



DRAAMA OPETUKSESSA

Paula Laitila

Taina Lepistö

Kim Lindén

Anu Nokkala

Ammatillisen opettajankoulutuksen
kehittämishanke
Huhtikuu 2013
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Tampereen ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Laitila Paula, Lepistö Taina, Lindén Kim, Nokkala Anu
Draama opetuksessa

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 84 sivua + 6 liitesivua
Huhtikuu 2013

Tämän kehittämishankkeen tekijöinä olivat neljä opettajaa, jotka ovat Tampereen Ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoita ja kuuluvat kaikki samaan opintoryhmään, 12TaMa. Hanke yhdistettiin, sillä kaikilla oli halu käsitellä draamaa kehittämishankkeessaan. Hankkeessa haluttiin kokeilla draamaa opetusmenetelmänä, tutkia sen vaikutusta opetuksen monipuolistamiseen sekä ryhmänhallintaan.

Hankkeen päätavoitteeksi muodostui halu selvittää kenelle draama sopii. Soveltuvuutta tutkittiin Gardnerin älykkyysteorian pohjalta ja kohderyhmällä teetettiin Gardnerin teoriaan perustuva älykkyystesti. Lisäksi tehtiin kaksi kyselylomaketta, joista toinen teetettiin kohderyhmällä ennen draamakokeilua ja toinen draamakokeilun jälkeen. Kyselyillä selvitettiin, miten paljon merkitystä draaman soveltuvuuteen on itse yksilöllä ominaisuuksineen ja sosiaalisine taitoineen. Draaman soveltuvuutta tarkasteltiin myös teoreettisesti ryhmän näkökulmasta. Teoreettisessa tarkastelussa selvitettiin, millainen vaikutus itse ryhmällä on draaman soveltuvuuteen. Mitkä tekijät voivat vaikuttaa draaman soveltuvuuteen ryhmässä? Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, voiko draama monipuolistaa ja tehostaa opetusta ja täten vaikuttaa myös opiskelijan motivaatioon sitä lisäävästi. Tutkimuksessa kartoitettiin, voisiko draamaa käyttää ryhmänhallintakeinona. Voisiko se olla ryhmää kokoava ja yhdistävä tekijä, joka lisäisi yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitä kautta parantaisi opettajan mahdollisuuksia hallita ryhmäänsä?

Jokainen hankkeen tekijä käsitteli oman ryhmänsä tutkimustulokset draamakokeilujen jälkeen ja ne koottiin lopuksi yhteen. Tulokset osoittivat, että draaman soveltuvuuteen vaikuttavat yksilön ominaisuudet, kuten sosiaalisuus, vuorovaikutustaidot ja oppimistyyli. Yksilön lisäksi soveltuvuuteen vaikuttaa ryhmä itse. Draama voi myös lisätä opetuksen monipuolisuutta ja mielekkyyttä ja tehdä siitä innostavampaa. Täten se voi vaikuttaa myös yksilön motivaatioon sitä lisäävästi. Ryhmän yhteishengen draama vaikuttaa suurimmaksi osin positiivisesti, joten tätä kautta se voi toimia yhtenä opettajan ryhmänhallintakeinona.

Näiden tutkimustulosten perusteella todettiin, että draamalla on opetusmenetelmänä pääsääntöisesti positiivinen vaikutus opetukseen. Opetuksen tarkoitus on valmistaa opiskelijoita työelämään. Työelämässä vaaditaan ryhmätyöskentely- sekä vuorovaikutustaitoja. Draaman avulla ryhmätyöskentely sekä opetus yhdistyvät tehokkaasti ja se kehittää yksilön vuorovaikutustaitoja. Tämän vuoksi draama opetusmenetelmänä tulisi sisällyttää kattavasti opettajankoulutukseen, jotta sen käyttöä voitaisiin lisätä aina peruskouluajalta ammatillisiin opintoihin saakka.

Asiasanat: Draama, kokemuksellinen oppiminen, opetusmenetelmä, oppimistyyli, ryhmä, ryhmän hallinta, vuorovaikutus, älykkyys

ABSTRACT

Tampere University of Applied Sciences
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Laitila Paula, Lepistö Taina, Lindén Kim, Nokkala Anu
Drama in teaching

Development project for teacher education 84 pages + 6 appendix
April 2013

This development project was written by four teachers who were students in Vocational Teacher Training at the Tampere University of Applied Sciences. They were all part of the same study group, the 12TaMa. The teachers founded this project because all of them wanted to consider using drama as a teaching method. In particular they wanted to explore how it made teaching more versatile and how it affected group management.

The goal of the project became to see what kind of student profile is compatible with drama as a teaching method. Applicability was studied using Gardner's theory of multiple intelligences and the target groups completed a test that was based on this theory. The project also involved devising two questionnaires, one of which was to be completed by the target group before the drama experiment and the other similarly after the experiment. The questionnaires mapped out how an individual's idiosyncrasies and social skills had an effect on whether drama was suitable for them or not. The applicability of drama was also studied theoretically from the groups' point of view. This was to see how the group itself had an influence on whether drama could be applied as a teaching method.

The aim of the study was also to explore whether drama could bring versatility to teaching and make it more effective – the overall effect thus being a possible increase in student motivation. The study also explored whether drama could be used as a way to manage a group. Could it be a factor that brings the group together and binds them together, creating group cohesion and a sense of team spirit – thus increasing the teacher's chances of controlling the group?

All four teachers who took part in conducting the study first went through the results of their respective groups and then combined all their data. The results indicate that an individual's idiosyncrasies, such as sociability, interaction skills and learning styles, determine how appropriate drama is as a teaching method. The group has a similar effect. Drama can make teaching more versatile, attractive and encouraging/exciting. Thus it can positively affect, i.e. increase, an individual student's motivation. Drama mainly has a positive effect on group cohesion, so in this sense it could be used by the teacher as a means of managing the group.

Based on the project's results, the study group concludes that drama mainly has a positive effect on teaching. The purpose of teaching is to prepare students for their working lives. Working life requires teamwork and interaction skills. Drama is an effective way of combining teamwork and teaching, and it develops an individual's interaction skills. That is why drama as a teaching method should be included in teacher training in a comprehensive manner so that it could be used all the way from elementary schools to vocational studies.

Key words: Drama, experimental learning, teaching method, teamwork, managing a group, interaction, multiple intelligence

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	DRAAMAN MÄÄRITELMÄ JA KÄYTTÖ	9
	2.1 Draaman määritelmä	9
	2.2 Draaman käyttö ja soveltuvuus	10
	2.2.1 Draaman kulku	11
	2.2.2 Draaman tekniikoita	12
3	MONIÄLYKKYYS	15
	3.1 Moniälykkysteoria	15
	3.2 Opetusryhmien älykkyydet	20
	3.2.1 Esiopetus	20
	3.2.2 Yläaste	21
	3.2.3 Kansanopisto	22
	3.2.4 Poliisiammattikorkeakoulu	23
4	OPETTAJAN JA RYHMÄN VAIKUTUS OPETUKSEEN	25
	4.1 Ryhmä luokassa	26
	4.2 Ryhmädynamiikka ja jäsenten roolit	27
	4.3 Ryhmänhallinta ja johtajuus	30
	4.4 Ryhmän ongelmia	32
5	KÄYTÄNNÖN ESIMERKIT	37
	5.1 ESIOPETUS	38
	5.1.1 Haastattelu ennen draamaa	38
	5.1.2 Draamatilanteet	40
	5.1.3 Haastattelu draaman jälkeen	45
	5.2 Yläaste	48
	5.2.1 Kyselylomake ennen draamaa	48
	5.2.2 Draamatilanne	50
	5.2.3 Kyselylomake draaman jälkeen	52
	5.3 Kansanopisto	54
	5.3.1 Kyselylomake ennen draamaa	54
	5.3.2 Draamatilanne	56
	5.3.3 Haastattelu draaman jälkeen	57
	5.4 Poliisiammattikorkeakoulu	59
	5.4.1 Kyselylomake ennen draamaa	60
	5.4.2 Draamatilanne	63
	5.4.3 Kyselylomake draaman jälkeen	68
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	72
	LÄHTEET	82
	LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Tämän kehittämishankkeen tekijöinä olivat neljä opettajaa, jotka ovat Tampereen Ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoita ja kuuluvat kaikki samaan opintoryhmään, 12TaMa. Ryhmämme jäsenet ovat erilaisia persoonia ja toimimme eri aloilla. Paula toimii Poliisiammattikorkeakoulussa voimankäytön- ja kenttätoiminnan opettajana, Taina peruskoulussa kotitalouden opettajana, Kim Kansanopistolla suomen kielen opettajana ja Anu on esikoulussa lastentarhanopettaja.

Hankkeemme sai alkunsa, kun Paula ja Anu keskustelivat opetusryhmän hallinnasta. Kyseisestä aiheesta on keskusteltu 12TaMa-ryhmässä lähes jokaisella lähiopetuskerralla. Suurin osa opettajaopiskelijoista on vuorotellen murehtinut sitä, miten ryhmää on vaikea hallita, opiskelijoita on vaikea motivoida ja aika kuluu aivan johonkin muuhun kuin itse opetustyöhön. Näiden ryhmäläisten kommenttien jälkeen, Anu ja Paula kysyivät ensin itseltään ja sitten toisiltaan: ”Onko meillä ollut koskaan ongelmia ryhmän hallinnassa”? Vastaus oli selkeä: ”Ei milloinkaan”. Vastaus synnytti Anun ja Paulan välille keskustelua siitä, voisiko ryhmänhallintaa käsitellä jossain muodossa kehittämishankkeessa.

Ajatus kypsyi taustalla ja sai lisäpotkua, kun kehittämishankkeen aiheiden julkaisu lähestyi. Tällöin ilmeni, että Kim oli mielessään miettinyt draamaa opetusmenetelmänä ja oli innostunut kokeilemaan sitä omana hankkeenaan. Tainalla oli ajatuksena päästä kokeilemaan jotakin uutta, jolla saisi opetusta monipuolistettua. Havaitimme omissa ideoissamme ja tavoitteissamme mahdollisuuden yhteiseen hankkeeseen. Yhteisessä hankkeessa saisimme kaikki kokeilla draamaa hieman erilaisin intressein. Kim saisi kokeilla draamaa opetusmenetelmänä, Taina saisi kokeilla sen vaikutusta opetuksen monipuolistamiseen, Anu ja Paula saisivat kokeilun myötä pohtia, voisiko draaman käytöllä olla vaikutusta ryhmänhallintaan niille, joilla siinä on ongelmia.

Opettamisen ja opetuksen kehittämisen taustalla meillä on omat käyttöteoriamme. Yhteistä teorioissamme ovat seuraavat asiat. Ihmiskäsityksemme mukaan ihminen on oppimishaluinen ja -kykyinen. Hän on ympäristöönsä kuuluva yksilö, joka on aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Hänellä on yksilöllinen, sosiaalinen pääoma ja henkilökohtainen älykkyys. Hän on kiinteässä yhteydessä menneisyyteensä, nykyi-

syyteensä ja tulevaisuuteensa. Tietokäsityksemme mukaan tietoa valikoidaan, yhdistellään ja muunnellaan. Tiedon soveltaminen on merkityksellisintä. Pohtiessamme oppimiskäsitystämme oppijan taustan merkitys korostuu, sillä oppimistilanne on sosiaalinen sekä vuorovaikutuksellinen prosessi. Oppiminen on aina tavoitteellista ja tilannesidonnaista. Merkittävässä roolissa on motivaatio ja opiskelun sekä oppimisen mielekkyys.

Käyttöteorian pohjalta alkoi hankkeemme idea kehittyä ja tutkimuskysymykset tarkentuivat. Hankkeemme päätavoitteeksi muodostui halu selvittää kenelle draama sopii. Tutkimme asiaa Gardnerin älykkyysteorian pohjalta ja teetätimme opiskelijoillemme älykkyystestin teorian pohjalta. Teimme lisäksi kaksi kyselylomaketta, joista toinen teetätettiin oppilailla ennen draamakokeilua (ennakkokysely) ja toinen draamakokeilun jälkeen (jälkikysely).

Ennakkokyselyssä kartoitimme opiskelijoiden omaa näkemystä omasta sosiaalisuudestaan ja vuorovaikutustaidoistaan. Gardnerin älykkyystestin sekä kyselyn vastausten perusteella asetimme odotukset draaman onnistumisen suhteen yksilölähtöisesti. Tarkoituksemme oli siis selvittää, miten paljon merkitystä draaman soveltavuuteen on itse yksilöllä ominaisuuksineen ja sosiaalisine taitoineen.

