

Draamakasvatuksen avulla kohti historiallista empatiaa

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma
Turun Yliopisto
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Laatija:
Hanna Salmi

15.7.2024
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Hanna Salmi

Otsikko: Draamakasvatuksen avulla kohti historiallista empatiaa

Ohjaaja(t): professori Janne Lepola

Sivumäärä: 52 sivua

Päivämäärä: 15.7.2024

Tämän pro gradututkielman tavoitteena oli tarkastella historian opetusta draamallisten menetelmien avulla. Tutkimuksen kautta tarkasteltiin draaman merkitystä historian ymmärtämisessä. Opettajan luoman tunnetuen eri ulottuvuuksia observoitiin käyttäen Kaasisen (2023) ja Pyykön (2023) kehittämää draamatoiminnan havainnointiin tarkoitettua työkalua. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin tutkijan luoman kyselyn avulla oppilaiden arviointeja liittyen omaan aktiivisuuteen ja tavoitteisiin vastaamiseen historiantuntien osalta.

Luokan toimintaa observoimalla ja oppilaiden arviointien perusteella analysoitiin draamallisten menetelmien käyttöä historian oppiaineen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen nähden. Voisiko draamakasvatus olla apuna siinä, miten opettaja ohjaa oppilaita tavoittamaan historiallista empatiaa? Tutkimuksen avulla selvitettiin miltä oppiminen näyttää ja tuntuu oppilaista draamallisiin menetelmiin pohjautuvalla historiantunnilla.

Tutkimuksen tulosten mukaan draamallisten menetelmien käyttö tuottaa korkeita arvioita sekä observoinnin että oppilaiden omien arvioiden mukaan. Observoinnissa keskityttiin tunnetuen eri ulottuvuuksien arviointiin Kaasisen (2023) ja Pyykön (2023) havainnointityökalun pohjalta. Tunnetuen ulottuvuudet sisälsivät vuorovaikutusilmapiirin sävyn, oppilaiden tekijyyden tukemisen sekä oppilaiden kiinnittymisen toimintaan. Oppilaat arvioivat omaa osallistumisensa aktiivisuutta, tuntien ilmapiiriä, menneisyyden ihmisen toiminnan ymmärtämistä sekä tunneille asetettuihin tavoitteisiin vastaamista.

Draamalliset menetelmät näyttivät tuottavan aktiivista osallistumista sekä vuorovaikutusta, jossa on nähtävissä aitoja ilon ja innostumisen osoituksia. Oppilaiden aktiivisuus oppitunnilla oli vahvasti yhteydessä siihen, miten he kokivat vastaavansa tavoitteisiin. Oppilaat, jotka

arvioivat aktiivisuutensa korkealle tasolle arvioivat myös kykenevänsä vastaamaan kyseisille historian tunneille asetettuihin tavoitteisiin hyvin.

Tutkimustulosten perusteella draamallisiin menetelmiin perustuva historian opetus on parhaimmillaan aktiivista oppimista, joka vahvistaa oppilaiden tunneille asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Draamallisten menetelmien yhdistäminen historian opetukseen on kokeilemisen arvoinen menetelmä. Tutkimustulokset kannustavat kokeilemaan toiminnallisia menetelmiä, etenkin draamallisia. Opettajan suorittamalla suunnittelulla pystytään vaikuttamaan merkittävästi ryhmän toimintaan ja oppilaiden aktiivisuuteen.

Avainsanat: draamakasvatus, historiallinen empatia

Sisällysluettelo

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 6 |
| 2 | Draamapedagogiikka | 7 |
| 2.1.1 | Draama ja teatteri | 7 |
| 2.1.2 | Draamakasvatus toiminnallisena menetelmänä | 8 |
| 2.1.3 | Draaman eri genret | 10 |
| 2.2 | Draaman käyttö opetuksessa | 12 |
| 2.2.1 | Draaman lisäarvo opetuksessa | 12 |
| 2.2.2 | Draaman käyttö oppijoiden tukena | 13 |
| 2.3 | Lukuteatterimenetelmä historianopetuksessa | 14 |
| 2.4 | Draamasopimus | 14 |
| 3 | Historian opetus | 16 |
| 3.1 | Historian opetus opetussuunnitelmassa | 16 |
| 3.2 | Historian opetus tutkimusten valossa | 17 |
| 3.3 | Historiallinen empatia | 18 |
| 4 | Opettajan rooli draamakasvatuksessa | 20 |
| 5 | Tunnetuki draamatoiminnan tutkimuksessa | 21 |
| 5.1 | Draamatoiminnan aikaisen tunnetuen osiot | 21 |
| 6 | Tutkimuskysymykset | 24 |
| 7 | Tutkimuksen toteutus | 25 |
| 7.1 | Observointi | 25 |
| 7.2 | Tutkimuksen eettisyys | 26 |
| 7.3 | Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ja opettaja | 26 |
| 7.4 | Tutkimuksen toteuttaminen | 27 |
| 7.5 | Tuntien tallentaminen | 27 |
| 7.6 | Oppilaskysely | 27 |
| 7.7 | Tuntien sisältö | 28 |
| 7.8 | Observoinnin reliabiliteetti | 29 |
| 8 | Tulokset | 31 |

| | | |
|------|--|------------------------------|
| 8.1 | Tunnetuen arviointien keskiarvot | 31 |
| 8.2 | Tunnetuen observoitavien osa-alueiden keskiarvot | 31 |
| 8.3 | Tunnetuen arviointi oppituntien aikana | Error! Bookmark not defined. |
| 8.4 | Tunnetuen arviot lähemmässä tarkastelussa | Error! Bookmark not defined. |
| 8.5 | Tutkijan huomiot ja oppilaiden itsearvion yhteneväisyys | 35 |
| 8.6 | Kyselytutkimuksen tulokset | 36 |
| 8.7 | Kyselytutkimusten tulosten korrelaatiot, | 39 |
| 9 | Pohdintaa | 42 |
| 9.1 | Millaisena draamakasvatus näyttäytyi historian opetuksessa | 42 |
| 9.2 | Kyselytutkimuksessa ilmenneet yhteydet | 43 |
| 9.3 | Tutkimuksen rajoitukset | 44 |
| 9.4 | Draamakasvatuksen haasteita | 44 |
| 10 | Yhteenveto | 46 |
| 11 | Lähdeluettelo | 47 |
| 11.1 | Liite 1. Oppilaille teetetty kysely 1 | 49 |
| 11.2 | Liite 2. Oppilaille teetetty kysely 2 | 50 |
| 11.3 | Liite 3 Tuntisuunnitelma | 51 |

1 Johdanto

Historiallinen empatia mainitaan opetussuunnitelman perusteissa yhtenä historian opetuksentavoitteena. Tutkimusten mukaan historiallisen empatian tavoittaminen ei kuitenkaan ole oppilaille helppoa tai itsestään selvää (Rantala, Manninen, van der Berg, 2016). Historiallisen empatian opettaminen on kuitenkin tärkeää kouluissa. Barton ja Levstik (2004) näkevät historiallisen empatian, jota he kuvaavat näkökulman ottamisena, potentiaalisena keinona kasvattaa osallistumista moniarvoiseen demokratiaan. Voisiko draamakasvatus olla apuna historiallisen empatian tavoittamisessa? Draaman käyttöä luokkahuoneessa tutkinut Wolf (2004) näkee draaman keinona rohkaista näkemään ja ymmärtämään erilaisia näkökulmia. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää miltä oppiminen näyttää ja tuntuu oppilaista historian tunneilla, joilla käytetään draamallisia menetelmiä. Tutkimuksen avulla etsitään merkkejä historiallisesta empatiasta ja kartoitetaan draamankäytön vaikutuksia oppimiseen tunnetuen arvioinnin avulla.

Innostuin kokeilemaan draaman käyttöä opetuksessani ensimmäisen opetusharjoittelun myötä. Päätösharjoitteluun mennessä idea oli jo ehtinyt kehittyä. Ajatus idean ulottamisesta myös graduun asti varmistui. Taustalla vaikuttavat omat kokemukseni draaman parissa. Olen saanut itse kokea ja myös läheltä nähdä draamallisten menetelmien lähes terapeuttisen vaikutuksen. Uskon että oikein käytettynä draama voi olla arvokas työväline, joka tuo lisäarvoa opetukseen. Opetusharjoittelun aikana sain positiivisia kokemuksia draaman käyttämisestä historian opetuksessa. Parhaimmillaan draaman käyttö saattoi aktivoida sellaisia oppilaita, joita oli vaikea saada aktivoitua niin sanotuilla normaaleilla tunneilla, jotka sisälsivät esimerkiksi opettajajohtoista opetuskeskustelua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella draamallisten menetelmien käyttöä historian tunneilla sekä havainnoinnin että oppilaiden oman arvioinnin perusteella. Tunnetukeen perustuva havainnoinnin avulla kuvataan historiallisten aiheiden pohjalta toteutetun draamatoiminnan vuorovaikutussuhteita, oppilaiden kiinnittymistä toimintaan sekä opettajan taholta tapahtuvasta oppilaiden tekijyyden tukemisesta. Tunnetukeen perustuvalla havainnoinnilla pyrittiin kartoittamaan monipuolisesti sekä toiminnallisen, että erityisesti draamakasvatuksellisen opetuksen eri puolia.

2 Draamapedagogiikka

2.1.1 Draama ja teatteri

Sanojen teatteri, -draama-, -pedagogiikka- ja -koulu- juuret ovat peräisin kreikan kielestä (Korhonen & Østern, 2001, 25). Yhteisen alkuperän lisäksi ne ovat myös olleet olemassa samalla aikakaudella. Draamalla, pedagogiikalla, teatterilla ja koululla on yhteinen menneisyys tuhansien vuosien takana. Yhä tänäkin päivänä on mahdollista yhdistää nämä termit käytännössä.

Østern ja Korhonen (2001) kuvailevat teatteria eräänlaisena ilmaisijana ajassa. Teatteri kietoutuu yhteen historian kanssa kertoen siitä todellisuudesta, yhteiskunnasta ja ajasta, joka on käsillä. Østern näkee myös draaman ja teatterin olevan vuorovaikutussuhteessa keskenään. (Korhonen, Østern, 2001, 16.) Koska teatteri voidaan nähdä näin luonnollisena osana, ikään kuin kietoutuneena yhteiskuntaan, liittyy se myös kiistattomasti kasvatukseen.

Perinteisesti teatteri voidaan nähdä keinona kuvailla yleisölle jotain merkityksellistä. Draamaan voidaan sisällyttää sekä näytelmätekstit että niiden esittämisen (Heikkinen, 2001, 79.) Draama voidaan siis nähdä laajempänä kokonaisuutena kuin pelkästään teatterina. Teatteri ja sen erilaiset muodot ovat kuitenkin osa draamaa, mutta kokonaisuutena se on enemmän kuin osiensa summa. Draaman juuret ovat teatterissa, draamaa voidaan luonnehtia taidekasvatuksellinen aineena (Korhonen & Østern, 2001, 26; Pyykkö, 2023, 26.)

Draamakasvatus kehittyi vasta 2000-luvun molemmilla puolin, joten se on tieteenalana varsin nuori. Pyykkö (2023) ja Kaasinen (2023) käyttävät tutkimuksessaan kotimaisessa draamakasvatuksessa käytössä olevia termejä, osittain vahvistaakseen niiden asemaa entisestään, osittain selkeyttääkseen observointityökalun käyttöä draamakasvatuksessa. Pyykkö (2023) määrittelee draamakasvatuksen tieteenalaksi joka pohjaa teatteriin ja yhdistää leikin, kasvatuksen ja teatterin. Teatterilla on omat pitkälle ulottuvat perinteensä koulumaailmassa, mutta käsitteenä draamakasvatus on varsin tuore. Tämä selittää osaltaan sitä, että käsitteistö on varsin kirjava.

2.1.2 Draamakasvatus toiminnallisena menetelmänä

Draamakasvatus lukeutuu opetusmenetelmänä toiminnallisiin menetelmiin. Seuraavassa käyn läpi toiminnallisen oppimisen taustaa. John Dewey on tunnettu kasvatusfilosofi, joka usein liitetään toiminnalliseen oppimiseen.

Deweyn mukaan kasvatuksellisten prosessien ja todellisen kokemuksen välinen suhde on sekä välttämätön että myös hyvin läheinen (Dewey, 2023,16). Dewey käyttää teoksessaan termiä perinteinen koulutus, jonka vastakohtana on uudenlainen koulutus. Dewey ei suinkaan väitä, että perinteinen koulutus ei tuottaisi kokemuksia, lähinnä huomio kiinnittyy näiden kokemusten laatuun. Pahimmillaan kokemukset ovat voineet näkyä tylsistymisenä (Dewey, 2023, 42–44.) Kasvatusfilosofiassa on syytä korostaa oppilaan osallistumisen tärkeyttä hänen toimintaansa ohjaavien päämäärien muodostamisen suhteen. Oppilaan aktiivinen osallistuminen opiskeluun liittyvien päämäärien rakentamisessa jää usein toteutumatta perinteisessä kasvatuksessa Päämäärien ja tavoitteiden merkityksen ymmärtämisen kannalta on tärkeää myös ymmärtää tarkoituksellisuuden merkitys. Aito tarkoituksellisuus alkaa impulsseista, jotka muuttuvat haluksi. Halut ja impulssit yhdessä antavat älyllisen ennakoinnin myötä toiminnalle voimaa, joka sekä antaa vauhtia että suuntaa toimintaa. Tarkoituksellisuus on siis kaiken toiminnan mahdollistava tekijä. Tarkoituksellisuus kehittyy vastavuoroisesti opettajan ja oppilaiden kesken, pyrkimyksenä ilmentää oppilaiden tarkoitusta. (Dewey, 2023, 78–84)

Deweyn (2023, 50–51) mukaan ongelmana on oppiaineet, jotka opitaan ikään kuin eristyksissä. Dewey kuvaa eristyksissä tapahtuneen oppimisen jäävän helposti unohduksiin, mikäli se jää ikään kuin omaan lokeroonsa. Mikäli ajattelemme historian opetusta perinteiseen malliin, jossa opettaja vain siirtää tietoja oppilaille, jotka opettelevat ne ilman henkilökohtaista kosketuspintaa, on vaarassa käydä juuri näin. Historialliset vuosiluvut ja tapahtumat jäävät helposti irrallisiksi omiin lokeroihinsa. Miten herättää oppilaiden kiinnostus, helpottaa eläytymistä ja tuottaa positiivisia kokemuksia? Miten varmistaa oppilaan osallistuminen?

”Teatteri-ilmaisu mahdollistaa kokemuksen siitä, millaista on olla joku muu, elää toisenlaista elämää ja ajatella toisella tavalla” (Vehkalahti, 2003,13).

Kolb (2008) kuvailee kokemuksellisen oppimisen teoriassaan, miten oppijoita voi auttaa oppimaan oppimista. Kolb kuvailee teoriassaan ”spiraalia” jonka avulla oppimista voi tehostaa. Spiraali etenee kokemusten, reflektion, ajattelun ja toimimisen kautta, joita tietoisesti toteuttamalla voi vahvistaa oppimista. Erilaisten oppimistyylien ymmärtäminen voi syventää huomattavasti oppimista. Tietoisuus erilaisista oppimistyyleistä voi auttaa ymmärtämään miksi

jokin kurssi on kiinnostava, kun taas jokin toinen tuottaa tuskaa. Oppimista voi tehostaa opettelemalla siihen liittyviä taitoja. Kokemuksellisuuteen liittyvät kyvyt vaativat tietynlaista avoimena olemista. Sen esteenä voi olla liiallinen ajatteluun jumiutuminen, tietoisuus itsestään. Oppiminen voidaan nähdä kaiken inhimillisen toiminnan mahdollisena tuloksena ja se toteutuu useissa arkipäiväisissä toiminnoissa (Kolb & Kolb, 2008.) Toiminnallisessa oppimisessa, pohjautui se sitten Deweyn, Kolbin, Lewin tai Piagetin malliin, on nähtävissä yhtäläisyyksiä. Kolb (1984) jakaa toiminnallisen oppimisen kolmen eri johtopäätöksen alle. Ensinnäkin toiminnallista oppimista kuvaa paremmin prosessinomaisuus kuin muuttumattomat termit. Draamakasvatuksen voidaan katsoa olevan tavoitteellista ja vastuullista, jopa kurinalaista yhdessä tapahtuvaa työskentelyä. Näin olleen se kattaa yhteistoiminnallisen oppimisen kriteerit (Heikkinen, 2004, 126).

