaa ja sitä kautta usein myös se omakin juttu alkaa hahmottua ja kenties alkaa tulevaisuuskin selvitä. Ja lopulta se paras oppimisen tulos voi ollakin juuri sinulle se, että oppilaasi tulevat luoksesi, toteavat että heillä on ollut ikävä sinua ja juttelevat edelleen yhtä avoimesti ja iloisesti kuin ennenkin luokassa. Olet lähentynyt heitä ihmisenä. Siemen on siis alkanut itää ja versoa, pienestä taimesta alkaa kasvaa vahva puu, joka kannattelee oksia joihin muut voivat tukeutua.

¹⁰⁷ Uuskylä 2012, 223.

LÄHTEET

Painamattomat lähteet

Heikkinen, Hannu 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylän Yliopisto. Www- lähde , saatavissa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24952/9789513940065.pdf?sequence=1>. Luettu 7.4.2013.

Häkämies, Annukka 2007. *Metodilla on merkitys- muodolla on mieli*. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa. Väitöskirja, Tampereen yliopisto, Tampere. Www- lähde, saatavilla <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67752/978-951-44-7068-4.pdf?sequence=1>. Luettu 5.3.2014.

Koppa 2014. *Teemoittelu*. Www- lähde, saatavilla <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/teemoittelu>. Luettu 20.5.2014.

Lehtovaara Pirkko 2006. ”*Keksi jotain kivaa, niin ne jaksaa olla sun tunneilla*”. *Opetusmenetelmät nuorten lähihoitajaopiskelijoiden opetuksessa ja opettajien täydennyskoulutustoi-veet*. Pro gradu tutkielma, Tampereen yliopisto. Www- lähde saatavilla <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94089/gradu01497.pdf?sequence=1>. Luettu 20.2.2014.

Ops 2016. Www-lähde <http://www.oph.fi/ops2016>. Luettu 7.4.2014.

Rothwell, Julia 2011. *Bodies and language: process drama and intercultural language learning in a beginner language classroom*. *Research in Drama Education : The journal of Applied Theatre and Performance*. Www- artikkeli saatavissa osoitteessa: <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2011.617106>. Luettu 7.4.2014.

Saebo, Aud Berggraf 2009. *Challenges and possibilities in Norwegian classroom drama practise*. *Research in Drama Education : The journal of Applied Theatre and Performance*. Www- artikkeli saatavilla osoitteessa <http://dx.doi.org/10.1080/13569780902868952>. Luettu 15.2.2014.

Saha, Eeva 2013. *Tuntijako uudistus unohti draamanoppiaineena*. Artikkelit Kasvatus- lehdestä 2/2013. Www- lähde saatavilla http://www.fideafinland.fi/suomi/kalenteri/Kasvatus2-13_Saha.pdf. Luettu 7.4.2014.

Stolp Marleena 2011. *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6- vuotiaiden teatteriprojektissa*. Väitöskirja, Www- lähde saatavissa osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37180/9789513945824.pdf?sequence=1>. Luettu 25.3.2014

Virsta 2014. *Puolistrukturoitu haastattelu*. Www- lähde, saatavilla <http://www.stat.fi/virsta/tkeruu/04/02/>. Luettu 20.5.2014.

Painetut lähteet

Bolton, Gavin 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Bowell, Pamela & Heap, Brian S. 2005. *Prosessidraama- polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Draamatyö Helsinki.

Castrén, Matti & Lappalainen, Osmo & Olavi Nöjd 1982. *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka*. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu.

Heikkinen, Hannu 2004. *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Kansanvalistusseura, Dark Oy, Vantaa.

Heikkinen Hannu & Viirret Tuija Leena 2003. *Draamakasvatuksen teillä, tutkimus TIE- projektista*. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.

Heikkinen, Hannu 2005. *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva kustannus, Gummerus, Jyväskylä.

Helander, Jaakko 2002. *Draamakasvatus- onnistumisen pedagogiikka. Näkökulma draamakasvatukseen ihmistyön ammatillisessa koulutuksessa*. Saarijärvi offset, Saarijärvi.

Jantunen Timo & Rauno Haapaniemi 2013. *Iloa kouluun. Avaimia viihtyvyyteen*. PS- kustannus, Juva.