Draaman soveltuvuutta arvioidessamme, emme voineet kuitenkaan tutkia asiaa pelkästään yksilön näkökulmasta, sillä opetustyössä olennainen tekijä on itse opetusryhmä kokonaisuudessaan. Tämän vuoksi jouduimme tarkastelemaan draaman soveltuvuutta myös ryhmän näkökulmasta. Selvitimme, millainen vaikutus ryhmällä on draaman soveltavuuteen. Mitkä tekijät voivat vaikuttaa draaman soveltavuuteen ryhmässä? Ryhmän näkökulman tarkastelun suoritimme teoreettisesti pohtien ryhmän ja sen jäsenten roolien vaikutuksia oppimiseen, ryhmän toimivuuteen sekä draaman käyttöön.

Erityisesti pohdimme ryhmän tärkeimmän jäsenen, johtajan, eli opettajan tai ohjaajan merkitystä ryhmän toimintaan ja draaman käyttöön.

Ennakkokyselyssä kartoitimme myös opiskelijoiden oppimistyylejä sekä mielekkäimpiä opetustapoja, heidän motivaatiotaan sekä näkemystään opettajan ryhmänhallinnasta. Pyrimme selvittämään voisiko draama monipuolistaa ja tehostaa opetusta ja täten vaikuttaa myös opiskelijan motivaatioon sitä lisäävästi. Lisäksi pyrimme selvittämään, voisiko draamaa käyttää ryhmänhallintakeinona. Voisiko se olla ryhmää kokoava ja yhdistävä tekijä, joka lisäisi yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitä kautta parantaisi opetta-

jan mahdollisuuksia hallita ryhmäänsä? Lisäksi pohdimme, millainen vaikutus itse ryhmällä on draaman onnistumiseen ja mitkä tekijät voivat vaikuttaa draaman soveltuvuuteen ryhmässä. Näihin tutkimuskysymyksiin ja tulosten loppupohdintoihin liitimme teoreettiset pohdintamme ryhmästä, sen jäsenten rooleista ja opettajan johtamistaidoista.

Jälkikyselyssä kartoitimme opiskelijoiden omia kokemuksia draaman onnistumisesta. Selvitimme älykkyystestien antamien tuloksien perusteella miten hyvin draama soveltuu erilaisille oppijoille. Toisella kyselyllä kartoitimme myös opiskelijoiden kokemuksia siitä, kokivatko he draaman mieluisena, opetusta monipuolistavana ja innostavana menetelmänä. Lisäksi kartoitimme draaman vaikutusta ryhmänhallintaan, kysyen sen vaikutuksesta ryhmän yhteishenkeen.

Jaoin työtävät seuraavasti: Paula keskittyi ryhmän rakenteisiin ja hallintaan, Taina perehtyi draamaan menetelmänä, Anu keskittyi draaman sisältöön sekä motivaation merkitykseen ryhmän toiminnassa ja Kim tutki erilaisia älykkyksiä ja oppimistyyliä.

Hankkeemme tutkimuskysymykset saivat vahvistusta Vehkaojan kirjoituksista (2012), jossa hän käsitteli tutkimustuloksia suomalaiskoulujen oppimistuloksista. Suomalaiskoululaisten oppimistulokset ovat vertaansa vailla, mutta heidän motivaationsa ei. Näin todetaan kahdessa kansainvälisessä tutkimuksessa. Nämä Pirls- ja Timss- tutkimukset kertovat, miten koulu on onnistunut tehtävässään. Näissä tutkimuksissa osaamista tutkittiin niin, että oppilaiden taitoja verrattiin koulujen oppisisältöihin. Lukutaito, matematiikka sekä luonnontieteet sujuvat erinomaisesti, mutta oppimisen ilo on kateissa. Lukemismotivaatio on suomalaiskoululaisilla vertailun heikoin. Herääkin kysymys minkälaisia oppimistulokset olisivatkaan, jos motivaatio olisi parempi. Tutkimusta koordinoiva professori Pekka Kupari kysyykin, että mistä löytyisi ilo oppimiseen. (Vehkaoja 2012.)

Opetusministerimme Jukka Gustafsson alkoikin heti kaivata suomalaiseen opetukseen toiminnallisuutta, luovuutta ja yhteisöllisyyttä. Hän uskoo, että esimerkiksi draaman tuominen eri oppiainekokonaisuuksiin voisi lisätä motivaatiota. (Vehkaoja 2012.)

Opettajalla on suuri rooli innostajana. Opetuksesta pitää saada tulevaisuudessa oppilaslähtoisempää, ja tämä vaatii myös opetusmenetelmien uudistamista. Pelkkä lukeminen ei riitä. Lukeminen koetaankin usein hyvin työlääksi, koska oppilaat eivät ole tottuneet

käyttämään mielikuvitustaan. Pelaamalla konsolipelejä tai katsomalla elokuvia kaikki saadaan valmiina. Tällöin ei itse tarvitse kuvitella mitään. Tämä ymmärrys on tarkoitus näkyä myös perusopetuksen opetussuunnitelmaa uudistettaessa. (Vehkaoja 2012.)

Vaikka olemme hyvin erilaisia opettajia, on meille yhteistä kuitenkin se, että olimme avoimin mielin etsimässä uusia, käyttökelpoisia opetusmenetelmiä. Noudatimme hankkeessamme avointa suhtautumista, emmekä antaneet ennakkokäsityksiemme vaikuttaa toteutukseen tai tuloksiin. Ennakkokäsityksiemme pohjalta asetimme sisäisiä odotuksia kokeilullemme, mutta itse kokeilun, teoriapohdinnan ja tulosten analysoinnin jälkeen saatoimme kertoa, saivatko oletuksemme vahvistusta vai kumoutuivatko ne täysin.

2 DRAAMAN MÄÄRITELMÄ JA KÄYTTÖ

2.1 Draaman määritelmä

”Draama on yksinkertaisesti osa elämää”, kirjoittaa brittiläinen David Hornbrook, ja viittaa siihen, että elämme ”dramatisoidussa yhteiskunnassa”, jossa draamaa on ympärillä lehdistä televisioon ja filmeihin, vaikka emme koskaan kävisi teatterissa. Itse asiassa teatterista on nykypäivänä muovautunut vain yksi draaman ilmenemismuoto. (Heikkinen 2005, 7.)

Draama on siis kulttuurin ja taiteen muoto, joka on monille helppo ja tuttu leikin ja dramatisoidussa yhteiskunnassa elämisen kautta. Draamakasvatuksen merkitystä osana yleissivistävää kasvatusta ja harrastustoimintaa voidaankin kuvata seuraavasti:

- Draama on todellisten ja kuviteltujen tapahtumien esittämistä roolien avulla.
- Draaman välityksellä sekä yksilöt että ryhmät pystyvät tutkimaan, muotoilemaan ja symbolisesti esittämään ajatuksia ja tunteita sekä niiden seurauksia.
- Draamalla on kyky liikuttaa ja muuttaa sekä osanottajia että yleisöjä ja vahvistaa ja kyseenalaistaa arvoja. (Heikkinen 2004, 128-129.)

Draamassa oppiminen tapahtuu siinä, missä todellinen ja fiktiivinen maailma kohtaavat. Draamakasvatuksen mahdollisuus on, että sen kautta voidaan rakentaa siltoja taiteen ja kasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan, yksilön ja ryhmän välille – fiktioissa voidaan esittää ”miksi” - kysymyksiä ja pohtia niihin saatuja vastauksia sosiaalisessa todellisuudessa. (Heikkinen 2004, 130.)

Käsitteellinen ajattelu ja toisten ihmisten tarkkailu, elämän ja elämän roolien havaitseminen tukevat toimintaa fiktion todellisuudessa:

- Asiat jäävät huomattavasti paremmin mieleen, kun saa itse osallistua tekemällä.
- Draama tarjoaa mahdollisuuden käsitellä sekä yhteisiä että henkilökohtaisia kysymyksiä turvallisella tavalla. (Heikkinen 2004, 130.)

2.2 Draaman käyttö ja soveltuvuus

Draaman käyttö opetuksessa koetaan yleisesti innostavaksi. Sen koetaan lisäävän osallisuutta ja eläytymiskykyä ja vahvistavan onnistumisen kokemuksia. Draama näyttää leikkittelyltä, mutta sen tavoitteet ovat vakavat. Asioilla leikittelyminen lisää oppimisen mahdollisuuksia. Draama luo mahdollisuuksia, joissa voi tarkastella draamassa koettuja merkityksiä ja se antaa tilaa luoda myös uusia merkityksiä. Draamatilanteiden kautta näitä asioita tehdään näkyviksi ja keskusteltaviksi. Taidelähtöisten menetelmien avulla pystytään lisäämään osallistujien itsetuntemusta, empatiakykyä, rohkeutta, iloa ja vuorovaikutusta (Joronen & Häkämies 2010, 138-139.)

Draamatyöskentely tarkoittaa taiteen avulla tapahtuvaa oppimista. Draamassa esteettiset kokemukset kytketään yksilön tai ryhmän käytännöllisiin tai sosiaalisiin tarpeisiin. Näiden kaltaisten kokemusten ajatellaan vaikuttavan tapaamme kokea maailmaa sekä myös itseämme. (Joronen & Häkämies 2010, 153.)

Nykyisin vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on kontekstisidonnaista. Eläytyessään erilaisiin rooleihin yksilö luo uusia konteksteja, joissa hän harjaantuu kokeilemaan vaihtoehtoisia ratkaisuja. Kuvitelluissa tilanteissa oppiminen tapahtuu eläytymisen kautta. (Joronen & Häkämies 2010, 153-154.)

Eläytyminen toiseen rooliin merkitsee kaksoistietoisuutta. Yksilö toimii roolissaan, kuten hän kuvittelisi roolihenkilön toimivan. Oppimisen kannalta on olennaista, että roolityöskentelyn jälkeen pohditaan draamassa koettua: Miltä roolihenkilönä toimiminen tuntui? Miksi roolihenkilö toimi juuri siten kuin toimi? Draama koskettaa aina myös tunteita. Tunteet ovat portti yksilön arvomaailmaan. Draamassa yksilö on itse osallisena taiteen synnyssä. Tämä tekee draamasta innostavan ja myös oppimisesta tulee innostavaa. Tämä innostavuus tulee siitä, että yksilö antautuu luovaan leikkiin johon draama tarjoaa mahdollisuuden. (Joronen & Häkämies 2010, 154.)

David A. Kolb kehitti ajatuksen kokemusoppimisesta. Koska draamatyöskentely opetuksessa perustuu toiminnallisuuteen ja kokemuksellisuuteen, liitetään se yleensä myös kokemusoppimisen teoriaan. Draamatoiminta liittyy yhteiseen draamakokemukseen. Siihen kuuluu tapahtuneen ja koetun pohdintaa, jossa fiktion avulla löydetty yhdistetään

todellisen koetun maailman merkityksiin. Draamassa koettua käsitteellistetään, eli etsitään laajempaa ymmärrystä koetuille asioille. (Joronen & Häkämies 2010, 154.)

Draama luo foorumin fyysiselle ja kineettiselle oppimiselle. Kun oppija saa opiskelupäivän aikana mahdollisuuden spontaaneihin tilanteisiin, se saattaa rauhoittaa myös tilanteita, jotka ovat opettajajohtoisia ja usein tavanomaista luokkahuonetyöskentelyä. Näin kävi myös eräässä Etelä-Suomessa sijaitsevassa yhtenäiskoulussa toteutetussa draamaohjelmassa, jonka tavoitteena oli vahvistaa lasten sosioemotionaalista hyvinvointia sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Kohderyhmänä olivat 4. ja 5. – luokkalaiset oppilaat ja heidän huoltajansa, opettajansa ja kouluterveydenhoitaja. Tähän tutkimukseen osallistui 134 oppilasta ja kahdeksan opettajaa. Siinä opettaja tai opettaja – kouluterveydenhoitaja – pari toteuttivat yhteensä neljästä yhdeksään draamatuntia syyskuun 2007 ja huhtikuun 2008 välisenä aikana. (Joronen & Häkämies 2010, 139, 157.)

Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat draamaohjelmaan osallistuneiden oppilaiden impulsiivisuuden vähentyneen lukukauden aikana. Yhtenä syynä tähän voidaan kuitenkin pitää sitä, että opettajien toleranssi lasten spontaaneja ilmaisuja kohtaan kasvoi draamatyöskentelyn myötä. Opettajan innostuneisuuden koettiin myös lisäävän innostusta oppilaissa. Ja tämähän taas innostaa oppimaan. (Joronen & Häkämies 2010, 139, 157.)

2.2.1 Draaman kulku

Lämmittelyvaihe (virittäytyminen):

Tästä seuraavia esimerkkejä: Juna, jolla lähdetään matkalle aiheeseen. Kartta, johon asetutaan suhteessa käsiteltävään aiheeseen. Jono, jossa sijaitaan oikeassa kohdassa suhteessa käsiteltävään aiheeseen. Verkosto, jossa kiinnitytään aiheeseen tai ollaan siitä irrallaan. (Ylinen 2002.)

Toimintavaihe:

Haastattelu auttaa syventämään omaa roolia ja selventää, missä muut ovat menossa. Haastattelu on yksi sosiodraaman välitekniikka. Paikkaa rakennettaessa otetaan rooleja. Paikan rakentaminen auttaa valitsemaan rooleja. (Ylinen 2002.)