Draamallisten menetelmien taustaa on opettajan hyvä ymmärtää, erityisesti psykodraamaan pohjautuvien menetelmien kohdalla. Jacob Levy Morenoa pidetään psykodraaman kehittäjänä. Moreno syntyi Romaniassa 1889 ja opiskeli filosofiaa sekä lääketiedettä Wienissä. Opintojensa lopulla Moreno toimi pakolaisleirin lääkärinä ja kartoitti siellä ihmisten välisiä suhteita. Näistä suhteista laatimiaan kaavioita hän kutsui sosiogrammeiksi. Myöhemmin Moreno työskenteli erilaisissa vankiloissa kehittäen terapeuttisia ryhmämenetelmiä. Moreno uskoi ryhmässä olevan ohjattavissa ja mitattavissa olevaa terapeuttista voimaa. (Kopakkala, 2008.) Moreno (1987) määrittelee psykodraaman tieteeksi, joka määrittelee totuuden. Tämä tapahtuu viiden eri välineen kautta. näitä välineitä ovat näyttämö, näyttelijä, ohjaaja, ylimääräiset egot sekä yleisö. Kopakkala (2008) toteaa Morenon olleen kiinnostunut ensisijaisesti rooleista yksilön näkökulmasta tarkasteltuna. Morenon perustekniikoihin kuuluu roolinvaihto, jonka avulla yksilö voi nähdä oman elämäntilanteensa tai itsensä toisen roolin kautta. Tyhjä tuoliteknikassa pyritään eläytymään jonkun toisen asemaan. Patsas-työskentelyn avulla voidaan esittää ristiriitaisia ja monitahoisia tilanteita pelkistetysti.

Kaikkia edellä mainittuja käytetään draamallisessa työskentelyssä. Tyhjä tuoliteknikkaa olen käyttänyt itse historian opetuksessa. Tyhjään tuoliin on istunut oppilas, joka yrittää eläytyä vaikkapa jonkun suurmiehen asemaan. Harjoittelussa ollessani toteutin pienryhmissä harjoituksen, jossa oppilaat vastailivat kysymyksiin kuvitellen olevansa Kustaa Vaasa. Apunaan heillä oli dialle koottuja faktoja Kustaa Vaasasta. Parhaimmillaan tällainen harjoitus sekä opettaa oppilaille faktoja mutta myös auttaa ymmärtämään kyseistä henkilöä.

Tyhjä tuoliharjoitusta voi myös käyttää tekoälyä hyödyntämällä. Toteutin didaktikon esittämän idean tekoälyn käyttämisestä draamaharjoituksen osana toisen harjoittelun aikana. Oppilaat mieltivät osana Egyptin historiajaksoa kysymyksiä Tutankhamonille. Koska kyseessä oli kauan aikaa sitten elänyt hallitsija, jonka ikä oli lähellä oppilaiden ikää, oli mielenkiintoista tarkkailla oppilaiden lähestymiskulmia asiaan. Tekoälyn toimiessa vastaajana eivät oppilaat sinällään asettuneet hahmon rooliin mutta pyrkivät ymmärtämään sitä esittämiensä kysymysten kautta. Kysymykset olivat melko arkisia ja lähtivät lasten omasta kokemuspöörästä. Useampaan kertaan esitettiin kysymys siitä miltä tuntui olla hallitsija noin nuorella iällä.

Opettajan on tärkeää tiedostaa draamallisten harjoitusten aiheuttamista erilaisista tunteista. Ajatus toiminnallisesta tekemisestä tai esille joutumisesta saattaa olla joillekin oppilaille jännittävää. Toisaalta rooli voi myös toimia oppilasta suojaavana tekijänä ja sen taakse pystyy piiloutumaan. Arka oppilas voi roolin kautta tuoda esiin sellaisia puolia, jotka eivät tunneilla tule esiin.

Puhuttaessa kokemuksellisesta oppimisesta on tärkeää ottaa huomioon muutamia seikkoja. Kuten Kolb toteaa, voi oppimista tehostaa tietoisesti toimimalla tietyllä tavalla. On kuitenkin tärkeää huomata, että kokemuksellisuuteen vaaditaan aivan tietynlaista ajattelua ja oman tietoisuuden syrjään työntämistä. Draamallisissa menetelmissä haetaan samankaltaista heittäytymistä. Myös Deweyn mainitsemaa kokemuksellisuutta on mahdollista lähteä tavoittelemaan draamakasvatuksen kautta. Morenoa voidaan pitää yhtenä psykodraaman kehittäjistä. Moreno oli innokas draaman käyttäjä ja kehittäjä ja onkin esillä muistuttamassa draaman vakavasti otettavasta puolesta. Vaikka historiallista draamaa työstettäessä oppilailla on todennäköisesti etäisyyttä käsiteltäviin teemoihin, saattavat harjoitukset silti saada aikaan tunteita oppilaissa. Ihmiset ja heidän tunteensa ja tilanteensa ovat vaihdelleet menneinä aikakausina mutta tilanteissa saattaa syntyä yllättävien tunnistettavia tunteita. Opettaja tulee olla sensitiivinen ja ennen kaikkea tietoinen siitä mitä tekee.

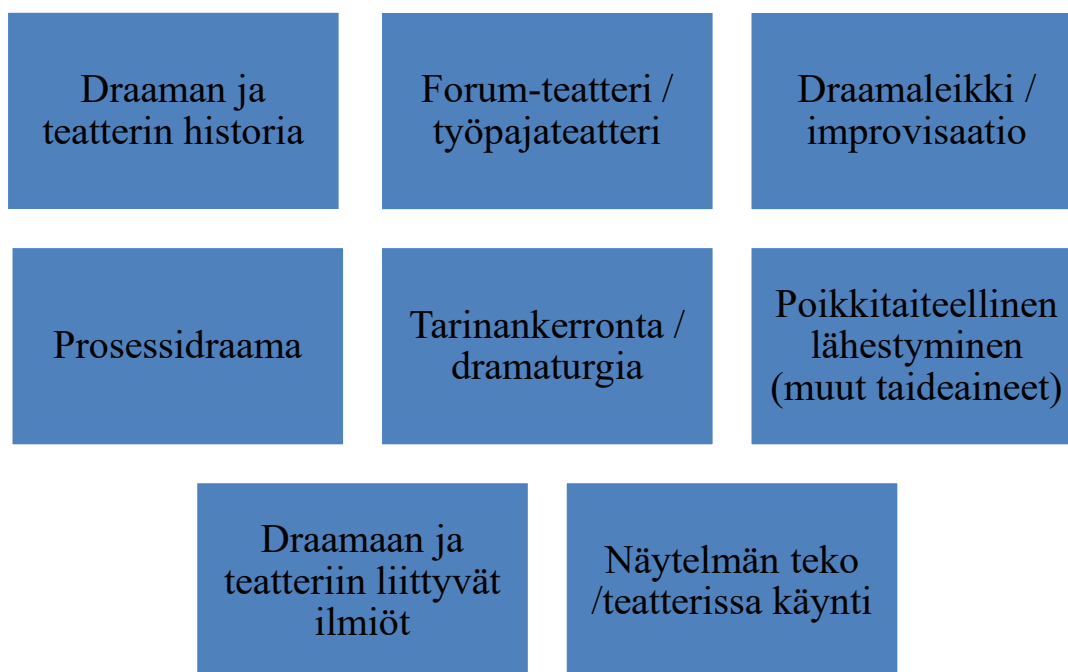
2.1.3 Draaman eri genret

Heikkinen (2004, 31) listaa mahdollisen draamallisen oppitunnin sisältöjä seuraavasti. Erilaisia draaman genrejä on Anna-Lisa Østern löytänyt 15 kappaletta joista 12 Heikkinen (2004) käsittelee kirjassaan. Heikkinen (2004, 33) jakaa draaman eri genret kolmeen yläkategoriaan

niiden toteuttamisperiaatteiden mukaan. Näitä yläkategorioita ovat katsojien draama, osallistujien draama ja soveltava draama.

Katsojien draaman sisältyy yhdessä yleisön kanssa luotu fiktiivinen maailma. Genrelajeista *tietyn tekstin pohjalta valmistettu teatteriesitys* ja *idean pohjalta improvisoiden luotu esitys* kuuluvat tämän kategorian alle. Osallistujien draamassa yhdessä luodun fiktiivisen maailman sisällä tapahtuu aktiivista työskentelyä. Siihen kuuluu *prosessidraama*, jossa yhdessä ryhmän kanssa luodaan fiktiota opettajan draamatarinan pohjalta. Tälle työtavalle ominaista on roolien ottaminen ja rakentaminen yhdessä, opettajan toimiminen roolissa, reaali maailman ja fiktion vuorottelu sekä etäisyyden ja reflektion käyttäminen. Toisena osallistujien draaman osana on *työpajateatteri*. Työpajateatteri on lähtöisin Englannista ja se sai alkunsa koulujen ja teatterin yhteistyöstä. Työpajateatterin avulla on mahdollista käsitellä asioita, joita on haastava käsitellä koulussa, esim. kiusaamistilanteita. Yksi tunnetuimmista osallistavan teatterin muodoista on *forum-teatteri*. Forum-teatterin taustalla vaikuttavat Augusto Boalin sorrettujen teatteri ja Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikka. Tässä teatterin muodossa pyritään roolista käsin vaikuttamaan erilaisiin tilanteisiin, joissa ilmenee sortoa. Kolmas yläkategoria yhdistelee sekä osallistujien että katsojien draamaa, sitä kutsutaan soveltavaksi draamaksi. tähän yläkategoriaan kuuluvat *improvisaatioteatteri*, jossa luodaan yleisön tai kanssanäyttelijöiden ohjeistuksen mukaan fiktiivistä sisältöä *tarinankerronta*, jonka kautta kerrotaan tarinoita yksin tai ryhmässä *performanssi*, rajoja rikkova kollaasimainen kompositio sekä *digitaalinen draama*. Digitaalinen draama sisältää verkon tai muun median avulla toteutetun draaman. Muita soveltavan draaman genrejä ovat *draamatekstin kirjoittaminen*, joka on draamaopetuksen sivussa kulkeva, tekstejä tuottava genre, *sosiodraama*, joka on Morenon kehittämä terapiamuoto, jota voidaan käyttää opetuksessa vaikkapa sosiaalisten ristiriitojen käsittelyyn ja *tarinateatteri*, joka yhdistelee improvisaatioita ja tarinankerrontaa ja on saanut innoituksensa Morenon ideoista Jonathan Foxin luomana (Heikkinen, 2004, 32–38.) Tässä tutkimuksessa esiin tulleita teatterin genrejä joita opettaja käytti draamallisiin menetelmiin pohjautuvilla historian tunneilla olivat draamaleikit ja improvisaatiot, tarinankerronta sekä prosessidraamasta sekä forum-teatterista vaikutteita saaneet työtavat.

TAULUKKO 1. Draaman eri genret



2.2 Draaman käyttö opetuksessa

Heikkisen (2001, 85) mukaan draamakasvatus kattaa kaiken sen draaman, jota kasvatuksellisessa kontekstissa toteutetaan, sekä koulussa että sen ulkopuolella. Draamakasvatus on tiettyssä jaetussa tilassa tapahtuvaa toimintaa, jossa toimitaan tiettyjen sääntöjen mukaan (Heikkinen, 2001, 97). Toisaalta Heikkinen (2001, 76–78) pohtii draamakasvatukseen liittyviä haasteita. Koska draamakasvatukselle ei ole ainakaan vielä virallista asemaa opetussuunnitelmassa, on sen suunta yhä vapaasti määriteltävissä. Voikin pohtia pitäisikö draama itsessään erottaa oppiaineena vai tulisiko draamakasvatuksen kautta tuoda opetukseen uusia ulottuvuuksia.

Heikkinen (2004, 23) perustelee draamakasvatuksen tärkeyttä sen kokemusten merkitystä korostavan luonteen vuoksi. Draama mahdollistaa ja sallii sellaisetkin tunteet, jotka eivät muuten olisi mahdollisia. Näiden kokemusten avulla ja niistä keskustelemalla voimme oppia niin itsestämme kuin meitä ympäröivästä yhteiskunnastamme. Heikkinen korostaa draaman kokonaisvaltaisuutta. Draamakasvatus voi olla keino päästä sellaisiin päämääriin, jotka jäävät oppiainevalikoiman ulkopuolelle mutta kuuluvat yleissivistyksen piiriin.

2.2.1 Draaman lisäarvo opetuksessa

Kuten muunkin taiteen tekemisen sivutuotteena, myös teatteriharrastuksessa tapahtuu oppimista. Sinivuoren ja Sinivuoren (2000, 21) mukaan Bolton kuvailee draaman kautta

oppimisen liikkuvan sekä taitojen että subjektiivisen merkityksen tasolla. Draaman tärkeimmät oppimiseen liittyvät lajit tapahtuvat henkilökohtaisella tasolla ja oppimisen tulee ulottua myös tunnetasolle. Mitä lisäarvoa draama voi tuoda opetukseen ja erityisesti historian opetukseen? Anna-Lena Østern (2021) korostaa opettajan fokuoitumista. Dramaturgin tärkein kysymys liittyy siihen minkä tarinan ja mistä näkökulmasta hän kertoo. Sama pätee myös opettamiseen. Miltä pohjalta ja mihin materiaaleihin nojaten opettaja lähtee suunnittelemaan opetusta. Mitä opettajaa haluaa korostaa ja miten oppilaiden näkökulmat ja arviointi ilmenevät. Dramaturgisessa ajattelussa ja opettamisessa on eroja mutta myös yhtäläisyyksiä. Yhtä kaikki dramaturgisten ”lasien” läpi katsominen voi hyödyttää opettajaa avaamalla uusia näkökulmia. (Østern,2021, 22.)

Wolf jakaa artikkelissaan draaman käytön luokkahuoneessa neljän otsikon alle. 1) puuttuvan tiedon lisääminen opetussuunnitelmaan, 2) rohkaiseminen erilaisten näkökulmien ja erilaisten totuuksien ymmärtämiseen, 3) kannustaminen kohti luovaa ongelmanratkaisua terveen riippuvuussuhteen kautta, 4) aidon saavutuksen tuottama mielihyvä. Wolf on tutkinut draaman käytön vaikutuksia erityisesti vastavuoroisen informaation välittämisen kehityksen kannalta. Draamaan käytön avulla voidaan edistää puuttuvan tiedon lisäämistä opetussuunnitelman suhteen. Tällä tarkoitetaan erityisesti moniäänisyyden, erilaisten uskonnollisten, etnisten, uskonnollisten, kielellisten ja taloudellisten luokkien näkyviksi tekemistä. Draaman avulla on mahdollista rohkaista erilaisten näkökulmien ja erilaisten totuuksien ymmärtämiseen. Perinteinen koulutus usein perustuu yksisuuntaiseen opetukseen ja vahvistaa ajatusta siitä, että on olemassa yksi ainoa totuus, jota kohden pyritään kokeiden ja arvioinnin avulla. Draamaa voidaan käyttää kannustamisessa kohti luovaa ongelmanratkaisua terveen riippuvuussuhteen kautta. Teatteri on kurinalaista toimintaa, johon vaaditaan sekä yksilöllistä että yhteisöllistä vastuunottoa. Aidon saavutuksen tuottamaa mielihyvää. Teatteriharrastus vaatii harjoittelua, uusien haasteiden kohtaamista ja sitoutumista. Kaikki tämä yleisölle ja kritiikille alttiina (Wolf, 2004.)

2.2.2 Draaman käyttö oppijoiden tukena

Draamaan käyttö voi hyödyttää joitakin oppijoita, erityisesti heitä, joilla on haasteita oppimisessa. Luetun ymmärtämisen tukena ja lukivaikeuden omaavien apuna voi käyttää myös useita konkreettisia keinoja. Seuraavista oppimiseen ja opetukseen kiinnostavista ja kuljettavista

keinoista hyötyvät myös muut kuin oppimisvaikeuksista kärsivät. Opetuksen tukena voi käyttää **esineitä, kuvia ja mielikuvia**. Tarinaan liittyviä kuvia tai esineitä voi olla esillä ja niitä voidaan käyttää tarinan lomassa. Kertomuksen **rakenteen hahmottaminen** voi myös helpottaa tiivistämisen ideaa ja sitä voidaan käyttää hyödyksi. Yleensä tarinoissa on alku keskikohta ja loppu. Tarinan rakenne voi hahmottua helpommin **miellekartan** avulla. **Draama** on tehokas keino tekstin tulkinnassa. Draaman erilaiset muodot voivat auttaa ymmärtämään luettua tekstiä. **Selkokieli** voi lisätä lapsen motivaatiota lukemisen suhteen. (Takala, 2019.)