Joronen Katja & Häkämies Annukka 2010. *Prosessidraamalla tunnetaitoja*. Teoksesta *Tunne- ja sosiaalistaitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* toimittaneet Joronen Katja ja Koski Anna 2010. Tampereen yliopistopaino, Tampere.

Kanerva, Pirjo & Viranko, Viivi 1997. *Aplodeja etsijöille, näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena ja opetusmenetelmänä*. 2.painos. Painorauma oy.

Koskenniemi Pieta 2007. *Osallistava teatteri devising ja muita merkillisyyksiä*. Opintokeskus kansalaisfoorumi.

Laakso Erkki 1994. *Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista*. Teoksessa *Ilmaisun monet kielet*, toim. Grönholm Inari. Painatuskeskus, Helsinki.

Laakso, Erkki 2004. *Draamakokemusten äärellä*. Prosessidraaman oppimispotentialiaali opettajaksi opiskelijaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto.

Lintunen, Jarmo 1996. *Pedagoginen draama- jännittävää yhteistoiminnallista oppimista*. Teoksessa *Taide kasvun ja kasvatuksen voimavarana*, toim. Hasse Tuula. Lapin yliopiston monistuskeskus, Rovaniemi.

Mäkinen, Olli 2005. *Tieteellisen kirjoittamisen abc*. Tammi, Helsinki.

Owens, Allan & Barber, Keith 2010. *Draamakompassi, prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi*. WS Bookwell Oy Jyväskylä.

- Ojanen, Sinikka 2006. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä*. Yliopistopaino Palmenia.
- Rusanen S. 2002. *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opetuksesta*. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, Helsinki.
- Sauter, Willmar 2010. Teatteritapahtuma, uusia alkuja. Kirjasta *Teatteriesityksen tutkiminen*. Koski, Pirkko 2010. Otavan kirjapaino, Keuruu.
- Sura, Sirkka 2006. Roolinvaihto pedagogisena interventiona. Kirjasta *Draama ja kasvatus. Opas koulun draamatyöskentelyyn*. Toim. Kaartinen Vuokko & Sura Sirkka. Turun opettajankoulutuslaitos, Gummerus kirjapaino Vaajakoski.
- Teerijoki, Pipsa 2000. Draamaopettajuuden laatu teoksesta *Draaman tiet- Suomalainen näkökulma* toim. Teerijoki Pipsa . Jyväskylän Yliopistopaino.
- Toivanen Tapio 2002. ” *Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellaista*”. *Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Yliopistopaino.
- Uusikylä Kari 2012. *Luovuus kuuluu kaikille*. PS-kustannus, Juva.
- Ventola Marjo-Riitta & Renlund Micke 2005. Käytäntöjä teoksesta *Draamaa ja teatteria yhteisöissä* Ventola Marjo-Riitta & Renlund Micke 2005. Yliopistopaino Helsinki.
- Vuorinen Ilpo 1993. *Tuhat tapaa opettaa*. Vammalan kirjapaino Oy.

LIITTEET

Liite 1.

TUTKIMUS- JA KUVAUSLUPA PYYNTÖ

Hei,

Olen Miia Hiironen ja opiskelen filosofian maisteriksi Jyväskylän yliopistossa ja pääaineenani on taidekasvatus. Teen parhaillaan pro gradua aiheesta prosessidraamankäyttö perusopetuksessa historian ja äidinkielen oppitunneilla alakoulun 6. luokkalaisilla. Tutkimusryhmäkseni olen valinnut 6B luokan johon olen suostumuksen saanut kyseisen luokan opettajalta Sirpa Masalinilta sekä koulun johtajalta Tuija Jämséniltä.

Tutkimukseni tulee olemaan kolmivaiheinen: ensimmäisessä vaiheessa annan oppilaille kyselylomakkeen, aiheena draama ja prosessidraama ja mitä he odottavat kyseiseltä menetelmältä. Teemme ensimmäisessä vaiheessa myös muistikirjat, joihin kokoamme prosessidraaman aikana tullutta materiaalia sekä siihen saa kirjoittaa omia tuntemuksiaan tutkimuksen aikana.

Toisessa vaiheessa pidän 6x45min. historian ja äidinkielen oppitunteja prosessidraama menetelmällä. Näihin kuuluu ilmaisutaidollisia harjoituksia kuten patsaiden tekoa, improvisaatioita, tarinan kerrontaa sekä kuvataiteellisia aineksia kuten piirtämistä, maalaamista, videoimista ja valokuvausta.