Ohjaaja puuttuu tilanteisiin tekniikoilla. Yksi tekniikka on pysäyttäminen ja sen jälkeen haastattelu. Ohjaaja tuottaa lisäaineeksi sosiodraamaan, eli ryhmän tuotokseen. Yksi lisäaine on esimerkiksi yllätyksellisyys. Tästä esimerkkinä voisi olla esimerkiksi rankkasade. Kolmas tekniikka on roolin vaihto. Ohjaaja ehdottaa uutta roolia, ja varmistaa sopiiko se roolin esittäjälle. Tästä esimerkkinä roolinvaihto ujosta veturinkuljettajaksi. (Ylinen 2002.)

Lopetusvaihe:

Sosiodraama päättyy jakamiseen. Jakaminen voidaan suorittaa pienryhmässä tai koko ryhmän kesken. (Ylinen 2002.)

2.2.2 Draaman tekniikoita

Roolin vaihto:

Henkilö asettuu toisen ihmisen asemaan. Hän ottaa tämän fyysisen asennon ja sijainnin. Hän eläytyy tämän ihmisen maailmaan ja elämään, ikään kuin sisältäpäin. Hän myös toimii ja on vuorovaikutuksessa ollen tämä ihminen. Roolinvaihto voidaan suorittaa ihmisten lisäksi myös eläimiin, esineisiin, satuolentoihin, fantasiahahmoihin tai muihin sellaisiin. (Ylinen 2002.)

Tyhjä tuoli:

Näyttämölle asetetaan tyhjä tuoli, johon henkilö voi kuvitella toisen henkilön, asian tai puolen itsestään. Tämän jälkeen hän aloittaa dialogin tämän kanssa. (Ylinen 2002.)

Kaksoisolento eli tupla:

Tuplaamistekniikka on apuhenkilön käyttämisestä erityisroolissa (Blatner 1997, 45). Apuhenkilö tulee päähenkilön rinnalle toiseksi minäksi, jonka tehtäviä voivat olla mm. tukeminen, rohkaiseminen, ilmaisun auttaminen ja roolin kehittäminen puuttuvalta osaltaan. Näitä voivat olla ajattelu, tunne ja toiminta. (Ylinen 2002.) Tupla on kenties tärkein draaman tekniikka, sillä se auttaa päähenkilöä selkiinnyttämään ja ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan (Blatner 1997, 45.).

Tupla voi stimuloida vuorovaikutusta. Se auttaa kuvaamaan päähenkilön kokemusta mahdollisimman tarkasti. Tupla voi antaa tukea. Se rohkaisee päähenkilöä ottamaan

riskejä ja tulemaan monipuolisemmin mukaan vuorovaikutukseen. Tupla voi tarjota tehokkaita vihjeitä ja tulkintoja. Päähenkilö on yleensä suhteellisen avoin ottamaan huomioon tuplan puheenvuoroja ikään kuin osa häntä itseään olisi juuri puhunut. (Blatner 1997, 45.)

Tupla on päähenkilön näkymätön minä, alter ego. Päähenkilö voi keskustella ajoittain tuplansa kanssa, mutta tupla on olemassa ainoastaan päähenkilön sisällä. Tupla voi sanoa asioita, joita päähenkilö ehkä tuntee, mutta ei ehkä uskalla ilmaista. Jos tuplan lausumat edustavat päähenkilön todellisia tunteita, hän toistaa ne omassa keskustelussaan. Jos tuplan sanat eivät ilmaise päähenkilön tunteita, hän sanoo ”Ei!” Tällöin tuplan sanomat asiat mitätöityvät. Tupla voi yrittää tällöin uudelleen. Jos draamassa tapahtuu roolinvaihto, tuplan tulee ottaa aina se rooli, jossa päähenkilö sillä hetkellä on. (Blatner 1997, 47.)

Peili:

Roolissa ollut henkilö otetaan pois roolistaan ja annetaan hänen seurata sivusta, kun joku toinen ryhmäläinen esittää häntä kyseisessä roolissa. Usein sivusta on mahdollisuus saada välimatkaa ja etäisyyttä rooliin ja nähdä oma käyttäytymisensä roolissa. Peilistä näkee selvästi kaksoisviestinnän, epäjohdonmukaisuuden ja yksipuolisuuden. (Ylinen 2002.)

Syrjään puhuminen:

Monologi on myös usein käytettävä, melko yksinkertainen tekniikka. Siinä henkilö puhuu ääneen roolin sisäisiä ajatuksia, kokemuksia tai mielipiteitä minä-muodossa pääsivulle käännettynä. Kun draama jatkuu, muut toimivat ikään kuin eivät olisi kuulleet, mitä kyseinen henkilö on yksinpuhelussaan ilmaissut. (Ylinen 2002.)

Patsaan rakentaminen:

Patsaan rakentamista käytetään, jos halutaan tutkia jotakin monimutkaista, monenlaisia suhteita käsittelevää asiaa. Tällöin käytetään ihmisiä konkretisoinnin välineenä. Voidaan esimerkiksi rakentaa merkittävistä tai ongelmallisista ihmissuhteista patsas niin, että näyttämölle tuodaan aina yksi suhde kerrallaan. Tämä auttaa konkretisoimaan ja visualisoimaan esimerkiksi perheen dynamiikkaa. (Ylinen 2002.)

Avoim menetelmä:

Avoimessa menetelmässä voidaan toimia miten tahansa. Esimerkiksi joku voi tulla päähenkilöksi ryhmän eteen ja kertoa itsestään enemmän. Ohjaaja voi kysyä avoimia kysymyksiä. Myös muut ryhmäläiset voivat osallistua kysymyksillä. Roolihenkilö voi esimerkiksi tulla kampaajalle, jossa hän jutustelee kampaajan kanssa.

Esineet satujen aiheena:

Etsitään esineitä saduista tai tarinoista. Esineelle annetaan ääni ja ollaan esineen roolissa. Kerrotaan tarinaa itsestä, eli kyseisestä esineestä. Ryhmä voi esittää kysymyksiä. Kysymysten tarkoitus on syventää rooleja. (Ylinen 2002.)

Luetaan tarina:

Aluksi luetaan tarina. Lukemisen jälkeen jokaiselle valitaan rooli tarinasta. Tarina esitetään. (Ylinen 2002.)

Ryhmäroolit:

Ryhmä valitsee roolihahmon, jota jokainen esittää. Tämä on melko lähellä tuplausta, koska näin saadaan monta näkökulmaa kyseisestä hahmosta. (Ylinen 2002.)

3 MONIÄLYKKYYS

Kuten alkusanoissa ilmenee, draamaa pidetään yleisesti hyvänä opetusmenetelmänä. Kenelle opetusmenetelmä sitten sopii? Avaamme draaman soveltuvuutta tässä luvussa moniälykkyysteorian kautta. Määrittelemme ensin Gardnerin oppien mukaan seitsemän älykkyyttä. Tämän jälkeen kerromme, minkälaisia älykkyyksiä Gardnerin moniälykkyydestin avulla ryhmitämme löytyi. Näihin älykkyyksiin palaamme sitten luvuissa viisi ja kuusi, joissa pohdimme sitä, vaikuttivatko älykkyydet draaman onnistumiseen.

3.1 Moniälykkyysteoria

Sekä Howard Gardner (2002, 14-15) että Dryden – Vos (2002, 343) kritisoivat kovin sanoin niin sanottuja älykkyydestejä. Kirjoittajien mukaan älykkyydestit osoittavat vaan tietyytyypistä älykkyyttä, mutta näitä älykkyyksiä on monenlaisia. Gardner myöntää (2002, 53), että älykkyyksien erottaminen ja määrittäminen on vaikeata, hän ei itse (2002, 62) ole täysin tyytyväinen lukuun seitsemän, mutta sitä pidetään monessa tutkimuksessa pohjana. Gardner toteaa myös (2002, 3-5), että samalla ihmisellä voi olla monta älykkyyttä. Rolf Palmberg (koulutus 06.2010) väittää, että yhdeksän älykkyyttä olisi nykyään määritelty. Tästä huolimatta pysymme seitsemässä.

Kielellinen älykyys

Kirjailijoilla, kääntäjillä, runoilijoilla, tiedottajilla ja poliitikoilla on yleensä hyvä lingvistinen älykyys. Piirteet, joilla tunnistaa opiskelijan, jolla on kielellistä älykkyyttä, ovat (Dryden & Vos, 2002, 342):

- hyvä hahmotuskyky
- järjestelmällisyys
- hyvä päättelykyky
- opiskelija kuuntelee, lukee ja kirjoittaa mielellään
- jotkut kielellisesti vahvat käyttävät myös verbaalista vahvuuttaan ja osallistuu mielellään keskusteluihin

Kielellisesti vahvoja henkilöitä kannattaa ottaa huomioon opetuksessa muun muassa (Dryden & Vos, 2002, 342):

- kertomalla tarinoita
- lukemalla ja kirjoittamalla tarinoita
- kirjoittamalla päiväkirjaa
- tekemällä haastatteluja ja toimittamalla luokkalehteä
- pelaamalla muistipelejä ja ratkomalla sanaristikkoja
- keskustelemalla ja väittelemällä

Koska draamassa rakennetaan yhteinen tarina, kirjoitetaan (riippuen draamamuodosta) käsikirjoitus yhdessä, keskustellaan ja näytellään, draaman pitäisi sopia hyvin heille, jotka ovat kielellisesti vahvoja.

Loogis-matemaattinen älykkyys

Matemaatikoilla, tutkijoilla, juristeilla ja kirjanpitäjillä on yleensä vahva loogis-matemaattinen älykkyys. Piirteet, joilla tunnistaa opiskelijan, jolla on loogis-matemaattista älykkyyttä, ovat (Dryden & Vos, 2002, 344):

- haluaa toimia täsmällisesti
- pitää laskemisesta ja järjestyksestä
- nauttii tietokoneen käytöstä ja ongelmien ratkaisemisesta

Matemaattisesti vahvoja henkilöitä kannattaa ottaa huomioon opetuksessa muun muassa (Dryden & Vos, 2002, 344):

- kannustamalla ongelmanratkaisuun ja käyttämällä päättelyä
- analysoimalla ja tulkitsemalla tietoja
- integroimalla organisointitaitoa oppiaineisiin
- tekemällä asiat vaiheittain

Tämän mukaan olisi siis draamassa tärkeätä ottaa matemaattisesti älykkäät mukaan suunnitteluvaiheeseen. Mikäli he saisivat organisointitehtäviä ja olla mukana kirjoittamassa käsikirjoitusta varmaan hekin hyötyisivät draamaopetuksesta.

Visuaalis-spatiaalinen älykkyys

Arkkitehteillä, taidemaalareilla, shakinpelaajilla ja luonnontieteilijöillä on yleensä vahva visuaalis-spatiaalinen älykkyys. Piirteet, joilla tunnistaa opiskelijan, jolla on visuaalis-spatiaalista älykkyyttä, ovat (Dryden & Vos, 2002, 346):

- ajattelee kuvin ja luo mielikuvia
- käyttää vertauksia
- hyvä hahmotuskyky
- taiteellinen: piirtää, maalaa ja muotoilee mielellään
- ymmärtää helposti karttoja, taulukoita ja kaavioita

Visuaalis-spatiaalisesti vahvoja henkilöitä kannattaa ottaa huomioon opetuksessa muun muassa (Dryden & Vos, 2002, 346):

- käyttämällä paljon kuvia opetuksessa, sekä piirtämällä kaavioita, pistämällä kuvia seiniin ja katsomalla elokuvia
- tekemällä mielikuvakarttoja
- käyttämällä pantomiimia
- ryhmittelemällä asioita

Draama on siis tämän mukaan kuin luotu visuaalis-spatiaalista älykkäille. Draamassahan sekä visualisoidaan ongelma ja rakennetaan näyttämö. Vos & Dryden (2002, 346) jopa ehdottaa pantomiimin käyttöä, mikä on tietyn tyyppinen draama. Palmberg (Koulutus 06.2010) kuitenkin kritisoi tätä älykkyyttä sillä tavoin, että hän (kuten moni muukin tutkija) haluaisi jakaa älykkyuden kahteen erilliseen. Draama kuitenkin tukee sekä visuaalisesti älykkäät että spatiaalisesti älykkäät.