2.3 Lukuteatterimenetelmä historianopetuksessa

Lukuteatteri-menetelmä on Niilo Mäki-instituutissa osana ReadDrama-tukimushanketta kehitetty uusi muoto sujuvan lukemisen tukemiseen. Lukuteatterissa yhdistyy sekä draamakasvatuksellisuus että lukemisen opettelu yhteistoiminnallisesti ja lapsilähtöisesti. Lukusujuvuuden lisäksi lukuteatterissa opitaan esiintymistä, ryhmätyötaitoja ja luetun ymmärtämistä. Lukuteatteriin osallistumisen on todettu vaikuttavan positiivisesti lukijan minäkuvaan eli siihen käsitykseen joka oppijalla on itsestään lukijana. Lukuteatteriin on olemassa valmiita tekstejä käytettäväksi mutta yhtä hyvin lukuteatterimenetelmää voi käyttää apuna muita tekstejä käsitellessä. Esimerkiksi historialliset tekstit, joissa kuvataan jotain aikakautta tai siihen liittyviä tapahtumia on mahdollista käydä läpi lukuteatterin avulla (Niilo Mäki Instituutti)

2.4 Draamasopimus

Oleellinen osa draamatunteja on draamasopimus. Ennen draamatuntien alkua kokoonnutaan ryhmänä yhteen ja luodaan yhdessä yhteinen sopimus. Draamasopimuksen avulla rajataan ja suunnataan toimintaa. Draamasopimus voidaan käydä läpi yhdessä suullisesti tai se voi olla kirjoitettuna. Yhteinen draamasopimus varmistaa sitoutumisen toimintaan. Draamasopimus voi kattaa yhteiset säännöt käyttäytymiselle sekä työtavat, joita käytetään. Osana sopimusta toimii myös ”roolisuojaus”. Kun oppilas poistuu draaman vaikutuspiiristä ja astuu ulos roolista, ei roolihahmon tekoja arvioida todellisen minän silmin. Draamasopimus voi siis olla joko suullinen tai kirjallinen, se voi sisältää sääntöjä käyttäytymiseen, sisältää työtavat ja genren, jota noudatetaan, se voi olla epäsuora tai suora. (Heikkinen, 2004, 90–96.) Draamasopimus on tärkeä osa draamatunteja, sillä sen avulla luodaan turvallinen tila ja ikään kuin luodaan sopivat

asetukset yhteiselle toiminnalle. Koska draamalla on psykodraamallinen ulottuvuutensa, saattaa roolin tuoma suoja olla tarpeen. Suoja mahdollistaa myös heittäytymisen. tilanteessa ei toimi yksilö vaan roolihahmo

3 Historian opetus

3.1 Historian opetus opetussuunnitelmassa

Tutkimus osoittaa lähes yksiselitteisesti sen, että oppikirjat hallitsevat oppitunteja. Syiksi tähän mainittiin kiire, muiden asioiden käsittelyyn kuluva aika sekä halu opettaa oppilaille vahvoja kokonaisuuksia. Pelkästään oppikirjojen käyttö ei välttämättä ole huono asia, olennaisempaa on se, käsitelläänkö niissä sisältöjä tavoitteiden mukaisesti. Osallisuutta ja innostusta ilmeni huomattavasti enemmän sellaisilla tunneilla, joilla oppilaat peilasivat omien näkemyksiensä avulla historiaa (Rantala, Puustinen, Khawaja, 2020.)

Miten historiaa opitaan teoksessa tutkijat observeivat historian opetusta yli sadalla tunnilla vuosina 2018–2019. Heille muodostui tutkimuksen aikana melko kattava kuva historian opetuksesta ja opettamisesta. Vertailukohtana on opetussuunnitelma ja sen tavoitteet (Rantala, Puustinen, Khawaja, 2020.) Alla on osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, koskien historian opetusta ja oppiaineen tehtävää. Historian oppimisen kannalta on siis olennaista, että menneisyyteen pystytään eläytymään ja aikaperspektiivi pystytään hahmottamaan. Näihin tavoitteisiin pyritään tutkimisen ja toimisen kautta.

”Opintojen edistymisen kannalta keskeistä on tutkimisen, toimimisen ja menneisyyteen eläytymisen ohella ankkuroituminen kulttuuriympäristöön, aikaperspektiivin hahmottaminen sekä ihmisen toimijuuden ja historian merkityksen oivaltaminen ihmiskunnan ja oman elämän kannalta nyt ja tulevaisuudessa” (Opetushallitus, 2014) Opetussuunnitelman historian oppimistavoitteissa on muutama tavoite, joissa mainitaan ihmisen toiminnan ja motiivien ymmärtäminen sekä historiallinen empatia.

Oppimistavoitteissa on yhtenä tavoitteena tavoite T5, jonka tarkoituksena on ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja. Tässä tavoitteessa on arvioinnin kohteena historiallinen empatia. Oppilaan tulee pystyä eläytymään menneen ajan ihmisen asemaan ja nimeämään tämän toiminnan motiiveja. (Opetushallitus, 2014.)

Tavoite T11 historian oppimistavoitteissa ohjaa oppilasta selittämään ihmisen toimintaa historiallisen tiedon käyttämisen kautta. Pyrkimys on selittää ihmisen toiminnan tarkoituseriä ja arvioinnin kohteena on ihmisen toiminnan selittäminen. (Opetushallitus, 2014.)

3.2 Historian opetus tutkimusten valossa

Jarmo Lyhty (2020) tarkastelee artikkelissaan sitä miten uuden opetussuunnitelman tavoitteet näkyvät uusissa historian kirjojen opettajanoppaissa. Opettajien oppikirjojen käyttöä on tutkittu jonkin verran ja todettu että etenkin luokanopettajat tukeutuvat opetuksessaan paljon kirjoihin. Oppikirjojen käytössä on omat riskinsä. On tärkeää muistaa, että oppikirjat eivät ole sama asia kuin opetussuunnitelma. Lyhdyn tutkimuksessa löytyi samansuuntaisia tuloksia opettajanoppaiden käytöstä. Myös opettajanoppaisiin nojaututaan opetuksessa paljon.

Opettajaopiskelijoille suoritettussa toimintatutkimuksessa oli tarkoituksena joko vahvistaa tai muuttaa opiskelijoiden käsityksiä historian opetuksesta.

Hiljanen ja Tallavaara (2023) toteuttivat tutkimuksen ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoille. Tutkimuksessa kerättiin kirjoituksia toteutetuista projekteista. Nämä kirjoitukset analysoitiin ja niitä tarkasteltiin merkityksellisten kokemusten näkökulmasta. Vaikka projektit liittyivät historian opetukseen, opiskelijat kuvasivat historian opettamista lukumääräisesti vähiten. Esiin nousi opiskelijoiden esiintuoma ristiriita oman historian opiskelun ja toiminnallisen opiskelun välillä. Projekti tarjosi opettajaopiskelijoille merkityksellisiä kokemuksia, mutta nämä keskittyivät enemmän omaan opettajuuteen ja sen kehittymiseen. Yhtenä syynä saattaa olla se, että tutkimuksen opiskelijat olivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Kaiken ollessa uutta, ei opiskelijalla ole välttämättä vielä kykyä miettiä yksittäisen aineen sisältöjen toteutusta. Merkittävää ja tärkeää on kuitenkin se, että opiskelijoille syntyy ristiriitoja ja heidän ajatteluaan haastetaan. Nämä ovat omiaan tarjoamaan kasvun ja oppimisen paikkoja.

Aiemmassa tutkimuksessa on käynyt ilmi, että siirryttäessä opetusjaksolta harjoitteluun, jää opiskelijoiden muutos toiminnassa historian opetuksensuhteen usein toteutumatta. (Hiljanen. Tallavaara, 2023.) Toisin sanoen, vaikka uuden opetusmenetelmän mukainen toiminta on selkeää opiskelijoille, ei sitä kuitenkaan esimerkiksi harjoittelun aikana toteuteta.

Vesterisen (2022) ilmestynyt väitöskirja tarkastelee historian opetuksen ja opettajuuden välisiä jännitteitä. Vesterinen osallistui yläluokan kahdeksannen luokan historian tunneille vuoden ajan. Vesterisen tutkimuksessa nousi esiin teorian ja käytännön välinen ristiriita. Tutkimuksen aineisto on kerätty uuden opetussuunnitelman jälkimainingeissa.

Tunneilla keskityttiin oppikirjoissa esitettyjen sisältöjen esilletuomiseen ja niiden muistiin painamiseen. Opetus oli pitkälti sen ajatuksen varassa, että historian tulkinta oli oppikirjan tulkinnan mukainen. Opetusmenetelmät olivat oppilaita aktivoivia, lähinnä tiedonhakuun painottuvia nekin. Opetus nojasi vahvasti oppikirjoihin ja niiden esittämiin sisältöihin, tämä on hyvin tyypillinen tapa opettaa historiaa. Vaikka tiedonhakua painotettaisiinkin, tiedon arviointi ja analysointi ovat jääneet vähemmälle. Oppikirjojen seuraamisessa korostuvat omat ongelmansa. Oppikirjojen mukaan opettaminen ei takaa opetussuunnitelman noudattamista. Oppikirjat saattavat luoda hyvin yksipuolisen kuvan esimerkiksi naisten asemasta, käsityksistä eri mantereista ja kansakuntien hyvinvyydestä tai pahuudesta. (Vesterinen, 2022.)

3.3 Historiallinen empatia

Sana empatia on lähtöisin kreikan kielestä ja tarkoittaa vapaasti suomennettuna ”*tuntemista toisten kanssa*”. Koska empatia on helposti sekoitettavissa sympatiaan, on tärkeää ymmärtää näiden käsitteiden ero. Sympatiassa toisten kokemat tunteet koetaan omina, kun taas empatiassa pyritään ymmärtämään toisen kokemia tunteita hänen näkökulmastaan. Historiallisessa kontekstissa vain empatia on käyttökelpoinen. Historialliselle ymmärtämiselle ensiarvoisen tärkeää on tunnistaa se, että ihmiset ovat eläneet erilaisten uskomusten, asenteiden ja tavoitteiden maailmassa. Ymmärtämisen lisäksi tietynlaisen välittämisen tunteen tulisi herätä. Menneisyydessä elävien ihmisten näkökulman tulisi olla merkityksellinen, eroista huolimatta (Barton & Levstik, 2004, 207.) Barton ja Levstik (2004) viittaavat Ashbyn ja Leen kehittämään viisiportaiseen asteikkoon, jonka mukaan oppilaiden empatiakykyä mitataan. Alimmalla tasolla menneisyyden ihmisiä pidetään älyllisesti heikompina tekemiensä ratkaisujen vuoksi. Menneisyys saatetaan kokea käsittämättömänä. Seuraavalla tasolla tekoja voidaan ymmärtää, mutta lähinnä yleisten stereotyyppien kautta. Tekoja voidaan selittää vaikkapa jonkun uskonnon harjoittajien tyypilliseksi toiminnaksi. Kolmas taso käsittää ”jokapäiväisen empatian” ja siinä saatetaan ymmärtää yksittäisiä tilanteita, lähinnä kuitenkin omasta näkökulmasta ajatellen. Neljännellä tasolla ymmärretään sekä tilanteita että sitä menneisyydessä elävät eivät olisi luonnehtineet tilanteita samoin kuin nykyaikana, johtuen eriävistä uskomuksista, arvoista ja päämääristä elämässä. Viidennellä tasolla saavutetaan laajempi ymmärrys eroista historiallisten yhteiskuntien ja nykyajan välillä. (Barton ja Levstik, 2004, 209.)

Mitä konkreettista hyötyä historiallisesta empatiasta on? Barton ja Levstik (2004) toteavat historiallisen empatian, tai kuten he sitä luonnehtivat, näkökulman tunnistamisen olevan potentiaalinen keino kasvattaa osallistumista moniarvoisessa demokratiassa.

Historiallisen empatian saavuttaminen ei ole kuitenkaan täysin vaivatonta kaikille. Rantala, Manninen sekä van der Berg (2016) tutkivat lukioikäisten oppilaiden kykyä historiallisen empatiaan simulaation avulla. Tutkijat käyttivät Bartonin ja Levstikin (2004) mainitsemaa viisiportaista menetelmää havaitakseen opiskelijoiden historiallista empatiakykyä esseiden ja haastattelujen avulla. Tutkimuksesta kävi ilmi, että historiallista empatiaa oli haastavaa ilmaista, mikäli kyseisen tunnin sisältötieto ei ollut hyvin hallussa, seikka, joka on tullut ilmi myös aiemman tutkimustiedon kautta. Tutkimuksessa toteutettiin simulaatio koskien Suomen sisällissotaa. Tuntien videoinnista kävi ilmi, että toimintaan sitoutumisen vaikeus näkyi myös haastatteluissa. Mikäli oppilas ei ollut motivoitunut eikä halukas sitoutumaan roolinsa ei myöskään haastattelussa ollut nähtävissä empatiakykyä tai ymmärrystä. Valtaosa koki roolityöskentelyn melko neutraalina, ei helppona eikä vaikeana. Muutamalle roolityöskentely oli helppoa, johtuen ehkä aiemmasta harrastustaustasta teatterin suhteen. Osa oppilaista käytti stereotyyppittelyä ja osa tarkasteli menneisyyden tapahtumia nykyihmisen näkökulmasta. Joukosta löytyi kuitenkin myös oppilaita, jotka ylsivät viisiportaisen asteikon ylimmille tasoille. Nämä oppilaat kykenivät analysoimaan tapahtumia laajemmassa mittakaavassa, tapahtumiin johtaneita syitä ja ihmisluonnetta yleensä. Kaiken kaikkiaan oli nähtävissä mustavalkoisen ajattelun muuttumista moninäkökulmaisempaan ajatteluun. Simulaation ja roolien avulla oppilaiden oli helpompi sukeltaa menneisyydessä eläneiden ajatusmaailmaan ja vastaavasti jättää nykyihmisen ajatusmaailma huomiotta. Simulaation ehdottomana etuna oli myös ryhmässä toimiminen. Ryhmä tuki oppilaiden rooleihin eläytymistä.

Historian opetuksen voi siis ajatella olevan yhä siirtymävaiheessa. Syvälle iskostettu ajatus sisältöjen keskeisyydestä opetuksessa elää yhä. Opetus saattaa nojautua vahvasti oppikirjoihin ja ne tuovat tullessaan omat ongelmansa. Joissain tapauksissa opetussuunnitelman vaatimukset saattavat olla tiedossa ja sisäistettyinä mutta jostain syystä siirtäminen käytäntöön koetaan yhä vaikeana. Opetussuunnitelman vaatimukset saatetaan kokea teoreettisina, liian haastavina eikä esimerkiksi historiallinen empatia ole välttämättä helposti oppilaiden saavutettavissa. Opettajat tarvitsevat selkeitä työkaluja ja historiallista osaamista ja ymmärrystä voidakseen toteuttaa toiminnallista opetusta, joka tukee oppilaiden oppimista.

4 Opettajan rooli draamakasvatuksessa

Kaasisen (2023) väitöskirja vahvistaa aiempien tutkimusten tulokset, joiden mukaan lämpimän ja läheisen opettaja-oppilas suhteen luomisessa välittömyys on merkittävässä asemassa. Draamaopettajan tulee näiden lisäksi omata luovuutta, heittäytymistaitoa ja sosiaalista älyä. (Heikkinen, 2004, 159.) Heikkinen (2004) Korostaa myös oppiaineen hallinnan merkitystä sekä kykyä aineen integrointiin. Erityisesti käytettäessä draamaa historiaa opetettaessa, on opettajan syytä olla kiinnostunut aiheesta ja tuntee se melko läpikotaisin. Historian tunnin muuntaminen sellaiseksi draamaksi josta oppilaat voivat oppia, vaatii työtä. Lämmin vuorovaikutus heijastuu positiivisesti koko ryhmään. Lämpimässä vuorovaikutuksessa haastavatkin tilanteet, kuten konfliktit nähdään mahdollisuutena sosiaalis-emotionaalisten taitojen tukemiseen. (Ahonen & Syrjämäki, 2002.) Toisaalta opettajalla tulee myös olla potentiaalia rajojen rikkomiseen. Ammattitaitoinen opettaja yhdistää kasvatuksen ja kulttuurin toimimalla samalla esimerkkinä heittäytymisestä (Heikkinen, 2004, 156.) Draamakasvatus edellyttää opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja, ryhmänhallintaa ja aineentuntemusta. Opettaja voi opettaa historiaa draamallisten menetelmien avulla ilman draamakasvatuskoulutusta. Siitä tai draamakasvatuksen perusteiden tuntemisesta on kuitenkin apua. Draamallisia menetelmiä käytettäessä, kuten muussakin toiminnallisessa tekemisessä, hyvät ryhmänhallintataidot ovat ensiarvoisen tärkeitä. Raja toiminnallisen tekemisen ja päämäärätömän riehumisen välillä voi joskus olla kovin häilyvä. Opettajalla on hyvä olla keinoja jolla ryhmä saadaan tarvittaessa koottua ja rauhoitettua. Draamaa käytettäessä on myös syytä miettiä tunnin rakenne tarkkaan. Vain harvat oppilaat kykenevät heittäytymään heti vaativimpiin työskentelymenetelmiin. Lämmittelyleikkien ja harjoitusten avulla on mahdollista saada koko ryhmä työskentelemään ja heittäytymään. Draamaa voi verrata vaikkapa liikuntasuoritukseen, ennen suoritukseen ryhtymistä on syytä lämmitellä ja opetella tekniikkaa.

5 Tunnetuki draamatoiminnan tutkimuksessa

Sekä Anu Pyykkö että Miia Kaasinen kaipasivat molemmat toimivaa draamatoiminnan observointiin sopivaa työkalua. Näin syntyi Draamatoiminnan observointi eli DRAO-ryhmä. Pyykkö ja Kaasinen kehittivät yhdessä omien väitöstutkimuksiensa kautta observointityökalut draaman havainnointiin. Työkalut ovat käytettävissä yhtenä kokonaisuutena tai itsenäisesti. Tässä tutkimuksessa käytettiin draamatoiminnan aikaisen tunnetuen observointityökalua.