Kolmannessa vaiheessa puran aineiston joka on tunneilta kertynyt sekä palaan oppilaiden kanssa vielä käytyihin prosessidraamoihin videoiden ja valokuvien avulla sekä tehdään lopuksi loppuhaastattelu.

Tutkimuksesta kertynyttä aineistoa tullaan käyttämään pro gradu aineistona, oppilaiden nimiä ei mainita. Kuvia ja videoaineistoa käytetään vain tutkimuksessa eikä niitä julkaista missään. Tutkimusaineisto säilytetään tutkijalla kunnes tutkimus on valmis. Mikäli haluatte kysyä lisätietoja, vastaan ilomielin kysymyksiinne. Yhteystietoni ovat: Miia Hiironen p.0400896688 tai miia.hiironen@gmail.com.

Pyydän palauttamaan alla olevan luvan huoltajan allekirjoituksella varustettuna 30.11.2012 oman luokan opettajalle.

Kiitos!

Miia Hiironen

Lapsen nimi _____

Lastani saa kuvata (ympyröi vastaus) Kyllä Ei

Huoltajan allekirjoitus ja päiväys _____

TUTKIMUKSEN KULKU

1. Alkuhaastattelu
2. Valmistamme muistikirjat
3. Aloitamme ensimmäisen prosessidraaman
4. Toinen prosessidraama
5. Aineiston purku
6. Oppilaiden kanssa palaamme prosessidraamoihin ja loppuhaastattelu sekä muistikirjojen palautus

Liite 2.

Alkuhaastattelulomake

1. Mitä tiedät prosessidraamasta?
2. Mitä odotat prosessidraamatunneilta?

Liite 3.

KYSELY siitä mitä prosessidraamoista jäi mieleen...

Työille seuraavat kysymykset Elisabet 1

1. Mitä muistat Elisabet I ja hänen elämästään?
2. Miksi Englannin ja Espanjan välille syttyi sota?
3. Miten uskonpuhdistus syntyi Englannissa?

Pojille seuraavat kysymykset Marco Polosta

1. Mitä muistat Marco Polosta ja hänen elämästään?
2. Kerro kiinalaisia keksintöjä?
3. Mikä oli Silkkitie?

Kaikille yhteiset kysymykset

1. Mistä kirjasta teimme viimeisimmän prosessidraaman?
2. Luettele mahdollisemman monta veljeksien nimeä?
3. Kuka on kirjoittanut kyseisen kirjan?
4. Olisitteko halunneet vielä kysyä veljeksiltä jotain tai antanut heille neuvoja?

LOPPUKYSELYLOMAKE

1. Mikä oli hauskaa prosessidraama työskentelyssä?
2. Mistä et pitänyt prosessidraama työskentelyssä?
3. Miten parantaisit prosessidraamaa?
4. Muita kommentteja?

Kiitos kun jaksoit vastata!

Liite 4. Prosessidraama historian tunnille aiheena Marco Polo

MARCO POLO

VAIHE	TARKOITUS	TYÖTAPA	PAINOPISTE
Yksi tuoli vähemmän leikki	Johdatus aiheeseen	Leikki	Oppilaiden herättely
Tarinan kerronta	Selventää oppituntien aihetta	Opettaja kertoo tarinan	Taustan avausta
Pullapoika Polosta	Syventää tuntemusta Polosta	Opettaja tekee liitutaalulle ja yhdessä mietitään	Syventää aihetta
Kartan tekeminen	Avata Silkkitie käsite	Yhdessä tehdään kartta pahville, opettaja kirjurina, josta käy ilmi miten Marco Polo matkusti ja missä	Käsitteen avaus, matkan vaikeuksien kertaaminen
Arvausleikki pienryhmissä	Syventää tietoa Kiinan keksinnöistä ja selventää mitä Polo näki Kiinassa	Opettaja jakaa valmiit laput joissa keksintöjä, ryhmä tekee niistä improvisaatiot/still kuvat	Luovat näkökulmia
Keskustelu	Pohditaan mitä hyötyä näistä keksinnöistä on ollut	Keskustelu ei- roolissa	Miltä tuntuisi ilman keksintöjä
Tarinan kerronta	Avata sitä miten Polon matka jatkui	Opettaja kertoo	Tarinan eteenpäin vieminen
Omantunnonkuja Marco Pololle	Avata Marco Polon käsitysmaailmaa	Ryhmässä kaksi eri jonoa, yksi menee läpi	Ristiriitojen kertaus: Polon halu lähteä vai jäädä, valehteleeko kaanille vai lupautuuko palaamaan,
Äänimaisema Marco Polon merimatka ja prinsessan luovutus	Tukea toimintaa ja tarinaa	kahdessa ryhmässä	Lujittaa tarinaa