Musiikillinen älykkyys

Säveltäjillä, laulajilla ja äänittäjillä on yleensä vahva musiikillinen älykkyys. Piirteet, joilla tunnistaa opiskelijan, jolla on musiikillista älykkyyttä, ovat (Dryden & Vos, 2002, 348):

- herkkä sävelkorkeudelle, rytmille ja soinnille
- herkkä musiikin emotionaaliselle voimalle
- kuuntelee paljon musiikkia (KL:n oma kommentti)
- saattaa olla syvästi hengellinen

Musiikillisesti vahvoja henkilöitä kannattaa ottaa huomioon opetuksessa muun muassa (Dryden & Vos, 2002, 348):

- opettelemalla asioita musiikin avulla
- soittamalla musiikkia (barokkia) harjoitusten aikana
- muuttamalla mielialaa musiikin avulla
- harjoittelemalla liikuntaa musiikin tahdissa

Pitää siis muistaa draamaopetuksessa käyttää myös musiikkia. Suunnitteluvaiheessa voi esimerkiksi hyvin soittaa taustamusiikkia. Musiikin käyttö myös varsinaisessa draamassa olisi musiikillisesti älykkäille iso apu.

Ruumiillis-kinesteettinen älykkyys

Tanssijoilla, näyttelijöillä, urheilijoilla ja kirurgeilla on yleensä vahva ruumiillis-kinesteettinen älykkyys. Piirteet, joilla tunnistaa opiskelijan, jolla on ruumiillista-kinesteettistä älykkyyttä, ovat (Dryden & Vos, 2002, 350):

- käsittelee esineitä taitavasti
- oppii parhaiten liikkumalla ja osallistumalla
- koskettelee mielellään
- näyttelee mielellään
- käyttää mielellään havaintovälineitä
- rauhaton

Ruumiillis-kinesteettisesti vahvoja henkilöitä kannattaa ottaa huomioon opetuksessa muun muassa (Dryden & Vos, 2002, 350):

- käyttämällä oppimisessa tanssia ja liikkeitä
- käyttämällä dramatisointia, roolileikkejä ja näyttelemällä
- käyttämällä paljon havaintovälineitä
- pitämällä usein lyhyitä taukoja
- tekemällä opintoretkiä
- pelaamalla pelejä

Nämä saavat siis teorian mukaan eniten irti draamasta. Jos ryhmässä siis on monta mielellään liikkuvaa opiskelijaa, draaman käyttö opetuksessa pitäisi onnistua hyvin.

Sosiaalinen älykkyys

Politiikoilla, opettajilla, myyjillä ja johtajilla on yleensä vahva sosiaalinen älykkyys. Piirteet, joilla tunnistaa opiskelijan, jolla on sosiaalista älykkyyttä, ovat (Dryden & Vos, 2002, 352):

- hyvät vuorovaikutustaidot
- muiden seurassa viihtyminen
- toisten tarkoitusperien ymmärtäminen
- laaja ystäväpiiri
- taitava tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita ja auttaa mielellään toisia

Sosiaalisesti vahvoja henkilöitä kannattaa ottaa huomioon opetuksessa muun muassa (Dryden & Vos, 2002, 352):

- pitämällä lyhyitä taukoja
- järjestämällä ryhmätöitä ja paritöitä
- kehottamalla opiskelijoita kysymään vastauksia toisiltaan
- käyttämällä opiskelija-opettaa-toista –menetelmää

Sosiaalisesti vahvojen pitäisi siis ottaa vahvasti mukaan draaman suunnitteluvaiheeseen. Yksi draaman tarkoituksista on vahvistaa ihmissuhteita ja ryhmähenkeä, jolloin sosiaalisesti vahvan pitäisi viihtyä. Sosiaalisesti vahva henkilö on myös omillaan ryhmä- ja paritöissä, joten hänen vahvoja puoliaan tulee hyvin esiin draamaharjoituksissa.

Intrapersonallinen älykkyys

Romaanikirjailijoilla, ammattiauttajilla ja filosofeilla on yleensä vahva intrapersonallinen älykkyys. Piirteet, joilla tunnistaa opiskelijan, jolla on intrapersonallista älykkyyttä, ovat (Dryden & Vos, 2002, 354):

- hyvä itsetuntemus
- tietoinen arvomaailmastaan
- syvästi tietoinen tunteistaan, vahvuuksistaan ja heikkouksistaan
- yksityisyytensä korostaminen

Intrapersonallisesti vahvoja henkilöitä kannattaa ottaa huomioon opetuksessa muun muassa (Dryden & Vos, 2002, 354):

- antamalla tehtäviä, joissa opiskelija saa pohtia vastausta kotonaan tai joissa opiskelija toimii hyvin itsenäisesti
- palaamalla tehtäviin myöhemmin uudelleen

- järjestämällä reilusti aikaa parikeskusteluihin
- antamalla lukemisharjoituksia ja pitämällä päiväkirjaa

Tämä ryhmä on siis se, joka vähiten soveltuu draamaan. Intrapersonallinen henkilö ei kovin mielellään tee ryhmitöitä eikä osallistu ryhmän keskeiseen keskusteluun.

3.2 Opetusryhmien älykkyydet

Teetätimme neljällä eri ryhmällä Gardnerin moniälykkyystestin, jonka tulokset kokosimme kaikkien ryhmien osalta työmme liitteeksi. Tuloksista ilmenee, mitä älykkyyksiä eli lahjakkuuksia ryhmiemme jäsenet omasivat eniten. Tuloksien perusteella asetimme odotukset draamakokeilun onnistumiselle.

3.2.1 Esiopetus

Esiopetusryhmässä oli 27 lasta. Koska lapset ovat sen verran nuoria, en voinut testata heitä kyselylomakkeen avulla, vaan olemme opettajatiimissä arvioineet kokemuksemme perusteella heidän älykkyyttään.

Ryhmä on hyvin sosiaalinen. Yksitoista lasta on hyvin sosiaalisia. Tämä tulee esiin heidän leikeissään ja moni vierailee ystävänsä luona myös vapaa-aikanaan. Heillä on laaja ystäväpiiri. Harva istuu kotonaan yksinään pelaamassa tietokonepelejä, vaan he käyvät kavereiden luona pelaamassa. He keskustelevat paljon, kertovat mielipiteitään ja puolustavat omia ja myös toisten ajatuksia.

Sosiaalisesti taitavat oppijat pitäisi siis ottaa vahvasti mukaan draaman suunnitteluvaiheeseen sillä he ovat Drydenin ja Vosin mukaan (2002, 352) hyviä tukemaan toisia ja auttamaan tarinan keksimisessä. Heidän oletetaan viihtyvän draamatilanteissa, joissa ollaan yhdessä toisten kanssa. Sosiaalisesti vahvan henkilön vahvuudet tulevat myös yleensä hyvin esiin draamaharjoituksissa.

Ryhmä on myös hyvin lingvistinen. He muistavat hyvin eri tarinoita, kertovat itse tarinoita toisilleen ja puolet osaa jo tässä vaiheessa lukea. He keskustelevalt paljon ja ovat mestareita väittelemään. Lingvistiset oppilaat viihtyvät myös draamaopetuksessa, ja heidät pitää myös muistaa ottaa mukaan suunnitteluvaiheeseen.

Lingvistisiä oppilaita opettaessa lasten kielellisiä vahvuuksia kannattaa käyttää voimavarana. Lingvistiset oppilaat käyttävät mielellään verbaalista vahvuuttaan ja osallistuvat mielellään keskusteluihin. Samalla he ovat mielellään mukana rakentamassa tarinaa. (Dryden & Vos, 2002, 342.). Draaman pitäisi siis sopia heille opetusmenetelmänä hyvin.

Kuten useimmat lapset myös tämä ryhmä on hyvin kinesteettinen. He liikkuvat paljon leikkien aikana ja varsinkin poikien leikeissä liikutaan paljon. Moni harrastaa myös vapaa-aikanaan liikuntaa. Lapset ovat myös innokkaita esittämään musiikkiesityksiä ja pieniä näytelmiä. He suunnittelevat niitä itsekseen ja esittävät koko ryhmälle unohtamatta lipunmyyntiä ja väliaikaa.

Tämänkaltaisilla oppijoilla kannattaakin siis käyttää menetelmiä, joissa pääsee liikkumaan ja tekemään ja koskemaan. Dryden & Vosin mukaan juuri kinesteettiset oppijat saavat tällaisesta opetuksesta eniten irti (2002, 350). Jo tästäkin syystä draaman onnistumisen edellytykset olivat korkealla.

3.2.2 Yläaste

Yläasteella oli 20 kahdeksaslukulaista. Oppilaat innostuivat testistä todella paljon ja tekivät sen huolellisesti. Joillekin testi osoittautui vaikeaksi, mutta he tekivät parhaansa ja eräs oppilas kävi jopa kysymässä, mitä tarkoitetaan tietyllä kohdalla. Hän oli juuri sellainen, jota koulu ei pahemmin kiinnostanut. Toinen oppilas paneutui testiin niin, ettei meinannut lappua saada ajoissa palautettua.

Ryhmä on hyvin sosiaalinen. Se oli ryhmässä selkeästi vahvin älykkyys. Sen huomaa sillä, että he keskustelevalt mielellään tuntien aikana. He tekevät myös mielellään erilai-

sia ryhmätöitä. Jotkut harrastavat myös teatteria vapaa-aikanaan. Heitä kannattaa varmaan hyödyntää draamaopetuksessa.

Toiseksi vahvin älykkyys on visuaalis-spatiaalinen. Oppilaat piirtävät mielellään sekä tuntien aikana että vapaa-aikanaan. Tulevaisuuden draamaopetuksessa kannattaa varmaan hyödyntää heitä lavastuksen tekemiseen. Kolmanneksi vahvin älykkyys oli lingvistinen. Testin perusteella voidaan siis todeta, että draaman pitäisi sopia opetusmenetelmänä oivasti.

3.2.3 Kansanopisto

Kansanopiston ryhmä oli melko pieni. Opetusryhmässä oli yhdeksän opiskelijaa. Liitteessä ilmenee, miten opiskelijat arvioivat itseään. Ryhmä on hyvin intrapersonallinen. Jokainen, yhtä lukuun ottamatta, pitää intrapersonallista älykkyyttään vahvana. Sen myös huomaa luokassa, sillä Kim piti keskustelutunteja samalle ryhmälle syksyllä ja huomasi jo silloin, että heitä oli melko vaikeata saada puhumaan. Sekin, että hyvin harva (3/9) pitää sosiaalista älykkyyttään vahvana, tukee ryhmän käytöstä ja sen huomaa luokassa miltei olemattomana ryhmähenkenä. Ryhmästä puuttuu myös varsinainen johtajatyyppe, joka saisi kanssaopiskelijat mukaansa.

Ryhmä on myös melko kinesteettinen, moni ryhmässä harrastaa liikuntaa enemmän tai vähemmän vakavissaan ja miltei kaikki käy säännöllisesti lenkillä. Draamaopetuksessa voidaan hyvin hyödyntää kinesteettisesti vahvoja. Ryhmässä on myös visuaalisia ja loogis-matemaattisia.

Draaman opetusta ajatellen ryhmä on siis hyvin kaksijakoinen. Kinesteettisille draama toimii hyvänä opetusmenetelmänä, intrapersonallisille huonosti. Odotukset draaman onnistumiseen olivat tästä syystä epäoivait, mikä älykkyys on toista vahvempi, miten ryhmä yhdessä toimii. Miten kokeilussa onnistuttiin saa selville luvussa viisi.

3.2.4 Poliisiammattikorkeakoulu

Poliisiammattikorkeakoulun opiskelijaryhmä koostui juuri aloittaneista uusista opiskelijoista ja ryhmän koko oli 24 oppilasta. Sain 23 vastausta, sillä yksi oli poissa kun suoritin älykkyystestin.

Poliisiammattikorkeakoulun opiskelijoiksi valitut ovat käyneet kolmivaiheisen valintakoeprosessin läpi, joiden yhteydessä heidän persoonallisuuttaan ja ominaisuuksiaan on testattu monin eri tavoin. Valintaprosessin tarkoituksena on karsia valintakokeissa henkilöitä, jotka ominaisuuksiltaan eivät sopisi poliisin ammattiin. Poliisin ammattiin haetaan sosiaalisia, kielellisesti ja liikunnallisesti lahjakkaita ihmisiä, joiden itsetuntemus on hyvin kehittynyttä ja joilla on halu tehdä työtä muiden ihmisten kanssa. Tältä pohjalta oletukseni oli ennen moniälykkyystestin suorittamista vahvasti se, että ryhmän vahvuudet testissä painottuisivat kyseisenlaisille lahjakkuusalueille. Käytän tässä yhteydessä Gardnerin moniälykkyystestin tuloksia käsitellessäni sanaa lahjakkuus älykkyyyden sijasta.

Oletukseni osoittautuivat oikeaksi. Vahvimmaksi lahjakkuudeksi osoittautui kyselyn perusteella liikunnallinen lahjakkuus. Ryhmä on liikunnallisesti aktiivinen ja osalla on myös erityisiä liikunnallisia lahjoja. Tämä ei ole yllättävää, kun mietitään Poliisiammattikorkeakoulun valintakokeiden fyysisiä testejä, joiden tarkoitus on etsiä juuri näitä liikunnallisesti lahjakkaita henkilöitä. Testien läpäisyvaatimukset eivät ole mahdottomat liikuntaa jossain määrin harrastavalle henkilölle, mutta hyvä menestys fyysisissä testeissä mahdollistaa paremmat pisteet ja paremman mahdollisuuden jatkoon pääsyyn. Liikunnallisesti lahjakkaat saavat teorian mukaan eniten irti draamasta.