Kaasinen ja Pyykkö jakavat observointityökalun kolmeen eri osaan. Nämä osat ovat

1. Draamatoiminnan aikainen tunnetuki
2. Draamatoiminnan aikainen ryhmänohjaus
3. Draamatoiminnan aikainen oppimisen tuki.

(Kaasinen, 2023.)

5.1 Draamatoiminnan aikaisen tunnetuen osiot

Tässä tutkimuksessa käytettiin draamatoiminnan aikaisen tunnetuen observointityökalua. Draamatoiminnan aikainen tunnetuki jaetaan kolmeen eri ryhmään. Näiden ryhmien sisällä on erilaisia indikaattoreita, joiden avulla tutkija voi havainnoida ja arvioida tunnetuen ilmenemistä ja sen vaikutusta vuorovaikutusilmapiiriin, oppilaiden tekijyyteen ja työskentelyyn kiinnittymiseen. Kukin osio sisältää tiettyjä indikaattoreita. Indikaattorien avulla tutkija havainnoi ilmeneekö luokassa tapahtuva vuorovaikutus lämpimänä ja läheisenä vai epäystävällisenä. Tämän mukaan vuorovaikutus pisteytetään korkealla, perustasolle tai matalalle tasolle.

Draamatoiminnan aikainen tunnetuki koostuu seuraavista osioista: vuorovaikutusilmapiirin sävy, oppilaiden tekijyyden tukeminen sekä oppilaiden työskentelyyn sitoutuminen. Opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella on merkitystä. Opettajat ovat oppilaan elämässä olevia ja siihen vaikuttavia aikuisia, joiden kanssa oppilaat viettävät suuren osan ajan päivästä. (Pianta, Stuhlman, Hamre, 2002.) Vuorovaikutusilmapiirin suhteen opettajan tehtävä draamatunnilla on tukea oppilaiden työskentelyä huolehtimalla tunnin turvallisesta ja myönteisestä ilmapiiristä. Oppilaiden tulisi kokea kykenevänsä esittämään omia ideoitaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään. Se, millainen vuorovaikutusilmapiirin sävy on, ilmentää sekä sitä, miten opettaja kohtaa oppilaat, että sitä miten oppilaat kohtelevat toisiaan. Myönteinen

vuorovaikutusilmapiirin sävy tarkoittaa lämmintä ja ystävällistä vuorovaikutusta sekä läheisyyttä sekä oppilaiden että opettajan ja oppilaiden kesken. Myönteisen ilmapiirin merkkejä ovat avoin vuorovaikutus, kohtaamiset, jotka ilmentävät arvostusta ja kunnioitusta toisia kohtaan, toisten huomioiminen sekä turvallisuuden, ilon ja läheisyyden ilmaiseminen.

Kielteinen vuorovaikutusilmapiiri ilmenee epäystävällisenä puheena tai epäkunnioittavana käytöksenä. Lievimmillään epäkunnioittava käytös voi näkyä toisen sivuuttamisena tai puheen päälle huuteluna. Vakavammasta epäkunnioituksesta kertoo toisen tahallinen naurunaliseksi tekeminen tai nolaaminen tai fyysinen satuttaminen. Epäkunnioittavan käytöksen ilmetessä, havainnoidaan opettajan puuttumista. Puuttumisen tulisi olla sekä tehokasta että hienovaraista. Korkean pistetason saavuttanut vuorovaikutustilanne heijastelee ystävällistä ja muita arvostavaa käytöstä. Toisia arvostava vuorovaikutus pitää sisällään ystävällisen puheen ja puheen vuorottelun. Vuorovaikutuksessa käytetty elekieli on muita kunnioittavaa. Toisten huomioiminen näkyy käytöksenä, jossa ketään ei sivuuteta tai jätetä yksin. Myönteinen vuorovaikutusilmapiiri näyttäytyy yhteisen ilon ja läheisyyden kautta. Oppilaat toimivat fyysisesti lähellä toisiaan ja viihtyvät hyvin keskenään. Vuorovaikutustilanteissa ilmenee jaettu ilon hetkiä huumorin tai hassuttelun merkeissä. Oppilaiden kokema turvallinen ja rauhallinen olo näkyy oppilaiden kehoissa rentoutena ja asentojen avoimuutena. Oppilaat myös uskaltavat kertoa ääneen omat ajatuksensa, mielipiteensä sekä ideansa ja ehdotuksensa. (Kaasinen, 2023, 201–203.) Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa opettajan asenne saattaa olla ratkaiseva. Opettajan sensitiivisellä oppilaiden kohtaamisella on mahdollista vähentää oppilaiden ongelmallista käytöstä luokassa. (Pianta, Stuhlman, Hamre, 2002.) Positiivisen vuorovaikutusilmapiirin ylläpitämiseksi on opettajan aktiivisesti tarkkailtava vuorovaikutusta ja oppilaiden toimintaa. Havaitessaan epäkunnioittavaa käytöstä, kuten toisen puheen päälle huutelua, epäkunnioittavaa ilmeilyä tai toiseen fyysisesti kajoamista, ohittamista tai muutoin alentavaa kohtelua, tulee opettajan puuttua välittömästi. Puuttuminen voi olla luonteeltaan ennakoivaa, korjaavaa tai rajaavaa. (Kaasinen, 2023, 201–203.)

Oppilaiden tekijyyttä tukeva toiminta näkee oppilaiden tuottamien ideoiden arvon potentiaalisena lisänä tuntien sisältöön. Opettajan tehtävänä on tehdä tilaa tunneille, jotta oppilaiden ideat, ajatukset ja ratkaisut pääsevät ääneen. Miten opettaja huomioi oppilaiden näkökulman ja kuuntelee heidän ideoitaan sekä joustaa omista suunnitelmistaan. Oppilaita voidaan osallistaa kysymyksien tai vaihtoehtojen avulla. Yhteinen draamatunnin kulkua edistävä tai tavoitteisiin suuntautuva keskustelu voi tukea oppilaiden osallisuutta. Oppilaille voidaan myös tarjota mahdollisuuksia tuottaa omia ratkaisujaan. Urhahne ja Wijnia (2023)

lähestyvät motivaatiota itsemääräämisoikeuden kautta. Motivaation synty ja yleinen hyvinvointi pohjaa tiettyjen perustarpeiden täyttymiseen. Ihmisen tulee tuntee olevansa kykenevä ja hänellä tulee olla itsemääräämisoikeus. Itsemääräämisoikeus luo yksilölle tunteen hallinnasta ja itsestä lähtevästä käytöksestä. (Urhahne & Wijnia, 2023.) Motivoidakseen oppilaita on siis tärkeää tavoitella toimintaa, jossa myös oppilaiden itsemääräämisoikeus pääsee esille. Opettaja ottaa vastaan oppilaiden ratkaisut kiireettömästi ja käyttää aikaa heidän kohtaamiseensa. Observoinnin kohteena on myös opettajan osoittama kehuminen, innostuminen ja ilahtuminen oppilaiden ideoiden suhteen. Opettajan on mahdollista tukea oppilaiden tekijyyttä erilaisten työkalujen avulla. Observoija havainnoi miten opettaja tukee oppilaiden tekijyyttä antamalla tilaa heidän ideoilleen ja ratkaisuilleen. Oppilaiden tekijyyttä tukevissa työtavoissa oppilaille on mahdollisuus tuottaa omia ratkaisujaan sekä esittää niitä rooleissa tai kertoa niistä. Oppilaiden näkökulmat tulevat huomioiduiksi, kun oppilaita osallistetaan ja heidän ehdotuksiaan huomioidaan. Opettaja osoittaa innostuneisuutta ja on kiinnostunut oppilaiden tuottamista ideoista ja ajatuksista. Opettajan tulisi olla valmis antamaan päätäntävaltaa oppilaille ja samalla joustamaan omista suunnitelmistaan. Tämä vaatii opettajalta joustavuutta ja keskeneräisyyden sietokykyä. Joustavuus tarkoittaa sekä oppilaiden ideoiden sisällyttämistä että liikkumavaraa tuntien sisällä. (Kaasinen, 2023, 206–210.)

Aiempien tutkimusten mukaan emotionaalinen sitoutuminen liitetään luokkahuoneessa tapahtuvaan aktiiviseen oppimiseen. Emotionaalinen sitoutuminen näkyy oppilaiden kiinnostuksena tai ilon ja nauttimisen ilmentyminä. (Schnizler, Holzberger, Seidel, 2020.)

Oppilaiden työskentelyyn kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan sitoutumista tehtävään. Sitoutumisella tarkoitetaan sitoutumista toimintaan ja sitoutumista tunnetasolla. Osallistumisen aktiivisuus, intensiivisyys ja asenne osallistumiseen nähden kertovat kiinnittymisen syvyydestä. Observoinnin kohteena on myös oppilaiden ponnistelu haluamansa lopputuloksen hyväksi. Havainnoin avulla tarkastellaan miten hyvin oppilaat hyödyntävät mahdollisuutensa osallistua tarjottuun työhön. Miten suuri osa oppilaista osallistuu toimintaan ja suuntautuuko oppilaiden huomio työskentelyn sijasta johonkin muuhun. Tarkastelun kohteena ovat myös oppilaiden asenne ja energia työskentelyä kohtaan. Havainnointi keskittyy oppilaiden sanalliseen ja sanattomaan ilmaisemiseen. Korkean pistemäärän arvioinnissa havaitaan keskittymisen, ilon, mielihyvän ja innostuksen ilmaisuja. Ylpeys omasta työstä saattaa näkyä intona päästä esittämään esitys muulle ryhmälle. (Kaasinen, 2023, 210–211.)

6 Tutkimuskysymykset

Draaman käytön tavoitteena historian opetuksessa on edistää opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsyä. Draamallisten menetelmien tavoitteena on helpottaa oppilaiden eläytymistä ja edesauttaa historiallisen empatian syntymistä. Ihmisen toiminnan selittäminen eri aikakausina avautuu oppilaille paremmin draamallisten menetelmien avulla. Draamallisten menetelmien käyttö edellyttää opettajalta hyvää aineentuntemusta mutta onnistuessaan tuottaa positiivisia oppimisen kokemuksia ja vaikuttaa positiivisesti koko ryhmään.

1. Missä määrin draaman käyttö historian opetuksessa edistää oppilaiden ymmärrystä menneisyydessä eläneen ihmisen toimintaa ja motiiveja kohtaan sekä historiallisen empatian kehittymistä?
2. Minkälaisia arvioita tunnetuen eri osa-alueisiin perustuva havainnointi antaa historian tunneilta, joissa käytetään draamakasvatusta?
3. Miten oppilaat kokevat draaman käytön historian opetuksessa?

7 Tutkimuksen toteutus

7.1 Observointi tutkimusmenetelmänä

Observoinnin eli havainnoinnin avulla on mahdollista tutkia sellaisia ulottuvuuksia, joita haastattelussa ei tavoiteta. Näitä ovat esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkiminen ja emotionaalisten tekijöiden arviointi. Subjektiiivinen lapsituntemus on olennaista kasvatustyössä. Sen rinnalle tarvitaan systemaattisesti kirjattua, objektiivista havainnointia. Havainnointia voidaan kerätä joko subjektiivisten käsitysten kautta tai strukturoidun menetelmän kautta. Jotta kerätty tieto olisi objektiivista, tulee siinä pyrkiä sekä systemaattisuuteen että kerätyn tiedon luotettavuuteen. Tutkimukseen pohjaavan menetelmän kautta on mahdollista kiinnittää havainnoijan huomion vain siihen mitä hän näkee, ilman tulkintoja. Tämä mahdollistaa kerätyn tiedon objektiivisuuden. Menetelmien ja tutkimukseen perustuvan työkalun kautta on mahdollista, että havainnot eivät ole riippuvaisia ajasta tai havainnoijan näkökulmasta. (Lautamo, Laaksonen, 2018.) Tieteellisessä tutkimuksessa tulkitaan erilaisia merkkejä ja tuotetaan aktiivisesti johtolankoja. Tavoitteena on tuottaa näiden pohjalta uutta, ennen havaitsematonta tietoa. Kvalitatiiviselle aineistolle ominaista on kompleksisuus ja monitasoisuus sekä ilmaisullisuuden rikkaus. Aineiston ei kuitenkaan tarvitse koostua autenttisista tilanteista, vaan tilanteet voivat olla tutkimusta varten järjestettyjä. Näiden tilanteiden dokumentoinnin tulee olla mahdollisimman yksityiskohtaista ja tarkkaa. Kvalitatiivinen aineisto koostuu näytteistä, se on ikään kuin pala tutkittavasta maailmasta eikä vain mittaustuloksista koostuva joukko. (Alasuutari, 2011, 121–127.)

Havainnoinnin avulla voidaan tutkia opetuksen laatua vuorovaikutuksellisuuden kautta ja tarkastella sen vaikutuksia siihen. Vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa ovat läsnä sekä oppilaat että opettaja ja sen avulla pyritään yhteiseen ymmärrykseen rakentamiseen tutkimalla erilaisia ideoita ja näkökulmia. Viimeisimpien tutkimusten mukaan yhteistyössä suoritettu keskustelu saattaa tukea oppilaiden akateemista suoriutumista. Se voi myös vaikuttaa positiivisesti motivaatioon ja itsetuntoon. (Muhonen, Pakarinen, Poikkeus, Lerkkanen, Rasku-
Puttonen, 2017.)

Vilka (2018) erottelee artikkelissaan arkihavaintojen ja normielämän havainnoimisen välisiä eroja. Tieteellisessä havainnoinnissa on tärkeää, että havaintojen tekeminen on suunnitelmallista, johdonmukaista ja se on ennalta rajattua, valikoitua ja luokiteltua sekä

eriteltyä. Tutkimuksellisesta näkökulmasta katsoen havainto on merkki jostain. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta siihen liittyy myös jokin merkitys. Havainnot ovat riippuvaisia siitä kuka ne tekevät, tulkitsee, määrittelee ja antaa merkityksen.

(Vilka, 2018.)

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijan tulisi saada tutkimustaan varten tarvitsemansa havainnot aiheuttamatta kärsimystä tai vahinkoa tutkimuskohteelle. Lisäksi havainnot on kerättävä sensitiivisesti ja luottamuksellisesti. (Vilka, 2018, 295.) Tutkija kysyi luvan tuntien videointiin sekä huoltajilta että oppilailta itseltään. Videoinnissa ei ole kuvattu ketään yksittäistä oppilasta vaan opettajaa ja ryhmän toimintaa yleisesti. Oppilaille ja heidän vanhemmilleen on lähetetty ennen tutkimusta lyhyt esittely tutkimuksesta ja pyydetty kirjallinen lupa tuntien videointiin. Asianmukaiset luvat on pyydetty myös oppilaitokselta. Tutkimusta ja sen tarkoitusta on käyty läpi myös opettajan toimesta oppilaille. Opettaja on kertonut oppilaille, että tutkimuksen tekijä on tulossa luokkaan ja olen myös itse käynyt näyttäytymässä luokassa ennen tunteja.

Osana tutkimusta oli kysely, jossa oppilaat pyrkivät arvioimaan tuntia. Kysely toteutettiin anonyymisti. Kyselyssä ei kerätty nimiä tai eritelty sukupuoliä vaan vastaaminen tapahtui rastittamalla vaihtoehto. Tutkimuksessa ei arvioida oppilaiden persoonaa vaan toimintaa yleisellä tasolla. Tutkimusetiikka edellyttää tietosuojalainsäädännön noudattamista. Tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavien yksityisyyttä. Henkilötiedot ja tiedot, joista tutkittavat voidaan tunnistaa, tulee suojata. (Vilka, 2018, 297.) Oppilaille ja heidän huoltajilleen on tehty selväksi, että tutkimukseen osallistumisen voi koska tahansa peruuttaa tai siitä voi kieltäytyä. Tutkimuslupapyyntöä yhteydessä on myös maininta siitä, että kerättyjä tietoja säilytetään asianmukaisesti ja ne tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua.

7.3 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ja opettaja

Videoinnin avulla observoitiin erään eteläsuomalaisen koulun viidennen luokan oppilaita, jotka toteuttivat opettajansa johdolla toiminnallisia historiantunteja. Tutkimukseen osallistui yhteensä 18 oppilasta. Toiminnallisina menetelminä toimivat draamalliset menetelmät. Videoinnin lisäksi oppilaat vastasivat kahden tunnin osalta tutkijan kehittämään kyselyyn. Kyselyssä arvioitiin omaa kykyä kertoa elämästä antiikin aikana, arvioitiin tuntien apua siihen,

omaa osallistumista ja ilmapiiriä sekä tavoitteiden täyttymistä. Opettaja on perehtynyt sekä draamakasvatukseen että opettamisen laadun huomioimiseen.

7.4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tunnit olivat kestoaltaan 45 minuuttia. Tunteja saattoi kuitenkin olla useampi saman päivän aikana. Tämä mahdollisti pitkäkestoisemman työskentelyn. Tunnit sisälsivät monipuolisesti draamallisia harjoituksia. Käsitteiden läpikäyntiin, työskentelyn purkuun ja oppilaiden omiin näkemyksiin oli varattu runsaasti aikaa.