Uutinen Kaanin kuolema	Eri näkökulmien hahmotus	Useita pienryhmiä, tekevät lehtijutun paperille	Marco Polon matkan määränpää muuttuu, pääsee kotiin, sopimus kaanin kanssa raukeaa
Kotona improvisaatiot pienryhmissä	Ryhmien tulkinta kotiinpaluusta	Useita pienryhmiä	Kotiinpaluun tärkeys Pololle
Marco Polon haaveilu, Polo kuumassa tuolissa	Selkiyttää näkökulmia ja informaation saannin lisääminen	Yksi kuumassa tuolissa Polona	Roolihahmon rakentaminen ja selkiyttää kontekstia
Hetkenmerkkkaus	Mietitään sitä hetkeä missä tapahtui jotain merkitsevää	Jokainen osallistuu itse	Ajatusten kokoaminen

Lopuksi keskustelua Polosta ja aiheesta

Tarvikkeet: Musiikki tuoli leikkiin, iso pahvi kartan tekemiseen, paperilapuille keksinnöt ja pahvia/paperia uutisen kirjoittamiseen.

Liite 5.

Prosessidraama historian tunnille aiheena Elisabet 1

KUNINGATAR ELISABET 1

VAIHE	TARKOITUS	TYÖTAPA	PAINOPISTE
Romeo ja Julia leikki	Johdatus aiheeseen	Leikki	Oppilaiden herättely
Tarinan kerronta	Selventää oppituntien aihetta	Opettaja kertoo tarinan	Taustan avausta
Pullapoika kuningatar Elisabet 1	Syventää tuntemusta kuningattaresta ja siitä millainen hän oli	Opettaja tekee liitutaalulle ja yhdessä mietitään	Syventää aihetta
Arvausleikki pienryhmissä	Syventää ryhmien tulkintaa hovin elämästä	Pienryhmissä, opettaja jakaa laput joissa ihmisiä ja asioita hovista ryhmät esittävät ja muut yrittävät arvata	Luovat näkökulmia
Uutinen uskonpuhdistuksesta	Tavoittaa tietämystä uskonpuhdistuksesta	Pienryhmissä tehdään uutiset, laitetaan taalulle ja opettaja esittelee ne	Uskonpuhdistus käsitteen avaus
Keskustelu	Pohditaan mitä hyötyä uskonpuhdistuksesta oli	Keskustelu ei- roolissa	Miltä tuntuisi ilman uskonpuhdistusta
Tarinan kerronta	Mitä mullistuksia Elisabetin ajan Englannissa tapahtuu	Opettaja kertoo	Tarinan eteenpäin vieminen
Omantunnonkuja Elisabetille	Avata Elisabetin käsitysmaailmaa	Ryhmässä kaksi eri jonoa, yksi menee läpi	Ristiriitojen kertaus: saako ryöstää laivastoja ja miksi kannattaa, Maria

			Stuartin mestaus kannattaako. Toimiko Elisabet hyvän hallitsijan tavoin?
Äänimaisema voittamattoman armadan tuhoutumisesta	Tukea toimintaa ja tarinaa	Kahdessa ryhmässä	Lujittaa tarinaa
Kuningatar Elisabet kuumassa tuolissa	Selkiyttää näkökulmia ja informaation saannin lisääminen	Yksi Elisabetina opettaja tuo esille että mennyt naimisiin ja ketä olivat kosijat, muut kyselee kaikkea	Roolihahmon rakentaminen ja selkiyttää kontekstia
Hetkenmerkkäus	Mietitään sitä hetkeä missä tapahtui jotain merkitsevää	Jokainen osallistuu itse	Ajatusten kokoaminen
Lopuksi keskustelua Elisabetista ja aiheesta			

Liite 6.