Toiseksi vahvimmaksi lahjakkuudeksi kyseisessä ryhmässä osoittautui sosiaalinen lahjakkuus. Sosiaalisia taitoja testataan valintakokeissa haastattelussa. Poliisin ammattiin hakeutuvalta odotetaan hyviä sosiaalisia taitoja, sillä puhe ja kieli ovat poliisin tärkeimmät työkalut. Työ vaatii aktiivista sosiaalista kanssakäymistä niin omien kollegoiden kuin asiakkaidenkin kanssa, joten sosiaaliset taidot ovat tärkeässä asemassa. Sosiaalisesti lahjakkaille draaman odotetaan olevan myös sopiva opetusmenetelmä.

Kolmanneksi vahvimmaksi lahjakkuudeksi osoittautui itsensä tuntemisen lahjakkuus. Miltei samaan pistemäärään pääsi kielellinen lahjakkuus, joka jäi vain yhtä pistettä hei-

kommaksi sijalle neljä. Näitäkin lahjakkuuksia mitataan jo valintakokeissa poliisin työn vaatimusten vuoksi. Muun muassa kirjallisissa kokeissa testataan kielellistä taitoa. Itsensä tuntemisen lahjakkuus on myös erittäin tärkeää, sillä poliisin työ on henkisesti melko raskasta ja siinä ollaan pääsääntöisesti tekemisissä ikävien asioiden kanssa. Poliisin on tärkeää olla tietoinen omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, samoin kuin omasta tunne- ja arvomaailmastaan, jotta jaksaa työskennellä kansalaisten hyväksi lain sekä poliisin arvomaailman edellyttämällä tavalla. Poliisin työ ei ole pelkkää suullista ja fyysistä tekemistä, vaan se pitää sisällään paljon pohdintaa liittyen poliisin toimivaltuuksiin sekä ammattietiikkaan.

Poliisin täytyy siis samaan aikaan olla sosiaalisesti ja liikunnallisesti aktiivinen, mutta myös itsenäisesti ajatteleva ja asioita pohtiva yksilöllinen ihminen. Sosiaalisesti lahjakkaiden odotetaan myös menestyvän draamaharjoituksissa, sillä he ovat usein vahvoja ryhmä- ja paritöissä. Draaman yksi tavoitteista on vahvistaa ihmissuhteita ja ryhmähenkeä ja näissä tilanteissa sosiaalisesti lahjakkaiden pitäisi myös viihtyä.

Itsensä tuntemisen lahjakkuutta omaavia henkilöitä ei pidetä otollisena ryhmänä draamaharjoituksiin, sillä heidän ajatellaan olevan ryhmätyövästaisia sekä itsenäisesti toimivia henkilöitä. Poliisiammattikorkeakoulun ryhmää ajatellessa, tämän lahjakkuuden merkitys ei kuitenkaan ole olennainen, sillä ryhmä omasi muita, draamaa suosivia lahjakkuuksia runsaasti enemmän kuin itsensä tuntemisen lahjakkuutta.

Moniälykkyystestien tuloksia peilattaessa Drydenin & Vossin (2003) määritelmiin siitä, millaisille lahjakkuuksille draaman pitäisi hyvin soveltua, oli odotettavissa, että draama sopisi hyvin Poliisiammattikorkeakoulun opiskelijaryhmälle.

4 OPETTAJAN JA RYHMÄN VAIKUTUS OPETUKSEEN

Vuorovaikutus tukee oppimista. Oppija voi saada toisilta palautetta, hän voi testata omia ajatuksiaan ja ideoitaan toisilla ja hän voi avartaa maailmankuvaansa toisten kokemusten avulla. Kun joutuu tai pääsee selventämään omia ajatuksiaan toisten kanssa, joutuu tilanteisiin, joissa oma ajattelu kehittyy. (Lindberg 1994, 19-20.) Oman ajattelun selittäminen toisille on omiaan myös kielen ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta. Sosiaalisten taitojen kehittyminen on myös arvossa arvaamattomassa tämän päivän opiskelussa ja työelämässä.

Meissä jokaisessa asuu myös oma sisäinen ryhmä. Ihminen havaitsee silloin tällöin keskustelewansa itsensä kanssa etsien uusille asioille yhtymäkohtia omista kokemuksista. Ihminen esittää kriittisiä ja epäileviä näkökohtia uuteen asiaan, jotka kuitenkin saattavat muuttua hyvinkin hyväksyviksi. Esimerkkejä sisäisen ryhmän jäsenistä voivat olla realistit, ideoijat tai kriittinen minä. Ihminen voi harjoitella tätä ottamalla käsiteltäväkseen jonkin ajatuksia herättävän ongelman. Hän voi tarkastella asiaa jokaisen sisäisen ryhmänsä jäsenen kautta. Siirtymät minästä toiseen tulee tehdä rauhallisesti ja keskittyneesti. Rauhallisuus tarkoittaa sitä, että kyseinen mielentila pitää kokea ennen kuin ongelmaa alkaa työstää. Nämä näkökannat kertautuvat yleensä kun toimitaan ryhmässä. (Lindberg 1994, 19-20.) Nämä ovat asioita, jotka kannattaa tiedostaa toimittaessa ryhmässä. Hankkeemme aiheena oleva draamakin pohjautuu ryhmärooleihin sekä näihin ihmisen sisäisen ryhmän rooleihin.

Vuorovaikutuksellinen kokemusoppiminen

Kokemusoppimisen päämääränä on vahvistaa teoreettisen tiedon sekä käytännöllisen kokemuksen arvoa integroimalla niitä yhteen. Nykyisin ajatellaan, että kokemusoppimista voidaan arvioida pätevästi ja luotettavasti, sekä kokemusoppimisesta on myönteisiä seurauksia koko koulutukselle. Tästä oli eriäviä mielipiteitä vielä 20 vuotta sitten, mutta nykyisin kokemuksellinen oppiminen on arkipäivää. Jo tuolloin ymmärrettiin, että oppiminen ei ole valmiin tiedon saavuttamista vaan se on kokemuksen muuttamista tiedoksi, taidoksi ja asenteiksi. Toinen näkemys on se, että kokemuksia muuntelemalla saadaan aikaan oppimista. Tämä liittyy kiinteästi yksilön elämismaailmaan, joka on yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja aikaan liittyvä. Juuri tämä monipuolinen vuorovaikutuksellisuus on kokemusoppimisen keskeisin ajatus, jonka mukaan myös opetusjärjest-

lyjen tulisi rakentua. Tästä syystä siis vuorovaikutuksellinen kokemusoppiminen on merkityksellisempää kuin itse kokemusoppiminen. (Toiskallio 1995, 94-96.)

Ihmissuhteiden laadulla on kouluviihtyvyyden kannalta huomattava merkitys. Tämä ymmärrettiin jo vuonna 1977, kun tutkittiin koulunsa jo päättäneiden ajatuksia kouluviihtyvyydestä. Koulussa olevat ihmissuhteet olivat tuolloin suhteita opettajiin sekä toisiin oppilaisiin. Samalla tutkittiin myös mitkä opettajan ominaisuudet vaikuttavat myönteisimmin kouluviihtyvyyteen. Ne olivat kyky tehdä asiat kiinnostaviksi, kyky ymmärtää oppilaita, mielikuvitus ja kyky puhua selkeästi ja havainnollisesti. (Kääriäinen ym. 1997, 46.)

4.1 Ryhmä luokassa

Ryhmän määrittelyssä ollaan yksimielisiä siitä, että vuorovaikutus kuuluu keskeisenä ryhmän ominaisuuksiin. Ryhmän jäsenen tulee voida olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. On yllättävää, että melko toimiva ryhmän määrittely löytyy yli 50 vuoden takaa. Homans(1950) määritteli ryhmän seuraavasti:

Ryhmä on joukko ihmisiä, jotka kommunikoivat toistuvasti toistensa kanssa. Ryhmä muodostuu niin vähäisestä määrästä ihmisiä, että jokainen heistä voi kommunikoida ryhmään kuuluvan kanssa, ei toissijaisesti vaan interpersoonallisessa (face to face) kontaktissa. (Homans 1950, Kauppilan 2005, 85 mukaan.)

Vuorovaikutusta ja kommunikointia ei suotta pidetä merkittävässä roolissa pohdittaessa ryhmää ja sen toimivuutta sekä itse oppimisprosessia. Sitä voidaan pitää jopa edellytyksenä luokassa tapahtuvalle oppimiselle. Opettajan ja oppilaan välinen onnistunut vuorovaikutus mahdollistaa tiedon välittymisen ja ymmärryksen ja tätä kautta myös oppimisprosessin käynnistymisen.

Opiskelijoiden keskinäisellä vuorovaikutuksella on samanlainen merkitys. Kuten Kauppila (2005) kirjoittaa, opiskelijat käyttävät ryhmissä viestintää ja vuorovaikutusta keinoja luoda merkityksiä asioille ja ideoille sekä säädellä ryhmän kiinteyttä ja toimivuutta.

ta. Nämä ovat keskeisiä keinoja, joiden avulla kognitiivinen tai elämyksellinen oppiminen tapahtuu. Sanallisen viestinnän avulla opiskelijat ovat rakentavassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. He määrittelevät tehtäviä, tulkitsevat viestejä, luovat kysymyksiä, tekevät sovelluksia, etsivät vastauksia ja ratkovat ongelmia. Tämä aktiivinen rakentava vuorovaikutus edistää oppimistulosten saavuttamista ja vähentää jännitteitä, joita helposti kehittyy ryhmässä. (Kauppila 2005, 91.)

4.2 Ryhmädynamiikka ja jäsenten roolit

Ryhmädynamiikaksi kutsutaan Kurt Lewinin mukaan sitä kenttää, johon kuuluu ryhmän jäsenten keskinäinen jännite, voimavarat, motiivit, kiinnostukset ja tunteet. Suuri osa ryhmän dynamiikasta toimii ja vaikuttaa näkymättömästi. Ryhmädynamiikka kehittyy erilaisten ryhmäprosessien vaikutuksesta. Dynamiikan liikkeelle panevia voimia ovat tunnetilat, impulssit, sosiaaliset ärsykkeet ja ympäristö. (Kauppila 2005, 92.) Ryhmädynamiikalla onkin suuri merkitys ryhmän sisäisten roolien syntymiselle yhdessä ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen kanssa.

Kauppilan (2005) mukaan ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus ja dynamiikka synnyttävät ryhmään rooleja, joiden sisältö määräytyy ryhmän tavoitteiden ja päämäärien mukaan. Johtajan rooli syntyy ensimmäisenä. Ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus alkaa Kauppilan mukaan tukea kahta perustehtävää. ”Yhtäältä se pitää huolta ryhmän yhteisten päämäärien saavuttamisesta ja toisaalta ylläpitää riittävää kiinteyttä ryhmän koossa pysymiseksi”. (Kauppila 2005, 92.)

Kauppilan (2005) mukaan, ryhmän toiminnan kannalta katsoen jäsenillä on siis rooleja, jotka liittyvät ryhmän toimintaan. Tehtäväroolit ovat tärkeitä ryhmän tavoitteiden kannalta. Tyypillinen tehtävärooli ryhmässä on johtajan rooli. (Kauppila 2005, 92-93.) Kauppilan (2005) jaottelussa muita ryhmän rooleja ovat työelämästä peräisin olevat roolit, kuten työnjohtaja tai työtoveri, ryhmää ylläpitävät roolit, kuten rohkaisijat, välittäjät ja sovittelijat, perheroolit, kuten äiti tai isä, asenneroolit kuten alistuja, auttaja, hauskuttaja sekä yksilölliset roolit, jotka kuvaavat henkilökohtaisia ominaisuuksia ja taitoja. (Kauppila 2005, 93.)

Joillekin ryhmän jäsenille ilmaantuu useita rooleja. Toisten jäsenten roolit sijoittuvat tunnealueelle, toiset ovat tehtävä- ja suoritusalueella. Joskus voidaan havaita, että ryhmään syntyy selvästi erikseen asiajohtaja ja tunnejohtaja. Mikäli tunnejohtaja toimii myönteisesti ryhmässä, se lisää ryhmän kiinteyttä ja yhteenkuuluvuutta. (Kauppila 2005, 93.)

Tunnettu Morenon rooliteoria määrittelee roolien syntymisen syvällisemmin ja monipuolisemmin, mutta hänen näkemyksistään on havaittavissa myös edellä mainittu ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen merkitys.