7.5 Tuntien tallentaminen

Tunnit videoitiin ja niitä tarkastellaan observointityökalun avulla. Observointeja tarkastellaan pisteyttämällä ne ja vertailemalla pisteytyksiä keskenään sekä tarkastelemalla saatuja arvoja yleisesti. Videoidut oppitunnit jaettiin 15 minuutin mittaisiin sykleihin. Jokaisen syklin ajalta tutkittiin kolmea osiota, jotka pisteytettiin observointityökalun avulla. Pisteyttämisessä käytettiin apuna Kaasisen ja Pyykön luomia indikaattoreita ja arvioinnin kriteerejä. 1. Vuorovaikutusilmapiirin sävy 2. Oppilaiden tekijyyden tukeminen 3. Oppilaiden työskentelyyn kiinnittyminen. Jokainen sykli pisteytettiin asteikolla 1–5. Kyselytutkimukset analysoitiin SPSS-ohjelman avulla. Vastauksista muodostettiin summamuuttujat ja eri vastausta välisiä korrelaatioita tarkasteltiin.

TAULUKKO 2. Observointitaulukko

| Osio | Sykli 1 | Sykli 2 | Sykli 3 | Sykli 4 | Sykli 5 | Sykli 6 | Sykli 7 | Sykli 8 | Sykli 9 | Sykli 10 |
|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Osio 1 | | | | | | | | | | |
| Vuorovaikutusilmapiiri | | | | | | | | | | |
| Osio 2 | | | | | | | | | | |
| Oppilaiden tekijyys | | | | | | | | | | |
| Osio 3 | | | | | | | | | | |
| Työskentelyyn kiinnittyminen | | | | | | | | | | |

7.6 Oppilaskysely

Oppilaille teetettiin kaksi tutkijan kehittämää lomaketta, joiden avulla he arvioivat seuraavia asioita: antiikin Rooman ihmisten ja heidän toimintansa ymmärtäminen, antiikin Rooman

saavutukset, oma osallistuminen, tuntien ilmapiiri, tavoitteiden saavuttaminen. Kyselylomakkeet löytyvät kokonaisina liitteistä.

Kyselyyn yksi osallistui 18 oppilasta ja kyselyyn kaksi 17 oppilasta. Kyselytutkimusten kysymyksistä laskettiin summamuuttujat seuraavasti. Osiossa ymmärrys oli laskettu kahden kysymyksen summamuuttujat. Kysymykset olivat: ymmärrän antiikin Rooman ajan ihmisiä sekä, ymmärrän antiikin Rooman ajan ihmisten toimintaa. Nämä kysymykset pyrkivät mittaamaan joko tuntien aikana syntynyttä ymmärrystä tai jo aiemmin olemassa olevaa ymmärrystä. Osiossa tuntien apu ymmärtämisessä oli summamuuttujat laskettu seuraavista kysymyksistä: tunnit auttoivat ymmärtämään antiikin Rooman ajan ihmisiä sekä tunnit auttoivat ymmärtämään antiikin Rooman ajan ihmisten toimintaa. Näillä kysymyksillä pyrittiin nimenomaan mittamaan tuntien osuutta ymmärtämisen suhteen. Miten oppilaat kokivat tuntien lisännen ymmärrystä. Osiossa kertominen yhdistettiin seuraavat kysymykset: osaan kertoa antiikin Rooman eriarvoisuudesta ja osaan kertoa elämästä eri yhteiskuntaluokissa. Näiden kysymysten avulla arvioitiin oppilaiden omaa arviota tavoitteisiin vastaamisen suhteen. Kertominen eriarvoisuudesta ja elämästä eri yhteiskuntaluokista kuului tavoitteisiin, jotka käytiin tuntien alussa läpi. Ilmapiirin ja oman osallistumisen arviointi säilytettiin erillisinä kysymyksinä.

7.7 Tuntien sisältö

Opettaja oli laatinut kaikille tunneille tuntisuunnitelmat. Ohessa olevaan taulukkoon 3 on kerätty draamapedagogian tunnusmerkkejä kyseessä olevista historian tunneista tuntisuunnitelmien pohjalta.

Tunnit sisälsivät useita draamapedagogian merkkejä. Kaikkien tuntien alussa käytiin läpi yhteinen draamasopimus. Draamasopimus sekä suuntaa toimintaa kohti tavoitteita että luo turvallisuutta ja rajoja, mahdollistaen toiminnan (Heikkinen, 2004, 91). Toinen, jokaisella tunnilla esiin tuotu merkki oli roolin tuoma suoja. Kun esimerkiksi roolihahmo, joka on fiktiivinen, kokee jotain tunteita, roolihahmon tekijä eli oppilas itse ei välttämättä koe. Roolihahmoille tapahtuvat asiat eivät siis tapahdu tekijöille (Heikkinen, 2004, 58.) Lämmittelyleikkien tarkoituksena on toimia välineenä, jotka motivoivat oppimaan. Sääntöleikit ovat määriteltävissä pedagogisiksi peleiksi (Heikkinen, 2004).

Heikkinen (2004) kuvaa teoksessaan Bergströmin jakoa mustiin ja valkeisiin leikkeihin. Valkeat leikit ovat aikuisten kontrollissa olevia, usein opetuksellisia leikkejä, jotka eivät toimi niinkään kehittäväällä tavalla vaan tähtäävät toimimiseen tiettyjen sääntöjen mukaan. Mustat leikit syntyvät spontaanisti ja ovat edellytys lasten luovuudelle. Aikuiselle nämä näyttäytyvät usein kaaoksen omaisina. Tunnit sisälsivät sekä valkeita että mustia leikkejä. Sääntöleikit kuten hedelmäsalaatti tai gladiaattorileikki sisälsivät käsitteitä ja toimivat virittäjinä toimintaan. Pienryhmien esitykset /mininäytelmät syntyivät oppilaiden toimesta, vaikkakin annetun aiheen pohjalta. Esitysten harjoitusvaihe vaikutti aikuisen silmin melko kaoottiselta, joskin juuri se vaihe sisälsi eniten innostuksen ja ilon ilmaisuja. Tunnit sisälsivät myös harjoitusten reflektointia. Eettisyys ilmenee draamakasvatuksessa fiktiivisessä todellisuudessa tapahtunutta verrattaessa todelliseen, sosiaaliseen todellisuuteen. Tämä tapahtuu reflektoinnin kautta (Heikkinen, 2004, 80.)

TAULUKKO 3. Draamapedagogian tunnusmerkkejä opetussuunnitelman pohjalta

| Aloitus | Lämmittely | Draamapedagogiset menetelmät | Siirtymä /keskittyminen | Lopetus |
|---------------------------------|---------------------|------------------------------------|---|---------------------------------|
| draamasopimus | hedelmäsalaatti | pienryhmä-esitykset /mininäytelmät | janaharjoitus | piiri, istuminen ympyrämuodossa |
| roolin suojaus | gladiaattori-leikki | äänimaisema | eläytyminen tarinan avulla | kootaan yhdessä tunnin anti |
| piiri, istuminen ympyrämuodossa | liiku tilassa | still-kuvat | eläytyminen keskustelun kautta harjoitusten purku | reflektio opitun suhteen |

7.8 Observoinnin reliabiliteetti

Videoiden observointien osalta suoritettiin vertaisarvio rinnakkaiskoodauksen avulla. Vertaisarvioitsija arvioi ensimmäisen ja viimeisen tunnin osalta kummastakin kolme sykliä. Vertaisarvioitsija arvioi siis ensimmäisen ja viimeisen tunnin joiden osalta rinnakkaiskoodaus suoritettiin. Arvioinneissa oli nähtävissä melko paljon hajontaa, hajonta ei kuitenkaan ollut kovin suurta, arviointi saattoi olla yhden numeron verran korkeampi tai matalampi. Pääosin

molemmat arviot pysyttelivät korkealla tasolla. Hajontaa oli ensimmäisen tunnin osalta enemmän, viimeinen tunti oli yhdenmukaisempi.

TAULUKKO 4. Observoinnin reliabiliteetti

| | Sykli 1 | Sykli 1 | Sykli 2 | Sykli 2 | Sykli 3 | Sykli 3 | Sykli 16 | Sykli 16 | Sykli 17 | Sykli 17 | Sykli 18 | Sykli 18 |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Vuorovaikutusilmapiirin sävy | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 2. Tekijyyden tukeminen | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 3. Työskentelyyn kiinnittyminen | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| KESKIVARVO | 4,66667 | 3,66667 | 4,33333 | 3,66667 | 4 | 4,33333 | 4,33333 | 4 | 4,66667 | 4 | 4,33333 | 4,66667 |

8 Tulokset

8.1 Tunnetuen arviointien keskiarvot

Kuviosta 1 on nähtävissä historian tuntien observoinnin keskiarvot. Syklit 1–3 muodostavat yhden tunnin. Keskiarvojen vaihtelun kautta on nähtävissä tuntien välillä ja niiden sisällä olleet vaihtelut. Tuntien välillä oli eroja eivätkä ne noudattaneet tunnetuen arviointien osalta mitään samaa kaavaa, vaikkakin tunnit toteutuivat tuntisuunnitelmien mukaan ja perustuivat samaan peruskaavaan. Tunnit alkoivat piirissä istumisen kautta lämmittelyihin ja työskentelyyn ja loppuivat yhteiseen koontiin. Osa tunneista tapahtui saman päivän aikana, jolloin työskentelyä saatettiin jatkaa ruokailun tai välitunnin jälkeen.

KUVIO 1. Tunnetuen keskiarvot historian tuntien observoinnin eri sykleissä



8.2 Tunnetuen eri osa-alueiden laadun vaihtelu

Millaisia arvioita tunnetuen eri osa-alueisiin kohdistuva havainnointi tuotti? Tunnetuen observeitavien osa-alueiden keskiarvot sijoittuivat erikseen tarkasteltuina korkealle tasolla. Korkeimmat arviot saivat oppilaiden tekijyyden tukeminen sekä vuorovaikutusilmapiirin sävy. Korkeiden arvioiden vuorovaikutuksen suhteen ja tutkijan havaintojen mukaan draamalliset menetelmät tuottavat oppimiskokemuksia, jotka aktioivat oppilaita ja tuottavat parhaimmillaan aitoja tunteita. Toiminnassa oli paljon harjoituksia, joiden kulkuun oppilaat saivat vaikuttaa, tämä lisäsi osaltaan oppilaiden tekijyyttä. Korkean tekijyyden myötä myös oppilaiden sitoutuminen oli korkealla tasolla. Draamallisia menetelmiä käytettäessä oppilaat nähdään

aktiivisina, ratkaisuja tuottavina (Kaasinen,2023). Toimintaan sitoutuminen on draamatoiminnalle ominaista (Wolf, 2004). Vuorovaikutusilmapiirin arvioita laski osaltaan joidenkin harjoitusten suunnittelu, joka selvästi ei ollut kaikille mieluista. Yleensä nämä oppilaat silti osallistuivat itse esittämiseen innolla. Toisaalta on myös vaikea arvioida oppilaita tuntematta mikä syy vastahakoisuuteen oli. Vaikka vuorovaikutusilmapiiri oli kautta linjan hyvällä tasolla ja oppilaat osallistuivat aktiivisesti, vasta vapaasti toteutettavat harjoitukset toivat esiin spontaaneja ja aitoja tunteiden ilmaisuja.

Kuviossa 2 on nähtävissä vuorovaikutusilmapiirin sävyn keskiarvo, joka oli 4,6. Vuorovaikutusilmapiirin sävyä arvioitaessa nousi esiin toisia kunnioittava vuorovaikutus. Pääosin tunneilla oli huomattavissa ystävällistä puhetta ja toisia kunnioittavaa elekieltä.

Osalla tunneista oli nähtävissä toisia enemmän yhteisen ilon ilmaisuja. Oppilaiden turvallisuuden tunteen voi tulkita olleen korkea sillä oppilaat osallistuivat esiintymiseen ja myös jakoivat omia mielipiteitään. Epäkunnioittavaan käytökseen puuttuminen oli johdonmukaista, hienovaraista ja ennakoivaa. Mahdollista rauhattomuutta tai keskittymistä väärin asioihin ennakoitiin esimerkiksi vaihtamalla paikkoja ringissä. Kun kyseessä oli vain puolikas luokasta tuli esiin enemmän varautunutta kehonkieltä. Historialliseen empatiaan pyrkiminen nousi esiin tunneilla. Äänimaisema-harjoituksen jälkeen harjoitusta purettiin opettajan johdolla. Opettajan kysyessä millaiselta äänimaisema työskentely oli tuntunut vastasi eräs oppilas: *”Se pistää ajattelemaan ketä olisi voinut sanoa sen. Ajatella vaikka mitä muilla on”*. Tätä ajatusta täydensi toinen oppilas kertomalla, että harjoitus laittoi miettimään mitä ne muut tarkoittavat. Opettaja veti taitavasti oppilaiden ajatukset yhteen tiivistämällä sen, että kuunnellessa muiden vuorosanoja tulee miettineeksi mitä jokin tietty vuorosana on tarkoittanut Antiikin Roomassa. Oppilaat tunnistivat erittäin hyvin eri yhteiskuntaluokkia, joita käytiin useassakin harjoituksessa läpi. Aiemmin opitun perusteella oppilaat osasivat yhdistää vuorosanat tiettyihin yhteiskuntaluokan edustajiin. Oppilaat myös kävivät asiasta keskusteluja ja toivat esiin vaikkapa gladiaattoreiden aseman ristiriitaisuuden. Oppilaiden keskusteluissa nousi esiin gladiaattoreiden kaksijakoinen asema, riippuen siitä olivatko he jonkun omistamia orjia vai menestyneitä taistelijoita. Oppilaiden tekemissä esityksissä myös näkyi hyvin eri yhteiskuntaluokkien tapa toimia ja sitä tuotiin joskus jopa liioitellusti esiin. Valtaa ja rikkauksia tuotiin esiin esimerkiksi Plebeijien osalta siten että esityksessä unohdettiin missä kerroksessa jokin huone oli. Kuvaus oli erittäin oivaltava ja osoitti hyvin kyseisten hahmojen vallan hausalla tavalla. Esityksissä, joissa kohdeltiin selkeästi alempiarvoisia huonosti, oppilaat selvästi ymmärsivät käytöksen olevan väärin nykyajan näkökulmasta. täten tällaisen

käyttäytymisen voi nähdä olevan aikakaudelle tai tietyllä yhteiskuntaluokan edustajalle ominaista. Heikkinen (2004) toteaa draaman opettavan kokemusten ja keskustelun kautta kulttuurista, yhteiskunnasta ja minuudesta.

Kuviossa 2 näkyy oppilaiden tekijyyden tukemisen arviointien keskiarvo, joka oli 4.7. Tekijyyden suhteen keskiarvo oli myös korkea. Heikkisen (2004) mukaan draamakasvatuksen luonne on sosiaalinen. Sosiaalisen luonteen vuoksi kysyminen, toisten huomioiminen ja oma aktiivisuus ovat ensiarvoisen tärkeitä draamakasvatukselliselle toiminnalle.

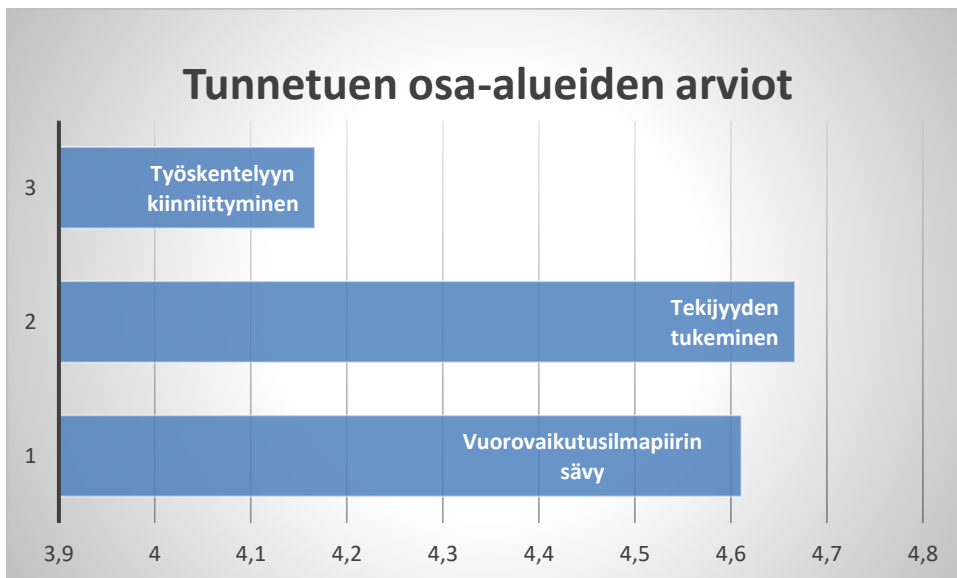
Keskiarvoa nosti osaltaan myös harjoitukset, jossa oppilaat saivat itse suunnitella ja esittää omat esityksensä. Oppilaille välittyi ajatus siitä, että heidän keksimänsä ratkaisut ovat arvokkaita ja soveltuvat osaksi tuntien sisältöä.