Prosessidraama äidinkielen oppitunnille, aiheena Seitsemän veljestä

SEITSEMÄN VELJESTÄ

VAIHE	TARKOITUS	TYÖTAPA	PAINOPISTE
Opettaja Jukolan lukkarin roolissa	Luoda uskottavuutta	Opettaja roolissa	Herättely aiheeseen
Pullapojat Jukolan veljeksistä ryhmissä	Löytää inhimillisiä piirteitä veljeksistä	yhdessä keskustelu ei roolissa	veljesten sisäistäminen
Pienryhmät. Aluksi jokainen etsii oman ryhmänsä opettajien jakamien lappujen avulla. Lapuissa veljesten nimet, ryhmät ovat siis Juhaneja, Aapoja jne.	Esittää miten lukkari opetti Jukolan veljekset lukemaan	Patsaskuvat pienryhmissä 7ryhmää joissa yksi on aina jokin Jukolan veljeksistä. Jokaiselle patsaalle annetaan ajatusäänet.	Jukolan veljesten elämän valottamista ja korostaa lukemaan oppimisen tärkeys
Yhteinen improvisaatio lukkarinkoulusta siitä kun veljekset karkaavat	Johdatella tarinaa eteenpäin	Imrpivisaatio kaikki roolissa, opettaja lukkarina	Karkaaminen ja Jukolan veljesten elämän suunnan muutos
Jukolan veljesten sauna palaa, tästä sana kerrallaan tarina kaikki yhdessä	Jatkaa tarinaa	sana kerrallaan piiri	Saunan palaminen
Veljekset muuttavat impivaaraan keskelle metsää, kuvatkaa paperille pareittain millainen miljöö Impivaara on	Kuvata veljesten elämää keskellä metsää	Piirtäminen paperille	Impivaaran syvimmän olemuksen löytäminen

Opettaja lukee mitä sitten tapahtui pakeneminen Hiidenkivelle	Käännekohta Jukolan veljesten elämässä	Opettaja lukee	poikien elämän muutos
Kahteen ryhmään jakautuminen, jossa pohditaan käännekohtaa mitä olisi tapahtunut jos pojat eivät olisi paenneet Hiidenkivelle	pohtia vaihtoehtoja	improvisaatiot, vaihtoehtoiset maailmat	Vaihtoehdot, oikean ja väärän valinta
Loppu : Opettaja kertoo lukkarin roolissa, että pojat ovat oppineet lukemaan ja kuinka heille kävi	Saada tietää kuinka poikien kävi	kuuntelu	
Hetken merkkäminen	Mietitään sitä hetkeä missä tapahtui jotain merkitsevää	Jokainen osallistuu itse	Ajatusten kokoaminen

Keskustelu:
vaihtoehtoista,
käännekohdista
lukemisesta yms.

Opettajan vuorosanat:

Hyvää huomenta Jukolan veljekset! No niin täällä kaikki me nyt olemme Lukkarin talossa, ensimmäinen koulupäivä on alkanut. Kuka olisi uskonut muutama vuosi sitten, että täällä istuu semmoiset ryökäleet kuin Juhani, Tuomas, Aapo, Simeon, Timo, Lauri ja Eero. Tässä minun edessäni istuvat Etelä-Hämeen luupäät Jukolan kylän viimeiset jotka eivät osaa lukea, onko moista kuultu. Voi voi tähän se johti kun isänne kuoli karhun kanssa tapeltuaan ja äiti muutaman vuoden päästä meni manan majoille. Orvoiksi jätitte raukat.

Männistön muori kertoi että hänen tyttärtään Venlaa käynte kosimassa, kuka lukutaidottoman rakin ottaa? Ei pidä mennä heittelemään kiviä toisten oville, näin kuulin Juhanin tehneen männistön muorilta.

Kaiken huipuksi tyttäreni kertoi, että olitte tänne tullessanne tapelleet Toukolan poikien kanssa, taisivat pojat tehdä teistä toloista pilkkalauluja! ” Kiljukoon nyt kaikkein kaula, koska mielen virren laulaa, voimasta seitsemän miehen..”

Kyllä minä opetan teitä! Minä olen ankara opettaja jos niikseen tulee, nälässä teitä pidän vaikka jos ette opi lukemaan. Ensimmäiseksi saatte tehdä improvisaation siitä kuinka tässä koulussa pöllöt opetetaan lukemaan!