Moreno määrittelee roolin seuraavasti: Rooli on henkilön omaksuma toimintatapa tietyssä hetkessä tiettyyn tilanteeseen, johon liittyy muita ihmisiä tai objekteja. Tämä määritelmä voidaan jakaa neljään elementtiin:

1. Rooli on toimintatapa tai asema, jonka yksilö valitsee.
2. Roolit syntyvät ja kehittyvät tiettyinä hetkenä. Ihmisen roolisuhteet samankaan ihmisen kanssa eivät siis ole pysyviä.
3. Roolit muodostavat reaktion tiettyyn tilanteeseen. Ne ovat aina kontekstisidonnaisia. Jos ihminen yrittää säilyttää saman roolin tilanteesta toiseen, muodostuu elämä sekä hänelle itselleen, että hänen kanssaihmisilleen tuskalliseksi.
4. Rooliin liittyy myös muita ihmisiä ja objekteja. Rooli on vuorovaikutuksen piirre. (Ylinen 2002.)

Roolit voivat olla alikehittyneitä, sopivasti kehittyneitä tai ylikehittyneitä. Roolit voivat olla myös täysin tai lähes kokonaan poissa käytöstä. Pahimmillaan ne ovat vääristyneitä ja suuntautuvat tuhoavaan toimintaan. Rooleja tunnistamalla ja niitä harjoittamalla voidaan tavoitella tietyn roolin tai rooliyhdistelmän kehittämistä tai kokonaan uuden roolin oppimista. Päämääränä voi olla rooliskaalan laajentaminen harjoiteltavan roolin osalta. (Ylinen 2002.)

Roolien syntyminen on yhteydessä ihmisen persoonallisuuden kehittymiseen. Ensin kehittyvät fyysiset roolit, jotka ovat sekä sosiaalisten että psykologisten roolien pohjana. Fyysiset roolit alkavat kehittyä jo vastasyntyneellä ja ne liittyvät kehoon. Fyysisiä rooleja ovat esimerkiksi syöjän, nukkujan ja kävelijän roolit. Sosiaalisten roolien muodostumista määräävät sekä biologiset että sosiaaliset seikat. Sosiaaliset roolit kertovat sosiaalisista suhteista toisiin ihmisiin esimerkiksi isän, serkun ja hoitajan roolit. Psykologiset roolit tekevät ihmisistä yksilöitä.

Psykologiset roolit ovat kunkin persoonallinen tapa toimia. Ei ole esimerkiksi olemassa kahta samanlaista isää. Vuorovaikutustilanteissa tulevat ensin näkyviin ihmisten sosiaaliset roolit ja vasta tutustumisen kautta psykologiset roolit. (Ylinen 2002.)

Psykologiset roolit syntyvät lapsuuden vahvoista kokemuksista, fantasioista, toiveista, päätöksistä, satujen ja kirjojen hahmoista. Ne tekevät ihmisistä yksilöllisiä ja persoonallisia. Varhaisimmat psykologiset roolit ovat vilkkaita ja energisiä. Niillä on yhteys erilaisiin energioihin ja voimavaroihin elämässä. Vaikeissa elämäntilanteissa elävät ihmiset saavat voimavaroja heidän psykologisista rooleistaan. Jotkut lapset saattavat mennä metsään, istuvat kivelle tai kannolle ja kuvittelevat ympärilleen tärkeitä ihmisiä, keijuja, metsäneläimiä ja niin edelleen. Varsinkin fantasiat saattavat olla tärkeitä monille lapsille. Satujen avulla voi harjoitella esimerkiksi pelkoja. Tai se, joka elämästä puuttuu, voidaan korvata fantasialla. (Ylinen 2002.)

Eri rooliteoriat ovat jokseenkin samaa mieltä siitä, ettei rooli ole ainutkertainen tilannereaktio, vaan persoonassa elävä taipumus, joka syttyy ja sammuu tilanteiden mukaan. Yksilöllä on ikään kuin roolivarasto, josta roolit aktivoituvat, ja joka täydentyy tarpeen mukaan. Osa rooleista myös ruostuu käytön puutteessa. (Niemistö 1998, 94-95.)

Ryhmän rooleista puhuttaessa ei sovi unohtaa johtajan roolia, jonka aikaisemmin mainittiin jo syntyvän ensimmäisenä. Luokan johtajan roolissa on ensisijaisesti opettaja tai ohjaaja, jota ilman ryhmän toiminta olisi päämäärätöntä. Kauppilan (2005) mukaan opettajan rooli on johtaa tai vaikuttaa luokan ryhmävuorovaikutukseen opetuksellisten tavoitteiden suuntaisesti. Opettaja on usein ratkaisevassa roolissa vuorovaikutuksen muodostamisessa, kuten silloin kun opiskelijat muodostavat pienryhmiä, vuorovaikutuksen sisältöjä suunnitellaan ja säädellään sekä kun vuorovaikutuksen avulla pyritään tiettyihin tavoitteisiin. (Kauppila 2005, 90.) Ryhmän johtajan roolista puhuttaessa ei voida johtajuutta käsitellä vain opettajan näkökulmasta. Opiskelijoiden keskuudessa pitäisi olla myös oma roolijohtajansa, joka omalla laillaan huolehtii opiskelijoiden keskuudessa ryhmän toimivuudesta.

Luokassa tapahtuvan ryhmävuorovaikutuksen ja ryhmädynamiikan ymmärtäminen ja ohjaaminen on olennainen seikka opettajan pyrkiessä käyttämään ryhmiä apuna oppimistulosten parantamisessa. (Kauppila 2005, 91.)

4.3 Ryhmänhallinta ja johtajuus

Ryhmänhallinta tarkoittaa sitä, että ohjaajalla on auktoriteettia hallita ryhmän toimintaa toivotulla tavalla. Ryhmä pysyy ohjaajan hallinnassa, kun jokainen ryhmäläinen noudattaa ohjeita ja toimii sovitulla tavalla. Ryhmänhallintaa parantavat yhteisesti sovitut säännöt, rutiinit ja niiden noudattaminen. (http://www.suunnittelenliikuntaa.fi/NuoriSuomi/Evaita_ohjaamiseen/nuorisuomi/Ohjaaja/Ryhm%C3%A4nhallinta.htm.) Ryhmänhallinnassa korostuu siis johtajuus ja vuorovaikutuksellisuus johtajan ja muun ryhmän välillä.

Johtajuus koostuu joukosta ominaisuuksia, jotka tyydyttävät lauman tarpeita. Johtajuuden metaforan merkellisyyksiä on kuitenkin se, että lauman johtaja itse ei ole lammas. Hän kuuluu toiseen lajiin. Voidakseen olla lauman paimen – sen todellinen kaitsija ja suojelija – on kyettävä näkemään asioita, joita keskimääräinen lammas ei oivalla, mutta jotka johtavat sen hyvään. Paimenen on tiedettävä, missä on vihreä niitty ja miten sinne päästään. Hänen on kyettävä pitämään lauma koossa. Hänen on varjeltava sitä sen luonnollisilta vihollisilta. (Ollila 2008, 126.)

Johtajavaltaisen ryhmän vuorovaikutus suuntautuu johtajaan ja hänestä jäseniin. Johtajan persoonallisuudesta riippuu se, kuinka demokraattista johtajuutta hän suosii. Yleensä johtajavaltaisuus toimii asiantuntijaryhmissä, joissa johtajuus perustuu asiantuntemukseen ja sen luomaan auktoriteettiin. (Kauppila 2005, 95.)

Opettaja on oman opiskelijaryhmänsä johtaja ja hänen johtajuutensa perustuu juuri tuohon asiantuntemuksen luomaan auktoriteettiin. Kuten aikaisemmin ryhmän jäsenten rooleja käsiteltäessä todettiin, ”opettajan rooli on johtaa tai vaikuttaa luokan ryhmävuorovaikutukseen opetuksellisten tavoitteiden suuntaisesti” (Kauppila 2005, 90). Opetuksellisiin tavoitteisiin pyrkiminen on mahdotonta, mikäli opettaja ei kykene hallitsemaan ryhmäänsä.

Yuklin (1994) esittämän käyttökelpoisen määritelmän mukaan johtajuus on ”prosessi”, jossa yksi ryhmän jäsenistä (johtaja) vaikuttaa muihin ryhmän jäseniin niin, että ryhmä suuntautuu kohti tiettyjä yhteisiä tavoitteita. Tästä määritelmästä erottuu kolme tärkeää piirrettä. Ensiksikin, johtajuuteen kuuluu yksilöllinen tapa harjoittaa sosiaalista vaikutusta niin, että muut ryhmän jäsenet suostuvat toimimaan, kuten hän haluaa. Toiseksi, johtaja on ryhmän jäsen, ja muiden jäsenten täytyy

hyväksyä ja tunnustaa hänen johtajuutensa, jotta se olisi tehokasta. Kolmanneksi, johtajuus on olennaista pyrkimistä ryhmän tavoitteisiin, ja toiminnan tehokkuus edellyttää johtajan ja muiden jäsenten tavoitteiden yhdensuuntaisuutta. (Yuklin 1994, Penningtonin 2005, 120 mukaan.)

Kuten alussa todettiin, on johtajalla oltava auktoriteettia hallitakseen ryhmänsä. Samoin hänellä on oltava vuorovaikutustaitoja, ansaitakseen opiskelijoiden luottamuksen toimiinsa. Opetukseen ja ryhmän hallintaan vaikuttaa myös opettajan persoonallisuus, vaikka attribuutiotutkijat ovat Penningtonin (2005) mukaan yhtä mieltä siitä, että ihmiset korostavat liaksi persoonallisuustekijöitä ja liian vähän sosiaalista tilannetta, jossa käyttäytyminen tapahtuu (Pennington 2005, 127).

Psykologian perinteisessä tutkimustavassa, merkkihenkilöteoriassa etsitään suurten johtajien muista ihmisistä erottavia luonteenominaisuuksia tai persoonallisuuden piirteitä. Tutkimuksissa ei kuitenkaan ole voitu löytää yhteneväisyyksiä, joiden perusteella olisi oletettavissa, että poikkeuksellisilla johtajilla olisi tiettyjä periytyviä persoonallisuuden piirteitä. (Pennington 2005, 126). Mullen (1959) työtovereineen esittää, että vain kahdella piirteellä näyttäisi olevan tilastollista yhteyttä johtajuuteen ja nämä ovat älykkyys ja puheliaisuus (Mullen 1959, Penningtonin 2005, 126 mukaan.)

Toinen tutkimustapa, jolla psykologit voivat keskittyä yksilöön, mutta samalla välttää juuttumista luonteenominaisuuksien tai piirteiden tyypillisiin psykologisiin rakenteisiin, on johtajien todellisen käyttäytymisen tutkiminen. Hemphill tutki suurta joukkoa ihmisiä, jotka arvioivat johtajien käyttäytymistä tuhannelta eri kannalta. Tilastollinen analyysi paljasti kaksi käyttäytymisulottuvuutta: ryhmäkeskeisen ja ohjaavan käyttäytymisen. (Pennington 2005, 128.)

Ryhmäkeskeinen, ”muita huomioiva” käyttäytyminen tarkoittaa sitä, että johtaja ottaa huomioon ryhmän yksilöiden välillä vallitsevat suhteet, kehittää jäsenten välisen luottamuksen tunnetta ja pitää yleisesti huolta ryhmän jäsenten emotionaalisesta hyvinvoinnista.

Ohjaava käyttäytyminen, jota usein nimitetään myös tehtäväsuuntautuneeksi, keskittyy puolestaan enemmän ryhmän tehtävään ja sisältää suorituksen arviointia, tehtävien jakoa jäsenille, normien ja sääntöjen noudattamista sekä johtajan roolin oikean tulkinnan valvontaa. (Pennington 2005, 129).

Hyvä johtamistaito ja hyvät johtajan ominaisuudet vuorovaikutustaitoineen eivät kuitenkaan yksinään takaa hyvää ryhmänhallintaa ja sitä kautta oppimistavoitteiden saavuttamista. Niihin vaikuttaa myös olennaisesti johtajan, tässä tapauksessa opettajan tai ohjaajan motivaatio. Johtamismotivaatio kuvaa johtajan halua johtaa ja vaikuttaa muihin ihmisiin yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Pennington 2005, 127.) Opettajan motivaatio heijastuu myös helposti opiskelijoiden motivaatioon, joko sitä heikentävästi tai lisäävästi.

Motivaation lisäksi hyvältä johtajalta edellytetään tilanneälyä ja joustamiskykyä. Joustavuus tarkoittaa johtajan kykyä havaita olosuhteiden muutoksia ja sopeuttaa toimintansa vastaamaan niitä kunkin tilanteen vaatimalla tavalla (Pennington 2005, 127.) Johtajien tulee olla herkkiä tajuamaan johdettavien tarpeita. Johtajat voivat myös joutua kohtelemaan ryhmänsä jäseniä eri tavoin riippuen siitä, millaisia tilannetekijät ja ryhmäntehdävät ovat luonteeltaan (Pennington 2005, 124).