Osallistuminen oli monessa kohdassa videointien perusteella aktiivista. Myös aitoja innostuksen ja ilon ilmaisuja oli nähtävissä joidenkin harjoitusten kohdalla. Kyselylomakkeiden perusteella aktiivinen osallistuminen saavutti molemmissa kyselyissä korkeat pisteet. Ainoana erona kyselyiden välillä on toiseen kyselyyn osallistumaton yksi oppilas. Muutoin tulokset ovat identtiset. Oppilaat siis arvioivat oman osallistumisensa olleen joko melko hyvää tai todella hyvää. Kyselyt toteutettiin peräkkäisillä tunneilla mutta aikaa oli välissä kulunut yli viikko. Kuviossa 2 näkyy oppilaiden työskentelyyn kiinnittymisen keskiarvo, joka oli 4.2. Kaasinen (2023) on todennut oppilaiden saadun tunnetuen määrän vaikuttavan työskentelyyn kiinnittymisen suhteen positiivisesti. Draamatunneilla oikea-aikainen ja nopea tunnetuki näkyy aktiivisuutena ja toimintaan osallistumisena. Osallistuminen oli aktiivista ohjatuissa toiminnoissa. Kuitenkin innostus näkyi toiminnoissa, joissa oppilaat saivat olla ”vapaammin”. Vaikka työskentelyyn kiinnittymisessä oli nähtävissä joillakin haasteita, ponnistelivat oppilaat kuitenkin lopputuloksen eteen. Suunnitteluvaihe ei jaksanut innostaa aivan kaikkia oppilaita mutta lähestyvä esitysten muille esittäminen motivoi kaikkia ryhmiä. Jokainen ryhmä sai aikaan esityksen.

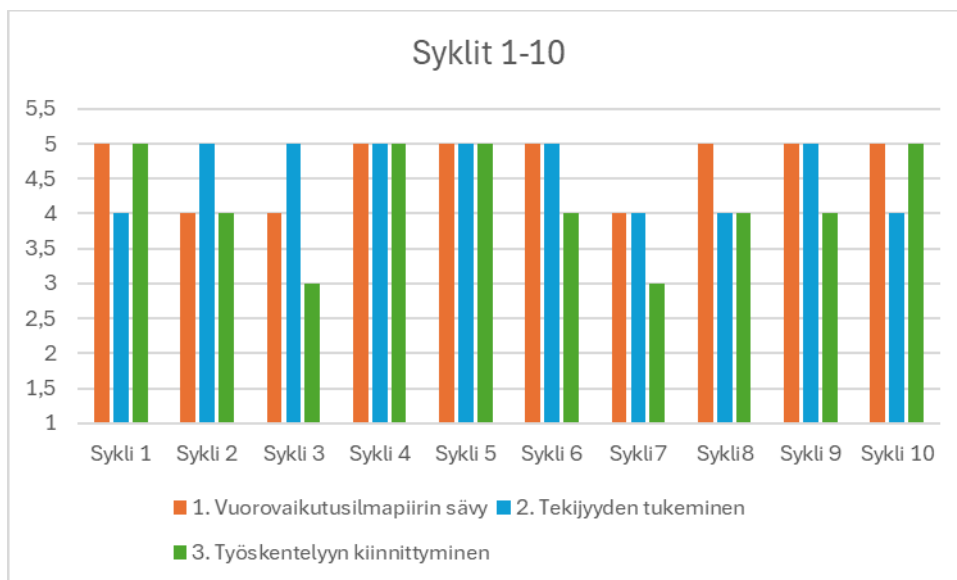
Kuvioissa 3 ja 4 nähtävissä olevat pylväät 1,2, ja 3 kertovat ensimmäisen tunnin keskiarvot. Kuten kuvioista 3 ja 4 käy ilmi se, että syklit eivät välttämättä olleet aina linjassa keskenään. Vaikka vuorovaikutusilmapiirin sävy olisi saanut korkeat pisteet, eivät kaikki oppilaat osallistuneet toimintaan innokkaasti. Osa työskentelytavoista mahdollisti oppilaiden oman tekijyyden, osa oli vahvemmin opettajajohtoista tekemistä. Tähän vaikutti osaltaan leikkien luonne, esimerkiksi lämmittelyleikkeihin voi olla haastavampi lisätä oppilaiden omia ideoita,

sillä niissä on olemassa tietty valmis rakenne. Osaan lämmittelyleikeistä oli kuitenkin lisätty toimintoja, joihin oppilaat saattoivat vaikuttaa ja tuoda oman lisänsä.

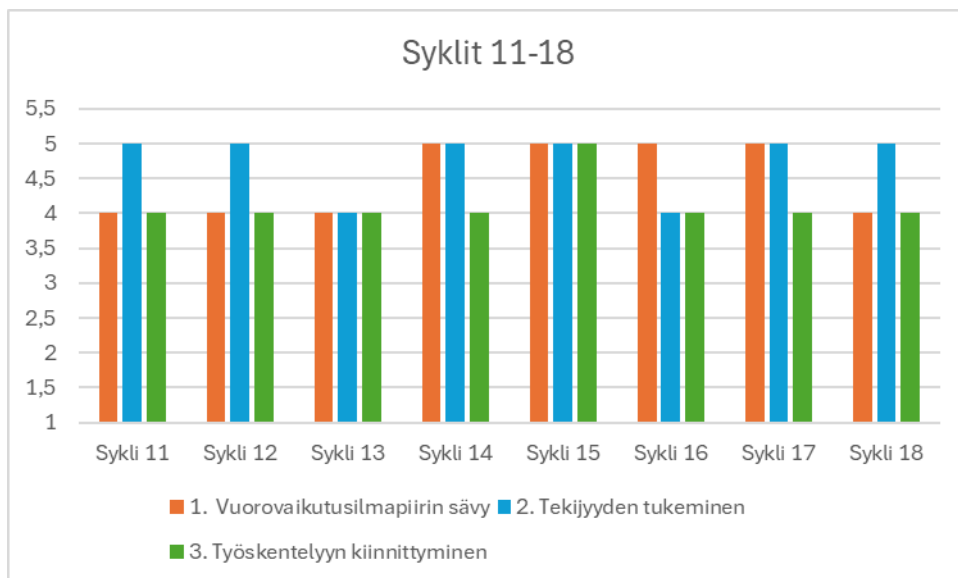
KUVIO 2. Tunnetuen havainnoitavien osa-alueiden keskiarvot



KUVIO 3. Tunnetuen arviointien eri osa-alueet



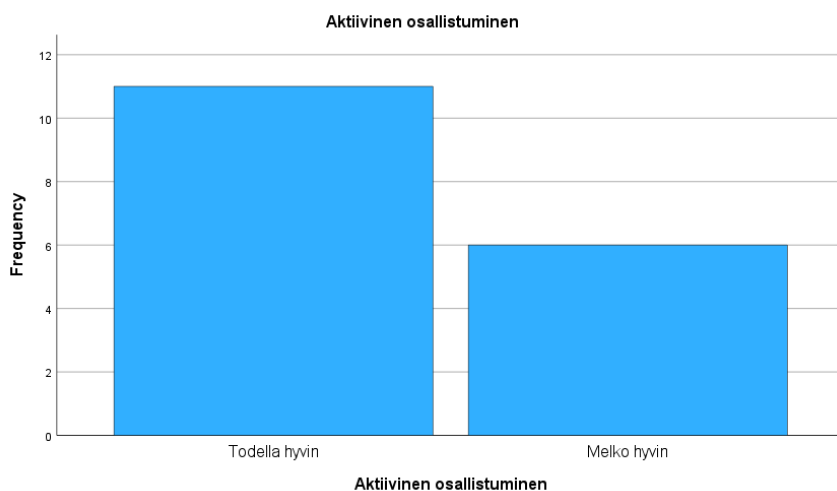
KUVIO 4. Tunnetuen arviointien eri osa-alueet



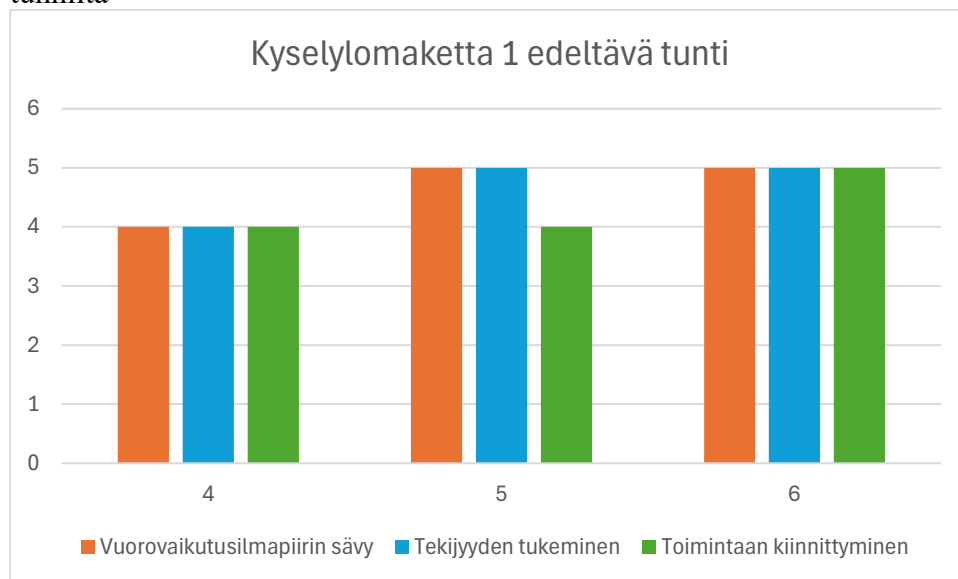
8.3 Tutkijan huomiot ja oppilaiden itsearvion yhteneväisyys

Tarkasteltaessa oppilaiden itsearvioita sekä tuntiin liittyviä observointeja noudattavat ne samansuuntaista linjaa. Kyselytulosten korkeiden tulosten kanssa samassa linjassa ovat observointien korkeat pisteet. Erityisesti tunnin viimeisellä osiolla (kohta 6, sykli 15) ovat arviot sekä vuorovaikutusilmapiirin sävystä, tekijyyden tukemisesta, että toimintaan kiinnittymisestä parhaat mahdolliset.

KUVIO 5. Oppilaiden osallistumisen omien arvioiden jakauma



KUVIO 6. Tunnetuen arvioinnit kyselylomaketta edeltävältä syklillä 4, 5 ja 6 muodostamalta tunnilta

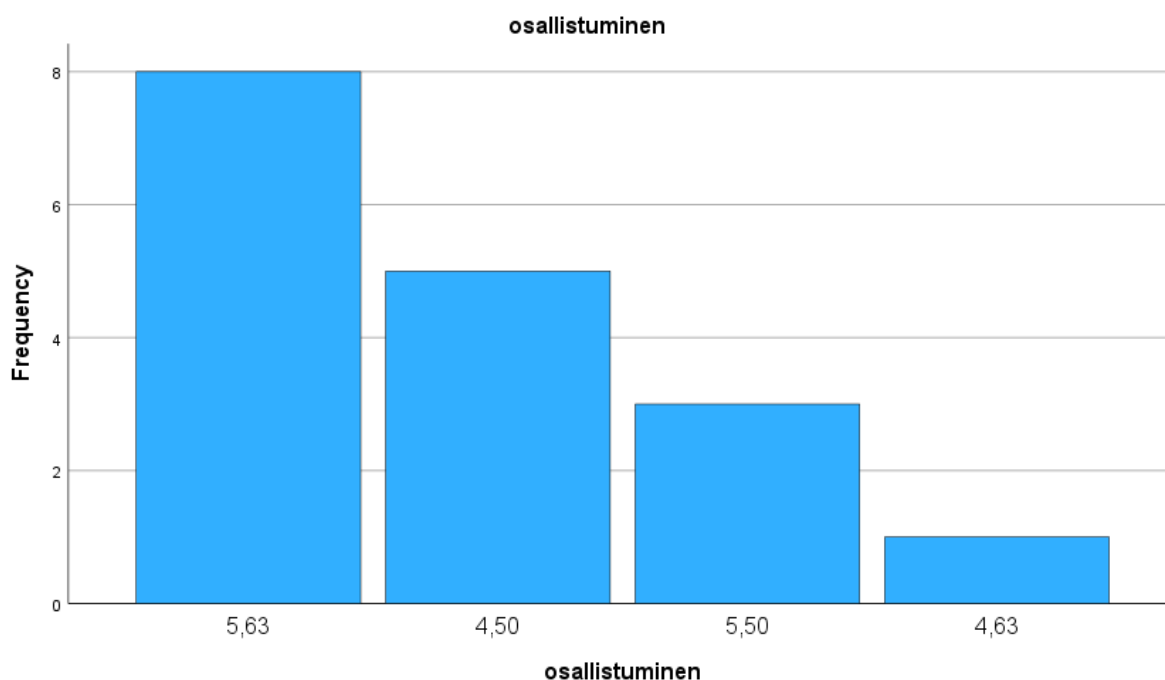


8.4 Kyselytutkimuksen tulokset

Tutkimusten tulosten mukaan oppilaat kokivat draamallisten menetelmien käytön historian tunneilla pääosin positiivisena. Oppilaat arvioivat tuntien ilmapiirin ja osallistumisensa olleen korkealla tasolla. Oppilaille teetettyjen kyselytutkimusten tulokset koottiin kahden tunnin ajalta. Molemmille tunneille oli oma yksilöity kyselynsä, jonka avulla oppilaat arvioivat ymmärrystään ja tietoaan menneisyyden ihmisten teoista ja toiminnasta sekä sitä, miten hyvin kykenevät vastaamaan tavoitteina olleisiin kysymyksiin. Oppilaat arvioivat myös tuntien ilmapiiriä sekä omaa osallistumistaan. Kuvioista 7 käy ilmi osallistumisen arvioinnin jakautuminen, suurin osa koki osallistuneensa todella tai melko hyvin, vain yksi koki osallistumisensa vähäiseksi. Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat kykenivät ymmärtämään melko hyvin menneisyydessä eläneiden ihmisten motiiveja ja toimintaa. Tunneista myös koettiin olevan apua ymmärtämiseen. Tutkijan omat havainnoinnit tuntien ja videoiden havainnoinnin perusteella tukevat myös ymmärtämisen hyvää tasoa. Harjoitusten jälkeen käydyissä keskusteluissa oppilaat toivat monipuolisesti esiin erilaisia näkökulmia. Keskusteluissa oli nähtävissä joidenkin oppilaiden osalta pyrkimystä nykyelämän ja menneisyyden vertailuun. Barton & Levstik (2004) arvioivat laajempien yhteyksien ymmärtämisen nyky maailman ja menneisyyden välillä historiallisen empatian viidenteen luokkaan. Viidennen luokan historiallinen empatia osoittaa vahvaa ymmärrystä.

Kyselytutkimusten tulosten mukaan oppilaat kykenivät vastaamaan hyvin tavoitteisiin. Tavoitteina oli ymmärtää tuon ajan saavutuksia, niiden merkitystä tai tämän ajan ihmisiä tai heidän toimintaansa. Oppilaat arvioivat ymmärtävänsä jonkin verran, melko hyvin tai todella hyvin antiikin Rooman ihmisiä tai heidän toimintaansa. Suurin osa ymmärsi melko hyvin. Oppilaat kokivat tuntien auttaneen jonkin verran, melko hyvin tai todella hyvin antiikin ajan Rooman ihmisiä ja heidän toimintaansa. Suurin osa oppilaista arvioi tuntien auttaneen todella hyvin antiikin Rooman ihmisten ja heidän toimintansa ymmärtämisessä.

KUVIO 7. Kysely, oppilaan oma arvio osallistumisesta. Todella hyvin osallistuneiden osuus 5,63. Vähän osallistuneiden osuus 4,63.

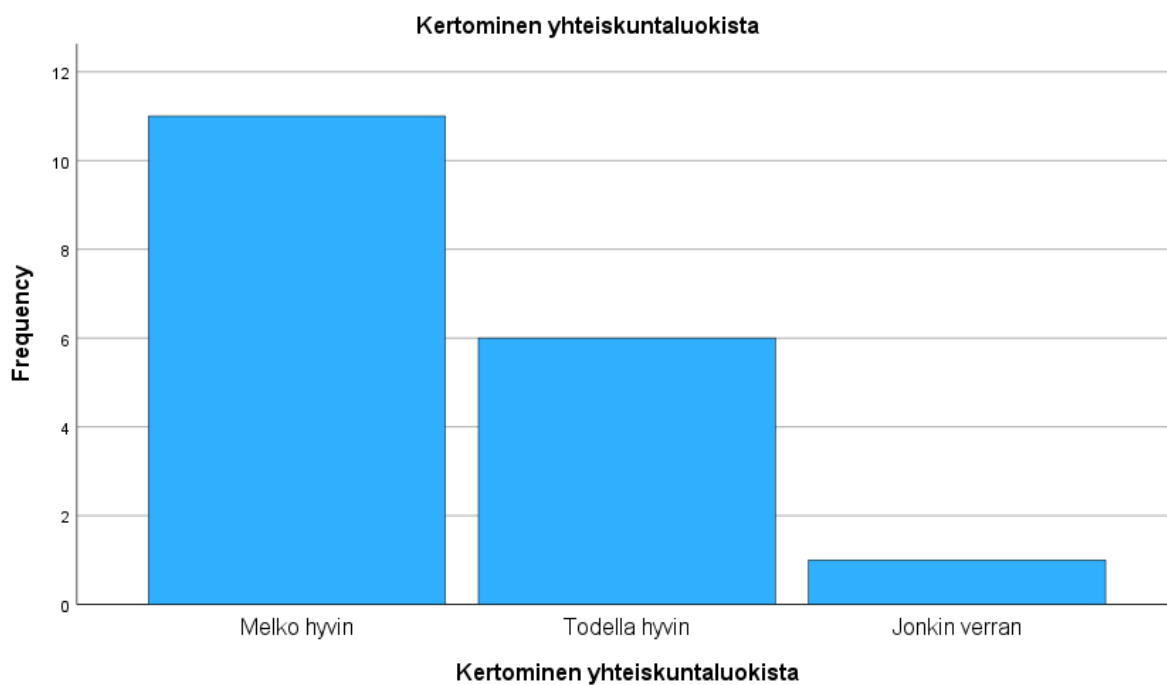


Kuviosta 8 käy ilmi, että suurin osa oppilaista arvioi tuntien auttaneen todella hyvin antiikin Rooman ihmisten ja heidän toimintansa ymmärtämisessä. Oppilaat kokivat osaavansa kertoa antiikin Rooman eriarvoisuudesta ja elämästä eri yhteiskuntaluokissa jonkin verran, melko hyvin tai todella hyvin. Suurin osa koki osaavansa todella hyvin. Yhden tunnin tavoitteena oli kertominen antiikin ajan eri yhteiskuntaluokista. Kuviosta 9 käy ilmi, että tähän tavoitteeseen oppilaat arvioivat osaavansa vastata melko tai todella hyvin, vain yksi oppilas koki osaavansa vastata jonkun verran.

KUVIO 8. Kysely, oppilaan arvio tuntien avusta ymmärtämisen suhteen.



KUVIO 9. Kysely, oppilaan arvio kyvystä kertoa. Tunnin tavoitteena oli kertoa antiikin ajan eri yhteiskuntaluokista.



8.5 Kyselytutkimusten tulosten yhteydet

Oppilaille laadituissa kyselytuloksissa on nähtävissä joitakin yhteyksiä. Oppilaiden korkeaksi arvioima ilmapiiri korreloi positiivisesti sen kanssa, miten hyvin oppilas osaa vastata tavoitteisiin. Korkeaksi arvioitu ilmapiiri näyttäisi tuottavan korkeita arvioita myös tavoitteisiin vastaamiseen suhteen. Oppilaat, jotka arvioivat ilmapiirin olleen hyvä, kokivat myös osaavansa vastata hyvin tavoitteisiin.

Kyselyiden välillä oli nähtävissä joitakin eroavaisuuksia. Pääosin korrelaatiot olivat molemmissa kyselyissä samansuuntaisia. Molemmissa kyselyissä oli nähtävissä positiivinen korrelaatio sen suhteen, miten hyvin oppilaat osasivat kertoa, eli vastata tavoitteisiin ja miten paljon oppilaat ajattelivat tunneista olleen apua ymmärtämisessä. Taulukosta 6 ilmenee toisessa kyselyssä näkyvä aktiivinen osallistuminen, joka korreloi positiivisesti sen kanssa miten korkeaksi tuntien apu koettiin antiikin ajan ihmisen ja hänen toimiensa ymmärtämisen suhteen. Mitä aktiivisimmiksi oppilaat itsensä kokivat, sitä paremmin he kokivat tunneista olleen apua menneisyyden ajan ihmisen ymmärtämisessä. Myös tavoitteiden saavuttamisessa aktiivinen osallistuminen korreloi positiivisesti. Mitä aktiivisempi oppilas oli, sitä paremmin hän tunsi kykenevänsä vastaamaan tavoitteisiin. Menneisyyden ajan ihmisen ymmärtäminen korreloi positiivisesti kertomisen eli tavoitteisiin vastaamisen kanssa.

Mitä paremmin oppilas tunsi ymmärtävänsä menneen ajan ihmistä ja hänen toimintaansa, sitä paremmin hän koki myös osaavansa vastata tavoitteisiin eli kertoa antiikin ajan Roomasta ja sen eriarvoisuudesta. Hyvä ilmapiiri korreloi toisessa kyselyssä vahvasti aktiivisen osallistumisen kanssa mutta toisessa se jäi vähäiseksi. Toisessa oli nähtävissä vahva korrelaatio hyvän ilmapiirin ja kertomisen suhteen. Taulukosta 5 ja 6 käy ilmi molemmissa kyselyissä nähtävissä olevat vahvat korrelaatiot kertomisen suhteen. Kertomiseen eli siihen miten hyvin oppilaat osasivat vastata tavoitteisiin, vaikuttivat kaikki osatekijät. Ilmapiiri, aktiivinen osallistuminen, ymmärtäminen sekä tuntien apu ymmärtämisessä korreloivat positiivisesti kertomisen kanssa. Toisin sanoen oppilaat, jotka kokivat ilmapiirin olleen hyvä, oman osallistumisensa aktiivista, ymmärtävänsä entisajan ihmistä ja/tai kokeneensa tuntein auttaneen ymmärtämistä kokivat myös osaavansa vastata hyvin tavoitteisiin.

TAULUKKO 5. Kysely 1, vastausten väliset yhteydet

| | Aktiivinen osallistuminen | Hyvä ilmapiiri | Ymmärtäminen | Tuntien apu ymmärtämisessä | Kertominen |
|----------------------------|---------------------------|----------------|--------------|----------------------------|------------|
| Aktiivinen osallistuminen | - | 537* | 403 | 327 | 529* |
| Hyvä ilmapiiri | 537* | - | 723** | 359 | 580* |
| Ymmärtäminen | 403 | 723** | - | 480 | 686** |
| Tuntien apu ymmärtämisessä | 327 | 359 | 480 | - | 761** |
| Kertominen | 529* | 580* | 686** | 761** | - |

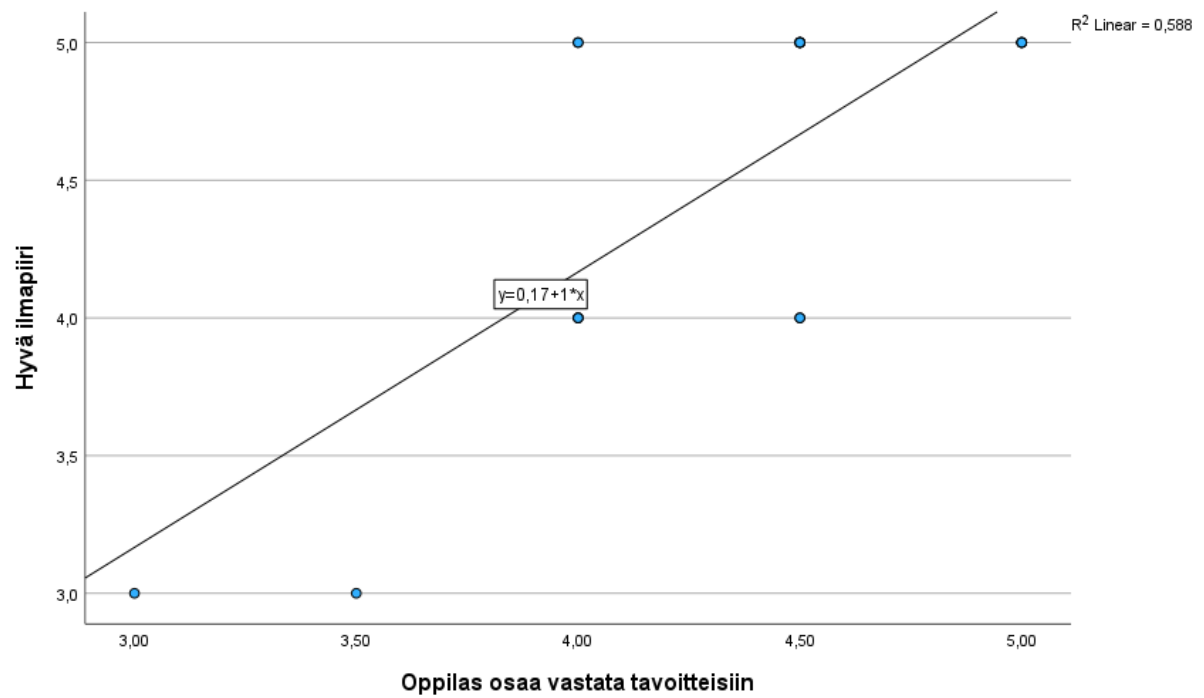
*merkittävä korrelaatio

TAULUKKO 6. Kysely 2, vastausten väliset yhteydet

| | Aktiivinen osallistuminen | Hyvä ilmapiiri | Ymmärtäminen | Tuntien apu ymmärtämisessä | Kertominen |
|----------------------------|---------------------------|----------------|--------------|----------------------------|------------|
| Aktiivinen osallistuminen | - | 514* | 527* | 661* | 559* |
| Hyvä ilmapiiri | 514* | - | 373 | 681** | 767** |
| Ymmärtäminen | 527* | 373 | - | 461 | 589* |
| Tuntien apu ymmärtämisessä | 661** | 681** | 461 | - | 740** |
| Kertominen | 559* | 767** | 589* | 740** | - |

*merkittävä korrelaatio

KUVIO 10. Kyselyiden yhteydet korkeaksi arvioidun ilmapiirin ja tavoitteisiin vastaamisen osalta



9 Pohdintaa

9.1 Millaisena draamakasvatus näyttäytyi historian opetuksessa

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin draamallisten menetelmien käyttöä historian tunneilla. Tutkimuksessa selvitettiin missä määrin draaman käyttö historian opetuksessa edistää oppilaiden historiallista empatiakykyä sekä sitä minkälaisia arvioita tunnetuen eri osa-alueisiin perustuva havainnointi tuottaa. Oppilaiden omien arviointien ja havainnoin avulla tutkittiin myös sitä, miten oppilaat kokivat draaman käytön osana historian opetusta. Tutkimukseen osallistuivat viidennen luokan oppilaat opettajansa johdolla.

Draamallisten menetelmien käyttö historian opetuksessa tuotti korkeita arvioita sekä observoitaessa että oppilaiden omissa arvioinneissa. Draamalliset menetelmät vaikuttavat olevan hyvä vaihtoehto tavoiteltaessa opetussuunnitelmassa mainittuja historiallista empatiaa ja menneisyyden ihmisen tekojen ja toiminnan ymmärtämistä. Jotta voidaan tavoitella opetussuunnitelmassakin mainittua historiallista empatiaa on tärkeää ymmärtää menneisyyden ihmisten eläneen erilaisten uskomusten asenteiden ja tavoitteiden maailmassa. Toinen tärkeä seikka on välittämisen tunteen herääminen. (Barton, Levstik, 2004). Heikkisen (2004) mukaan draamakasvatuksessa korostuu kokemusta korostava luonne. Wolfin (2004) mukaan draamakasvatus eroaa perinteisestä koulutuksesta muun muassa siten että sen avulla eri näkökulmien ja totuuden ymmärtäminen ovat keskeisessä asemassa. Sinivuori & Sinivuori (2000) kuvaavat draaman kautta tapahtuvan oppimisen ulottuvan tunnetasolle. Havainnoitsijan näkökulmasta harjoitusten jälkeen tapahtuvissa keskusteluissa oppilaat toivat esiin heränneitä tunteita ja ajatuksia. Naisten aseman erot nykypäivään herättivät hilpeää hämmästyneisyyttä ja näitä eroja oppilaat myös toivat esille esityksissään. Tuottamalla omia esityksiä historiallisista aiheista oppilaat oppivat kokemuksellisesti. Esitysten valmistaminen herätti oppilaissa myös tunteita ja niiden jälkipuinti herätti halun ymmärtää menneisyyden ihmisiä ja heidän toimintaansa. Oppilaiden omien arvioiden mukaan he myös onnistuivat ymmärtämisessä hyvin. Barton ja Levstik (2004) käyttävät historiallisesta empatiasta ilmaisua näkökulman tunnistaminen ja uskovat sen olevan potentiaalinen keino osallistua moniarvoiseen yhteiskuntaan. Tätä teoriaa tukevat omat huomioni observointien aikana. Tunnit videoitiin tarkempaa tarkastelua varten mutta olin myös läsnä niiden aikana ja havainnoin tunteja myös sieltä käsin. Ryhmätehtävien aikana mietittäessä antiikin Kreikan yhteiskuntaa ja yhteiskuntaluokkia, ryhmissä virisi myös nykyaikaan liittyvää keskustelua. Presidentinvaalit

olivat tuntien aikaan ajankohtaisia ja presidentinvaaliehtokkaiden nimiä mainittiin keskusteluissa.

Eroja perinteisempään historian tuntiin ei tässä tutkimuksessa tutkittu. Observoijan näkökulmasta oppilaat osallistuivat aktiivisesti lähes kaikkeen toimintaan. Vaikuttavaa oli myös se tarkkuus millä oppilaat analysoivat esimerkiksi elämää eri yhteiskuntaluokissa. Oppilaiden havainnot olivat osuvia ja opettaja havainnoi myös sellaisten oppilaiden osallistuneen keskusteluun, jotka eivät välttämättä ”normitunnilla” niin tekisi.

Opettajan rooli vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa on merkittävä. Opettaja on aikuinen henkilö, jonka kanssa oppilaat viettävät ison osan päivästä (Pianta, Stuhlman, Hamre, 2002.) Myös tässä tutkimuksessa opettajan rooli on merkittävä, sillä kyseessä olevaa opettajaa voi kuvailla hyvin taitavaksi ja tietoiseksi hyvän opettamisen kriteereistä. Opettajalla on hyvin hallussa viimeisin tutkimustieto, ryhmänhallinta sekä osaaminen draamakasvatuksen alalta. Kaikki nämä seikat heijastuvat tuloksiin. Kaasisen (2023) mukaan myönteinen vuorovaikutusilmapiiri näyttäytyy yhteisen ilon ja läheisyyden kautta. Yhteisen ilon ja läheisyyden osoituksia oli nähtävissä jokaisella tunnilla. Tämän puolesta puhuvat myös oppilaiden korkeat arvioinnit ilmapiirin suhteen. Oppilaat olivat arvioineet ilmapiirin olleen tunneilla pääsääntöisesti hyvä tai todella hyvä. Osa-alueiden korkeat arviot selittyvät varmasti osaltaan toiminnan suunnittelulla. Opettaja on toiminnallaan ja tuntien suunnittelulla pyrkinyt tehostamaan oppimista (Kolb, 2008). Oppilaiden tekijyyden tukeminen saattoi saada hyvät arviot siksi että toiminta oli mietitty sen kaltaiseksi, että se tukee oppilaiden tekijyyttä. Urhahnen ja Wijnian (2023) mukaan perusedellytys motivaatiolle lähtee hallinnan tunteesta ja käytöksestä, joka on lähtöisin itsestä. Tämä näkökulma puoltaa myös tekijyyden korostamista toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Tutkijan näkökulmasta taitavan opettajan tarkkaan mietittyjä tunteja oli innostavaa seurata.

9.2 Kyselytutkimuksessa ilmenneet yhteydet

Kyselytutkimuksista nousi esiin mielenkiintoisia yhteyksiä oppilaiden omien arvioiden välillä. Hyvällä ilmapiirillä ja aktiivisella osallistumisella oli positiivinen yhteys siihen, miten hyvin oppilas koki ymmärtävänsä menneisyyden ihmisiä ja heidän toimintaansa ja miten hyvin oppilaat kokivat osaavansa vastata tavoitteisiinsa. Oppilaan aktiivisen toiminnan yhteys tavoitteiden saavuttamiseen on jo sinällään syy aktivoida oppilaita. Ongelma onkin oppitunnilla kaikkien oppilaiden aktivoiminen. Oppilaita voi toki aktivoida monella erilaisella

toiminnallisella tavalla mutta historialliseen empatiaan roolien ottaminen ja niiden kautta maailman hahmottaminen sopii tarkoitukseen hyvin. Molemmissa kyselyissä nousi esiin tavoitteiden vastaamisen kanssa korreloivat muut tekijät. Tutkimustulosten mukaan ilmapiiriä, aktiivisuutta sekä tuntien apua ymmärtämiselle ei tule väheksyä. Oppilaiden tekijyyttä ja aktiivisuutta sekä ymmärrystä tukeva toiminta antaa myös hyviä tuloksia sen suhteen, miten hyvin oppilaat osaavat vastata tavoitteisiinsa.