Opettajan on kyettävä aistimaan ryhmänsä tarpeita monin eri tavoin. Kokemus tuo varmuutta ja erilaisia vaihtoehtoja opettajan toimintaan. Kokemus antaa varmuudella myös herkkyyttä aistia ryhmän sisäisiä suhteita ja mahdollisia ongelmia. Tähän auttaa myös ryhmän jäsenten tunteminen. Yhteenvetona voitaisiin lopuksi sanoa: Opettajan tulee osata mukauttaa johtamis- ja opetustapansa kohderyhmän mukaan.

4.4 Ryhmän ongelmia

Edellisessä luvussa käsiteltiin johtajuuden merkitystä ryhmänhallinnassa sekä koko oppimisprosessissa. Siinä kuvattiin hyvään johtamiseen vaikuttavia tekijöitä ja korostettiin johtajan vastuuta ryhmän hallinnasta ja ryhmän toimivuudesta. ”Hyvillä vuorovaikutustaidoilla aikuinen voi ennaltaehkäistä monta alkavaa ristiriita tai häiriköintitilannetta” (http://www.suunnittelenliikuntaa.fi/NuoriSuomi/Evaita_ohjaamiseen/nuorisuomi/Ohjaaja/Ryhm%C3%A4nhallinta.htm).

Voitaisiin olettaa, että ongelmat ryhmänhallinnassa sekä oppimistavoitteiden saavuttamisessa olisivat siis johtamisongelmia. Syy olisi opettajassa, hänen johtamis- tai vuorovaikutustaidoissaan.

Tällaista yleistystä ei kuitenkaan voida tehdä. Ei voida väittää, että opettajan johtamistai vuorovaikutustaidot olisivat aina syynä, tai ainoana syynä, sillä olennainen vaikuttaja ryhmän toimivuuteen ja oppimistavoitteiden saavuttamiseen on ryhmä itse. Ryhmädynamiikka ja jäsenten sisäiset roolit, joita käsiteltiin luvussa 4.2, vaikuttavat olennaisesti ryhmän toimivuuteen. Negatiivisesti sävyttynyt ryhmädynamiikka ja negatiiviset roolit saattavat olla niin vahvoja, että opettajan erinomaisetkaan johtamis- ja vuorovaikutustaidot, motivaatio ja tilanneäly sekä joustavuus eivät riitä muuttamaan niitä suotuisampaan suuntaan.

Ryhmädynamiikan syntymiseen liittyvät yhtenä osana tunteet. Ryhmän tunnesuhteet kertovat mitä tunteita ryhmän jäsenet toisissaan herättävät. Ne sisältävät hyväksyntää, torjuntaa, kiintymystä, vastenmielisyyttä, ym. Ryhmätilanteessa ihmiset muodostavat keskinäisiä suhteita, koska tilanne sinänsä asettaa heidät keskinäiseen kontaktiin. Toistuva kanssakäyminen herättää tunteita, niin kuin ensitapaaminenkin saattaa tehdä. Tunteiden kokemiseen vaikuttaa toisen henkilön käyttäytymisen lisäksi oma sisäinen tila. Usein toiseen ihmiseen kohdistuvien tunteiden taustalla on transferenssiksi eli tunteen-siirroksi kutsuttu ilmiö. Henkilö herättää tietynlaisia tunteita siksi, että hän muistuttaa jotakin aikaisemman elämänvaiheen merkittävää ihmistä. Tunnesuhteet kertovat suhteellisen pysyvistä ryhmän sisäisestä rakenteesta. Ihmiset mielellään liittyvät niihin, joilta saavat hyväksyntää ja välttävät niitä, jotka torjuvat heitä, tai joista he eivät pidä. Tunnesuhteilla on merkitystä ryhmän jäsenten yhteistoiminnalle ja ilmapiirille. (Niemi 1998, 123-124.)

Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että tunnesuhteisiin liittyviä ongelmia saataisiin selvitettyä. Tällaiset ongelmat ovat kuitenkin juuri niitä, joihin opettajan voi olla vaikea puuttua. Joidenkin ”kemat eivät vain kohtaa” ja sille vaan ei voi mitään. Ainut tehtävissä oleva asia on pyrkiä edesauttamaan sitä, että kyseiset henkilöt tulisivat keskenään jotenkin toimeen.

Ryhmädynamiikan pohjalta rakentuvat ryhmän sisäiset roolit, joihin täten myös tunteet vaikuttavat edellä kerrotun perusteella voimakkaasti. ”Yksilön roolin ottoon vaikuttavat hänen persoonalliset taipumuksensa sekä ulkopuolelta, toisilta ihmisiltä tulevat odotukset. Tämä näkyy niin, että joka ryhmässä jäsenet ottavat erilaisia ryhmärooleja. Jäsenten välille kehittyy ryhmäroolien kautta suhdemuodostelmia”. (Niemi 1998, 107.) Negatiivisia ryhmärooleja voivat olla muun muassa ”kapinallinen” ja ”dominoija”. Mikäli

ryhmässä esiintyy erittäin vahvoja tai useampia kyseisen roolin ottaneita henkilöitä, voi ryhmänhallittavuus heiketä olennaisesti opettajasta riippumatta.

Kyseisten vahvojen roolien merkittävydestä puhuttaessa, nousee esille sosiaalinen vaikuttaminen, niin kutsuttu ”sosiaalinen paine”. Sosiaalisen vaikuttamisen ymmärtäminen ja merkitys on olennaista puhuttaessa ryhmätyöskentelystä. Sen merkitys voi olla joko ryhmän toimintaa heikentävää tai sitä vahvistavaa. Mitä sosiaalisella vaikuttamisella, ”sosiaalisella paineella” sitten tarkoitetaan?

Ihmiset, jotka ovat pienryhmissä vuorovaikutuksessa keskenään, yrittävät usein vaikuttaa muiden ryhmän jäsenten asenteisiin, näkemyksiin ja arvioihin ja jopa muuttaa niitä yksimielisyyden, ryhmän näkemyksen tai päätöksen saamiseksi. Pienryhmien sisään saattaa usein syntyä klikkejä, joista ehkä yksi edustaa enemmistöä ja toinen vähemmistöä. Kun enemmistön vaikutus on vallalla, ryhmän jäsenet mukautuvat ryhmän normeihin. (Pennington 2005, 112.)

Sosiaalinen paine voi kasvattaa pienistä ongelmista suuria. Mainittakoon tässä yhteydessä esimerkkinä ongelma, jonka nimi on vastarinta. ”Vastarinnalla ymmärretään niitä kaikki pyrkimyksiä, joilla ryhmä välttää perustehtävänsä tekemistä. Vastarinta voi ilmetä passiivisuutena, puheenaiheen vaihtamisena, vitsailuna, kritiikkinä, tyytymättömyytenä, jne.” (Niemistö 1998, 178). Mikäli ryhmällä on vahvapersonainen vähemmistö, jossa ilmenee vastarintaa, voi se sosiaalisen paineen vuoksi levitä koko ryhmään.

Kuten aikaisemmin on jo ilmennyt, muilla ryhmän jäsenillä ja ryhmän sosiaalisuudella on paljon merkitystä ryhmän toimivuuteen. Ryhmässä voi ilmetä myös ongelmia, jotka johtuvat ryhmäkoosta. Penningtonin (2005) mukaan yksilön suoritukseen vaikuttaa muiden läsnäolo, jolloin seurauksena saattaa olla joko sosiaalinen helpontuminen tai ehkäistyminen. Pennington (2005) kirjoittaa lisäksi sosiaalisen ehkäistymisen yhdestä muodosta, sosiaalisesta laiskottelusta. Sillä tarkoitetaan sitä, että mitä suurempi ryhmä, sitä pienempi on yksilön panostus ryhmän toimintaan. (Pennington 2005, 58.) Samassa yhteydessä voidaan puhua myös ”vapaamatkustajista”, joita ryhmissä usein esiintyy. Ryhmäkoon kasvaessa nämä sosiaalisuuden aiheuttamat ongelmat yleistyvät.

Sosiaaliset dilemmat ovat myös ryhmän toimintaa heikentäviä tilanteita. Sosiaaliset dilemmat ovat tilanteita, joissa jokainen voi menetellä itsekkäästi saadakseen mahdolli-

simman suuren hyödyn itselleen, mutta jos kaikki ryhmän jäsenet toimivat tällä tavoin, lopputulos on kaikkien kannalta huonompi (Pennington 2005, 99). Ryhmän jäsenten välinen kilpailu voitaisiin rinnastaa sosiaaliseen dilemmaan. Negatiivissävytteinen kilpailu voi vaikuttaa ryhmän toimivuuteen ja hallittavuuteen heikentävästi. Kilpailun ilmeneminen liittyy myös ryhmädynamiikkaan tunnelatauksensa vuoksi sekä rooleihin siinä mielessä, että yksilön ”kilpailuhenki” riippuu hänen persoonallisuudestaan ja sen vahvuus ryhmässä on riippuvainen muista ryhmän jäsenistä. Mikäli ryhmässä on paljon kilpailuhenkisiä yksilöitä, joilla on erittäin vahva tahto olla muita parempia, saattaa ryhmän sisälle muodostua negatiivisia vivahteita, kun yksilö pyrkii itsekkääseen tavoitteeseensa, ”kohti omaa voittoaan”. Kilpailutilanteissa käytetään usein julmiakin keinoja oman tavoitteen saavuttamista varten ja siten se saastuttaa helposti ryhmän ilmapiiriä ja aiheuttaa erilaisia ristiriitoja. Kilpailu voi toki olla myös positiivisessa hengessä tapahtuvaa, jolloin se omalta osaltaan vahvistaa ryhmän toimivuutta ja hallittavuutta.

Ryhmässä voi syntyä myös ristiriitoja, joiden syntyyn voivat vaikuttaa aikaisemmin mainitut ryhmän dynamiikka, erilaiset roolit tai ”sosiaalinen paine”. Ristiriitoja voi siis syntyä henkilö- tai asialähtöisesti. ”Ristiriita voidaan laajasti määritellä käyttäytymiseksi, joka seuraa yksityisten ryhmän jäsenten käsityksistä, että jokaisen tavoitteita ei voi saavuttaa samanaikaisesti”. (Pruitt & Rubin 1986, Penningtonin 2005, 102 mukaan.) Nämä käsitykset saavat yksittäiset ryhmän jäsenet päättelämään, että muut tyrmäävät heidän päämääränsä tai haluamansa tavoitteet. Muiden vastustamiseksi ryhdytään tekoihin (sanallisiin tai fyysisiin), jolloin ristiriita käy ilmeiseksi (Pennington 2005, 102).

Ristiriitoja voi syntyä myös roolien suhteen, jolloin puhutaan rooliristiriidoista. ”Rooliristiriidat mielletään tavallisesti sosiaalisen roolien odotus- tai käyttäytymiskonflikteiksi, jotka ilmenevät vuorovaikutustilanteessa (Rainio ja Helkama 1974, Niemistön 1998, 102 mukaan). Hierarkkisen roolikäsityksen mukaan rooliristiriita voi olla myös yksilön sisäinen. Niemistö on käyttänyt kirjassaan Ryhmän luovuus ja kehityshehdot Kellermanin (1992) tyypittelyä ryhmän ohjaajan kokemista ristiriidoista. Malli soveltuu myös ryhmän jäsenen tarkasteluun. Mallissa rooliristiriidat jaetaan neljään ryhmään: Sisäiseen rooliristiriitaan, sisäiseen roolien väliseen ristiriitaan, henkilön valitseman ja toisten odottaman roolin väliseen ristiriitaan ja henkilöiden väliseen rooliristiriitaan. (Kellerman 1992, Niemistön, 102-103 mukaan).

Ryhmän ilmapiiriin voidaan sanoa vaikuttavan kaikki edellä mainitut seikat. Hyvä ilmapiiri on merkki toimivasta ryhmästä ja sitä on helppo hallita. Pienetkin ristiriidat tai epäsopivat ”kemat” ryhmän sisällä vaikuttavat ilmapiiriin välittömästi. Ryhmän ilmapiiri on muuttuva, se ei ole luonteeltaan stabiili. Pelkästään yksilöllisellä tasolla ajateltaessa, jokaisella on joskus huonoja päiviä. Ilmapiirin parantamiseksi kannattaa aina tehdä töitä, sillä vahvasti positiivinen ilmapiiri kestää paljon paremmin hetkellisiä konflikteja, kuin hataralla pohjalla oleva huonompi ilmapiiri. Ryhmän yhteishengen luomiseen, ylläpitämiseen ja kehittämiseen kannattaa käyttää aikaa ja voimavaroja, sillä sen avulla opettaja kykenee paremmin hallitsemaan ryhmänsä sekä johdattelemaan sitä yhteisiin opetuksellisiin tavoitteisiin.

5 KÄYTÄNNÖN ESIMERKIT

Käytimme hankkeessamme tutkimusmenetelmänä kyselylomaketta, jolla kartoitimme kohderyhmillemme mieluisia oppimistyyliä. Valitsimme menetelmäksi kyselylomakkeen, koska sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Koimme kyselylomakkeen tekemisen tehokkaimmaksi tutkimusmenetelmäksi, sillä se säästää meidän aikaamme. Täten saatoimme myös varmistaa hankkeen pysymisen aikataulussa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195).