9.3 Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen otosmäärä kattoi kaksi kyselyä 18 oppilaalle. Havainnoitavia tunteja oli yhteensä kuusi. Nämä kuusi tuntia jaettuna viidentoista minuutin sykleihin tuottivat yhteensä 18 havainnoitavaa sykliä. Tämä otosmäärä riitti antamaan kattavan kuvan draamakasvatuksen käytöstä historian tunneilla. Sykleissä tapahtunutta muutosta oli mahdollista verrata sekä oppilaiden omaan arviointiin että tuntisuunnitelmien pohjalta tuntien kulkuun ja sisältöihin.

Tuntisuunnitelmien pohjalta kerätystä taulukosta 3 käy ilmi, että tunnit sisälsivät runsaasti draamapedagogisia tunnusmerkkejä. Opetustuntien voi todeta täyttävän draamakasvatuksen avulla tapahtuneen historian opetuksen tunnusmerkit. Tämän tutkimuksen havainnointien perusteella draamakasvatukseen pohjautuvalla historian tunnilla käytettiin draaman genreistä ainakin seuraavia: draamaleikki ja improvisaatio sekä tarinankerronta, työskentelytavoissa oli myös nähtävissä prosessidraamalle ominaisia piirteitä. (Heikkinen, 2004.)

Tutkimuksessa tehtyjen havainnointien suhteen suoritettiin vertaishavainnointi reliabiliteetin selvittämiseksi. Vertaishavainnoinnin tuloksissa oli nähtävissä joitakin eroja, pääosin ne kuitenkin olivat samansuuntaisia. Tuntien observoinnissa käytettiin Kaasisen observointityökalua, joka on kehitetty draamallisten menetelmien havainnointia varten. Historiallisen empatian ilmenemistä kartoitettiin oppilaille suoritettujen kyselyiden avulla. Oppilaiden ymmärtämisen arvioinnin lisäksi historiallinen empatia tuli esiin ryhmäkeskusteluissa.

9.4 Draamakasvatuksen haasteita

Miksi draamallisten menetelmien käyttö historian opetuksessa ei ole käytössä kaikissa kouluissa? Ollaanko vielä keskellä siirtymää? Vanhat käsitykset oppimisesta istuvat tiukassa, onko muutos kuitenkin mahdollinen uuden opettajasukupolven myötä? Draamallisten tai toiminnallisten menetelmien käytön yleisyyttä ei tutkittu osana tutkimusta mutta törmäsin

siihen etsiessäni luokkaa, jota voisi observoida. En tiennyt oman kokemukseni perusteella yhtään luokkaa, jossa draamallisia menetelmiä käytettäisiin historian opetuksessa. Onneksi harjoittelusta tuttu opettaja otti minut seuraamaan tuntejaan. Voisiko ilmeinen syy siihen miksi draamalliset menetelmät eivät ole laajalti käytössä historian opetuksessa olla niiden työläys ja vaativuus opettajan kannalta. Draamaopettajan tulee omata luovuutta, heittäytymistaitoa ja sosiaalista älyä. (Heikkinen, 2004, 159) Draamallisia menetelmiä toteuttaessa opettaja joutuu myös joskus sietämään enemmän ääntä ja liikettä kuin normaalilla tunnilla. Ryhmänhallintataidot ovat keskeisessä asemassa. Epäkunnioittavan käytöksen ilmetessä, havainnoidaan opettajan puuttumista. Onko puuttuminen tehokasta, johdonmukaista ja hienovaraista. (Kaasinen, 2023, s. 201) Opettajan merkitys on ilmeinen myös tuntien sisältöä tarkasteltaessa. tuntien suunnittelu siten että ilmapiiri on turvallinen, osallistava ja kannustava sekä samaan aikaan opettavainen historiaa ajatellen vaatii opettajalta suurta ammattitaitoa. Roolissa toimiminen ja draamalliset puitteet voivat helpottaa oppilaan toimintaa. Osana sopimusta toimii myös ”roolisuojaus”. Kun oppilas poistuu draaman vaikutuspiiristä ja astuu ulos roolista, ei roolihahmon tekoja arvioida todellisen minän silmin (Heikkinen, 2004.) Ajatus esiintymisestä voi kuitenkin jännittää arkaa oppilasta. Turvallisella ilmapiirillä ja kaikkien sitoutumisella toimintaan on tarkoitus mahdollistaa aktiivinen osallistuminen mahdollisimman monelle. Aktiivinen osallistuminen on tavoiteltavaa muutoinkin, sillä se korreloi positiivisesti tavoitteiden vastaamisen kanssa.

10 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella historian tunteja, jotka toteutetaan draamallisten menetelmien avulla. Observointien, kyselytutkimusten, tutkijan havaintojen ja teorialiedon avulla draamallisten menetelmien käytöstä historian opetuksesta piirtyi esiin monipuolinen oppilaita aktivoiva ja heille pääosin mieluinen, joskin opettajalle työläs menetelmä. Draamallisten menetelmien kautta on mahdollista aktivoita oppilaita toimimaan aktiivisesti mutta myös antaa heidän ideoilleen tilaa. Aktiivinen osallistuminen ja hyvä ilmapiiri vaikuttavat positiivisesti oppilaiden arviointiin omista kyvyistään tavoitteisiin vastaamisen suhteen. Aktiivinen osallistuminen on positiivisessa yhteydessä sen kanssa, miten hyvin oppilaat kokivat tunteista olleen apua menneisyyden ihmisen ymmärtämisessä. Historiallinen empatia, erilaisten näkökulmien tarkastelu on mielestäni jokaiselle ihmiselle tarpeellinen taito. Omiin korviini on kulkeutunut opettajaopiskelijoiden keskuudesta ajatuksia tunnetaitojen opettamisesta, jopa erillisen oppiaineen muodossa. Jotteivat tunnetaidot jäisi irrallisiksi kaikesta muusta, lähtisin integroimaan niitä eri muodoissa oppiaineisiin. Draamakasvatus ja historia olisivat hyvä vaihtoehto. Draamakasvatuksen avulla tunnetaitojen harjoittelu on mahdollista tuoda osaksi oppimista luonnollisella tavalla. Opettajan merkitys korostuu draamallisten menetelmien käytössä. Opettajan suorittamalla suunnittelulla pystytään vaikuttamaan merkittävästi ryhmän toimintaan ja oppilaiden aktiivisuuteen. Draamallisten menetelmien käyttö vaatii opettajalta ammattitaitoa, heittäytymistä ja innostusta. sekä hyvää aineenhallintaa. Tutkimusten mukaan historian opetus nojaa yhä vahvasti kirjoihin ja opettajanoppaisiin (Lyhty 2020) Tilausta valmista draamallisia menetelmiä ja historian opetusta yhdistävälle materiaalille saattaisi olla. Valmis materiaali olisi omiaan madaltamaan kynnystä. Koska draamalliset menetelmät historian opetuksessa kuitenkin luovat parhaimmillaan aktiivista osallistumisen ilmapiiriä ja puhdasta iloa oppilaissa, ovat ne ehdottomasti kokeilemisen arvoinen menetelmä.

11 Lähdeluettelo

- Ahonen, L.& Syrjämäki, M. (2022). Sensitiivinen vuorovaikutus pedagogisen toiminnan perusteena. Teoksessa N. Heiskanen;& M. Syrjämäki, *Pienet tuetut askeleet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Barton, K. C.& Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Taylor and Francis Group.
- Dewey, J. (2023). *Kokemus ja koulutus*. Helsinki: Oppian.
- Heikkinen, H. (2001). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern, *Draama, teatteri ja kasvatustieteet* (ss. 75-105). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisuus, Draamakasvatusta opettajille*. Vantaa: Dark Oy.
- Hiljanen, M. & Tallavaara, R. (2023). *Merkityksellinen oppiminen luokanopettajakoulutuksen historian pedagogiikan opinnoissa*. Helsinki, Suomi: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Kaasinen, M. (helmikuu 2023). Väitöskirja. *Draamatoiminnan aikainen tunnetuen käyttö*. Joensuu, Suomi: Punamusta.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. & Kolb, A. (2008). The Learning Way. *Simulation & Gaming*, 297-327.
- Kopakkala, A. (2008). *Porukka, jengi, tiimi, ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita.
- Korhonen, P.& Østern, A.-L. (2001). *Draama, teatteri ja kasvatustieteet*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lautamo, T. & Laaksonen, V. (2018). *Ralla, Leikki ja kaveritaitojen havainnointimenetelmät*. ISBN.
- Lyhty, J. (2020) *Kuinka arvioida asetettuja tavoitteita: alakoulun historian opetussuunnitelma ja opettajanoppaat*. *Kasvatustieteet ja aika*, 14 (4), 21-38
- Moreno, J. L. (1987). *The Essential Moreno: Writings on psychodrama, group method, and spontaneity*. New York: Springer Publishing Company, Incorporated.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H. (2017). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 67-79.
- Niilo Mäki Instituutti (14.6.2024) <https://readrama.nmi.fi/etusivu/>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, Määräykset ja ohjeet 2014:96
- Pianta, R.c., Stuhlman, M. W., Hamre, B. K. (2002). How schools can do better:Fostering strong connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 91-109.
- Pyykkö, A. (31. maaliskuu 2023). Väitöskirja. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen*. Joensuu: Punamusta.

- Rantala, J., Manninen, M., van den Berg, M. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for highschool students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of curriculum studies*, 323-345.
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Gaudeamus.
- Schnitzler, K., Holzenberger, D., Seidel, T. (2020). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 628- 652.
- Sinivuori, P., Sinivuori, T. (2000). *Esiripusta aplodeihin, Opas harrastajateatteriohjaajille ja ilmaisukasvattajille*. Jyväskylä: Gummerus.
- Takala, M. (2019). Luetun ymmärtäminen ja sen tukeminen strategiaopetuksella. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma, *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus Oy.
- Urhahne, D., Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 1-35.
- Vehkalahti, R. (2003). *Omin ehdoin, teatteri-ilmaisun ohjaajaopas*. Vantaa: Satakunnan taidetoimikunta.
- Vesterinen, I. (2022). Opetussuunnitelma käytännössä-Historian opetuksen ja opettajuuden jännitteitä. *Kasvatus ja Aika*, 165-170.
- Vilkka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 271-495). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wolf, J. L. (2004). Balancing act: using drama to even the exchange of information in the classroom. Teoksessa Flood, J., Lapp, D., Heath, S., B. *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts : Sponsored by the International Reading Association* (ss. 68 -76). Taylor & Francis Group.
- Østern, A.-L. (2021). *Teaching and Learning through Dramaturgy*. London: Routledge.

11.1 Liite 1. Oppilaille teetetty kysely 1

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------------|-------|------------------|----------------|------------------|
| | Huonosti ei ollenkaan | Vähän | Jonkin verran | Melko hyvin | Todella hyvin |
| Ymmärrän antiikin Rooman ajan ihmisiä | | | | | |
| Ymmärrän antiikin Rooman ajan ihmisten toimintaa | | | | | |
| Tunnit auttoivat ymmärtämään antiikin Rooman ajan ihmisiä | | | | | |
| Tunnit auttoivat ymmärtämään antiikin Rooman ajan ihmisten toimintaa | | | | | |
| Osallistuin aktiivisesti tuntien kulkuun | | | | | |
| Tunneilla oli hyvä ilmapiiri | | | | | |
| Osaan kertoa antiikin Rooman eriarvoisuudesta | | | | | |
| Osaan kertoa elämästä eri yhteiskuntaluokissa | | | | | |

11.2 Liite 2. Oppilaille teetetty kysely 2

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------------|-------|------------------|----------------|------------------|
| | Huonosti ei ollenkaan | Vähän | Jonkin verran | Melko hyvin | Todella hyvin |
| Osaan kertoa Rooman provinsseista | | | | | |
| Ymmärrän Rooman saavutusten merkityksen valtakunnalle | | | | | |
| Tunnit auttoivat ymmärtämään Rooman provinssien merkityksen | | | | | |
| Tunnit auttoivat ymmärtämään Rooman saavutusten merkityksen | | | | | |
| Osallistuin aktiivisesti tuntien kulkuun | | | | | |
| Tunneilla oli hyvä ilmapiiri | | | | | |
| Osaan kertoa Roomalaisten saavutuksista | | | | | |
| Osaan kertoa monikulttuurisuudesta Roomassa | | | | | |

11.3 Liite 3 Tuntisuunnitelma

DRAAMATUNNIN SUUNNITELMA: 11.3.2024 klo 10-10.45

AIHE: Antiikin Rooma: provinssit, tieverkostot ja akveduktit

OSAAMISTAVOITE:

Oppilas osaa kertoa roomalaisten saavutuksista (monikulttuuriset provinssit, tieverkosto ja akveduktit) ja niiden merkityksestä valtakunnalle.

| MITÄ? (vaiheet/sisältö) | MITEN? (muoto/työtapa) | MIKSI? (tavoite) |
|--|---|--|
| <p>ALOITUS (draamatoiminnan ilmapiirin luominen, draamasopimus)</p> <p>5 min</p> | <p>Piiri + draamasopimus + tietoa tulevasta tunneista</p> <p>Muistutus roolien suojasta, tehtävissä toimitaan roolin turvassa</p> | <p>Orientoituminen tunnin toimintaan ja aihepiiriin, yhteisen sopimuksen läpikäynti ja sitouttamien</p> |
| <p>LÄMMITTELYVAIHE (aktivointi, virittäytyminen draamatunnille leikkien ja pelien avulla)</p> <p>5–10 min</p> | <p>Hedelmä-salaatti Pelataan antiikin Rooman käsitteillä, oppilailla oma ”hedelmä”</p> <ul style="list-style-type: none"> - provinssi - tieverkosto - akvedukti <p>Kaikki liikkuu: antiikin Rooma</p> | <p>Aktivoivan toiminnan kautta orientoidutaan oppitunnin aiheeseen, oppilaat aktiivisesti mukana tekemisessä, liike ja leikki osallistaa jokaisen, samalla uudet sanat tutuiksi.</p> |
| <p>SIIRTYMÄ/KESKITTÄMINEN (aktivointi, motivointi toimintaan/seuraavaan vaiheeseen)</p> <p>2 min</p> | <p>Piiri + mikä jäi mieleen edellisestä tehtävästä? Mitä käsitteet tarkoittavat?</p> <p>Uutena käsitteenä provinssi</p> | <p>Keskittyminen ja reflektointi: mitä jo osaamme ja muistamme, rakennetaan yhteys aiemmin opittuun.</p> <p>pohditaan uutta käsitettä, joka johdattaa tunnin aiheeseen.</p> |
| <p>TYÖSKENTELYVAIHE Varsinainen toiminta</p> <p>TARKASTELTAVAN ASIAN/ILMIÖN TUTKIMINEN</p> | <p>Opettaja kertoo: Laaja valtakunta, monta kulttuuria</p> <p>+ näytöllä kuva kartasta havainnollistamassa valtakunnan alueiden laajuutta</p> <p>Pienryhmä-esitykset provinssista: Keksikää provinssillenne tervehdys</p> | <p>Keskittyminen ja kuunteleminen tekstiin, joka johdattaa antiikin Rooman valtakunnan laajoihin alueisiin, tutustutaan monikulttuurisiin provinssihin.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>(Kaksi tai kolme työtapaa teeman tarkasteluun)</p> <p>Työtapa 1: Kertomus ja pienryhmäesitys ja keskustelu</p> <p>2 min + 5-10 min + 5 min</p> <p>Työtapa 2: Kollektiivinen rooli</p> | <p>ainutlaatuisella, omalla kielellänne. ”Haupkoljukh!”</p> <p>Keksikää oma tapa, joka kuvaa elämää provinssissanne: esim. viljely: mitä ja miten? kaupankäynti: mitä ja miten? uskonnollinen tapahtuma: mitä ja miten?</p> <p>Esitysten katsominen ja reflektointi</p> <hr/> <p>Kollektiivinen rooli: tieverkosto Matkalaiset antiikin Roomassa. Liikutaan antiikin Rooman halki. Eläydytään kertomuksen mukaan.</p> <p>+ keskustelu ja havainnot</p> <p>Kollektiivinen rooli: akveduktit akveduktien rakentaminen. Rakennetaan akvedukti kertomuksen mukaan.</p> <p>+ keskustelu ja havainnot</p> | <p>Syvennetään ja kehollistetaan opittua yhteisen toiminnan kautta tekemällä tiedosta oma esitys. Ymmärretään monikulttuurisuuden laajuus.</p> <p>Reflektointi sanallistaa opittua ja suuntaa ajatukset ja toiminnan tavoitteiden mukaisesti.</p> <p>Eläytyminen kertomuksen tapahtumiin yhteisen roolin kautta, kehollistetaan ja kokeillaan, miltä tuntuu kulkea antiikin Rooman kaduilla ja rakentaa akvedukteja.</p> <p>Reflektointi sanallistaa opittua ja suuntaa ajatukset ja toiminnan tavoitteiden mukaisesti.</p> |
| <p>LOPETUS (toiminnan reflektointi ja loppurentoutus) 2 min</p> | <p>Hetken merkitseminen – mikä tehtävä jäi mieleesi ja miksi?</p> <p>Tutkimuskysely 2 loppuun</p> | <p>Palataan oppitunnin tavoitteeseen ja tarkastellaan opittua. Kootaan tärkeät asiat.</p> <p>Osallistutaan tutkimuskyselyyn</p> |