Teimme kyselylomakkeeseen avoimia kysymyksiä ja monivalintakysymyksiä. Avomissa kysymyksissä vastaaja saattoi ilmaista itseään omin sanoin, ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. Näin saimme selville mikä on keskeistä heidän ajattelulleen ja tunteilleen. Monivalintakysymyksillä saimme ohjattua vastaajan tutkimamme asian äärelle. Monivalintakysymysten etuna on se, että ne tuottavat vähemmän kirjavia vastauksia, joita on helpompi käsitellä. (Hirsjärvi ym. 2009, 201).

Hankeryhmämme kaikki jäsenet toimivat eri opetusasteilla, jonka vuoksi kohderyhmämme olivat erilaisia ja ikäisiä. Anu joutui toteuttamaan kyselytutkimuksen esikoulu-
laisten kanssa haastatteluna heidän nuoren ikänsä vuoksi. Haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. (Hirsjärvi ym. 2009, 205). Etuna voidaan pitää myös sitä, että se tapahtuu yleensä hyvin luonnollisissa olosuhteissa. (Soininen 1997, 88).

Anu käytti suoraa eli ohjattua haastattelua. Suorassa haastattelussa haastattelija on aktiivinen osallistuja. Suoraa haastattelua voidaan kutsua myös systemaattiseksi haastatteluksi, sillä tämän kaltainen haastattelu on suunniteltu huolella etukäteen. Haastattelua ohjaa ennalta laadittu kysymyslista, joka käydään läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Vaikka jokaisen haastateltavan kanssa käydään läpi samat asiat, niitä ei välttämättä käsitellä samoin, eikä samassa järjestyksessä. Haastattelija tekee kysymyksen keskustelunomaisesti, mahdollisuuksien mukaan ilman papereita. Haastateltavan annetaan vastata vapaasti, mutta haastattelijalla on lupa ohjata haastateltavaa pysymään asiassa. Haastattelun kulku tulee olla koko ajan haastattelijan käsissä. Tällaisella haastattelulla saatu tieto on yleensä luotettavaa. (Soininen 1997, 89).

5.1 ESIOPETUS

Anu työskentelee Kosken TI kunnan esiopetuksessa lastentarhanopettajana. Kyseessä on noin 2000 asukkaan kunta, jolloin kaikki lapset ovat samassa esikoulussa. Lapsia on 27, jotka on jaettu aamu- ja iltapäiväryhmiin.

5.1.1 Haastattelu ennen draamaa

Haastattelin kaikki 27 esiopetuksessa olevaa lasta 30.-31.1.2013. Osa kysymyksistä oli kuusi- ja seitsemänvuotiaille melko hankalia, joten lapset tuntien muokkasin haastattelukysymyksiä muutamien kohdalla niin, että he ymmärsivät mitä kysyin. Myös Gardnerin moniälykkyydesti oli heille sellaisenaan haastava, joten osa väitteistä täytyi selittää toisin sanoin, ja joihinkin täytyi antaa esimerkkejä, jotka selvensivät väittämiä. Ryhmässä on kaksi erityisen tuen oppilasta, joilla on 11-vuotinen oppivelvollisuus. Varsinkin heille älykkyydesti oli erityisen hankala. Joidenkin kohdalla täytyikin tehdä niin, että me ryhmän aikuiset teimme nämä testit heidän puolestaan sillä tuntumalla, jonka olemme näistä lapsista puolen vuoden aikana saaneet.

Ensimmäisessä kysymyksessä kysyimme, miten oppilas kokee opettajan hallitsevan ryhmänsä. Kysymys oli avoin, joten siihen tuli myös vastauksia hyvin vapaasti. Saimme kolmenlaisia vastauksia: ”hyvin”, ”ihan hyvin” ja ”hyvin kai”. Haastattelun mukaan suurin osa lapsista (20/27) koki opettajan hallitsevan ryhmänsä hyvin. Yli kolmasosa (6/27) vastasi opettajan hallitsevan ryhmänsä ihan hyvin. Yhden (1/27) vastaajan mukaan opettaja hallitsi ryhmänsä hyvin kai.

Kysyimme myös, onko heillä vinkkejä opettajalle ryhmän hallintaan. Saimme viisi vastausta: ”Vois sanoa useammin niille, jotka melua.” ”Ne on aina samat jotka häiritsee. Eiks ne voi pistää johonkin.” ”Se vois pistää ne kaks vaikka tonne keittiöön.” ”Ne jotka häiritsee, vois tehdä tehtävät sit mejän jälkeen.” ”Sit kun muut pääsee jo leikkiin, niin niille vois antaa jotain lisätehtäviä.”

Kysyimme myös miten lapset oppivat. Kaksitoista lasta (12/27) vastasi, että kuuntelemalla. Seitsemän (7/27) kertoi katsovansa mallia muista. Viisi (5/27) kertoi katsovansa

aikuisista mallia ja kokeilevansa sitten itse. Lisäksi saimme kolme muuta vastausta: ”Sillai kun mää kuuntelen eka ohjeet tarkkaan ja sit katon mitä siinä tehtävässä pitää tehdä.” ”Katon eka miten muut tekee.” ”Koitan voiks tehdä sillai millai mää eka ajattelen. Ja sit koitan jollain toisella tavalla.”

Kun kysyimme minkälaista opetusta lapset kaipaavat, saimme viisi vastausta: ”Et sais kokeilla enemmän ite, yrittää niinku ite ensin, ennen kuin kerrotaan miten kuuluu tehdä.” ”Vois käydä viel enemmän joka paikas. En kyl tiä mis, aika paljo me ollaan kyl käytyki.” ”Et pääsis viel useemmin tekeen kouluun jotain.” ”Et olis vähemmän tehtäviä, tai ei ollenkaan.” ”Et olis aina pelkkiä tehtäviä, ja vähä vaikeempia.” Muut eivät osanneet tähän vastata.

Tämän jälkeen kysyimme, miten motivoituneita esiopetuksen lapset ovat. Tarkensimme tätä kysymystä niin, että miten paljon heitä kiinnostavat esiopetuksessa opeteltavat asiat. Näin kysymyksestä tuli heille helpommin ymmärrettävä. Kysymys oli avoin, joten saimme taas vastauksia hyvin vapaasti. Suurin osa lapsista (19/27) kertoi olevansa tosi paljon kiinnostunut. Seitsemän (7/27) kertoi olevansa aika paljon kiinnostunut. Yksi (1/27) kertoi olevansa kiinnostunut vähän. Lisäksi saimme kaksi tarkemmin perusteltua vastausta, jotka sisältyvät noihin 19 tosi kiinnostuneeseen: ”Oon aina tosi innokas. Ku tääl on kaikki niin kivaa.” ”On kivaa kun voi kokeilla kaikkee.”

Kysyimme, mikä parantaisi lasten motivaatiota. Tarkensimme taas kysymystä niin, että kyse on kiinnostuksesta esiopetuksessa opeteltaviin asioihin. Saimme kuusi vastausta: ”Jos tehtäis vieläki enemmän kaikkee.” ”Jos tehtäis viel enemmän kaikkee, rakenneltais, tehtäs jotain esityksiä tai vaikka tanssittais.” ”Jos ei tarviis herätä aamulla niin aikasin.” ”Jos ei tarviis aina lähtee taksilla kotiin niin aikaisin.” ”Jos olis enemmän kaikkee rooli-vaatteita ja kaikkee, niin sit vois tehdä kaikkia esityksiä ja pantomiimejä.” ”Jos ois enemmän leikkiaikaa.”

Kysyimme lapsille mieluisia oppimistapoja. Annoimme heille viisi valmista vaihtoehtoa. Yksi (1/27) kertoi mieluisaksi sen, että opettaja kertoo ja hän kuuntelee. Kaksi (2/27) kertoi tekevänsä mieluiten niin, että opettaja antaa tehtäviä ja hän tekee niitä yksikseen. Kymmenen lasta (10/27) halusi osallistua opeteltavaan asiaan tarinan kerronnan muodossa. Neljätoista lasta (14/27) koki mieluisammaksi etsiä itse tietoa opeteltavasta asiasta ja esittää ne näytelmän muodossa toisilleen.

Viimeisenä kysyimme lasten sosiaalisuudesta ja vuorovaikutuksesta oppimistilanteissa. Annoimme joka kysymykseen kaksi vaihtoehtoa, joista tuli valita. Seitsemäntoista lasta (17/27) kertoi esiintyvän ja puhuvansa mielellään, kun taas kymmenen lasta (10/27) kertoi, että esiintyminen ja puhuminen jännittää heitä. Kaikki lapset (27/27) kertoivat työskentelevän mielellään toisten kanssa. Kahdeksan lasta (8/27) kertoi työskentelevän aina samojen lasten kanssa. Yhdeksäntoista lasta (19/27) kertoi, että pystyy työskentelemään kenen kanssa tahansa. Viisitoista lasta (15/27) kertoi, että tulee hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Kaksitoista lasta (12/27) taas kertoi, että tulee huonosti toimeen erilaisten ihmisten kanssa.

5.1.2 Draamatilanteet

Draama 1:

Toteutin hankkeeseemme kuuluvan draaman kahdella eri kerralla omien esikoululaisteni kanssa. Ensimmäisellä kerralla 12.2.2013 paikalla oli aamupäiväryhmä, eli neljätoista lasta. Viikon kestänyt esikoululaisten uimakoulu oli juuri saatu edellisenä päivänä päätökseen. Uimakoulussa oli muutamalla lapsella ollut riitaa yllyttämisestä ja uskaltamisesta, koskien hyppäämisen harjoittelua. Tästä sainkin hyvin lapsilähtöisesti aiheen draaman käytölle.

Aluksi juttelin lasten kanssa uimakoulussa olleesta tilanteesta. Puhuimme siitä, miten jokainen päättää itse mitä uskaltaa. Pohdimme miltä tuntuu, kun ei uskalla, tai kun lopulta uskaltaa. Voiko joku muu päättää, mitä toinen uskaltaa? Keskustelimme myös vedestä elementtinä ja sen kunnioittamisesta ja vaarallisuudestakin. Eli kertasimme kukaunkin samoja asioita, joita olimme puhuneet jo ennen uimakoulua.

Sitten ehdotin, että esitetään tämä tilanne nyt ja heti. Kuka haluaa olla se, joka miettii hyppäämistä, mutta ei uskalla? No kaikkihan siihen halusivat. Valitsin yhden lapsen tähän rooliin ja kysyin, että missäs sinun altaasi nyt on, mihin sinä olet hyppäämässä? Muutama lapsi keksi heti, että voisi hypätä vaikka penkiltä tai pöydältä lattialle. Pyysin lasta kokeilemaan kumpaakin ja tunnustelemaan kumpaa voisi pelätä enemmän. Odoteusti hän valitsi pöydän. Kysyin, että miten rakennetaan se allas vai riittääkö yksi pöytä josta hypätään lattialle. Yksi ehdotti, että laitetaan kolme pöytää riviin, niin saadaan

pitkä reuna, johon me mahdumme kaikki. Kehuin hyvästä ideasta. Näin tilanteesta tuli enemmän todentuntuinen, kun saimme isomman porukan osallistumaan. Tässä oikeassakin tilanteessa altaan reunalla oli parikymmentä lasta odottamassa omaa hyppyvuoroaan. Sosiaalinen paine rakentui näin heti suuremmaksi ja todentuntuisemmaksi. Samalla huomasin itse, että tähän menee kerralla läpi kun kaikki pääsevät osallistumaan.

Kun pöydät oli kasattu riviin altaan reunaksi, totesin uimahallin olevan valmis. Hyppääjä astui ”framille” ja muut alkoivat painostaa. Sovimme, että hyppääjän kummallekin puolelle tulee kaksi lasta, jotka yllyttävät hyppääjää. Pohdimme, että miten toista kannattaa yllyttää, jotta se hyppäisi. Ehdotuksia tuli heti runsaasti. Palasinkin takaisin edellisen päivän todelliseen tilanteeseen ja kysyin mitä siellä kukin oli sanonut. Kukaan ei aluksi myöntänyt mitään, mutta yhden uskaltautuessa rohkaistuivat myös muutkin. Tässä rohkaistumisessa auttoi se, että lapset näkivät, ettei myöntämisestä aiheutunut kommentamista.

Kun yllyttäjät oli valittu ja heille oli mietitty valmiita repliikkejä, tarvittiin enää muut yleisöksi hyppääjän taustalle samoin kuin oikeassakin uimakoulussa. Juttelimme siitä, miten inhottavaa on, kun taakse kertyy porukkaa jonoksi asti ja kaikki odottavat touhun etenevän vauhdilla niin että kaikki ehtivät hypätä monta kertaa. Enää puuttui se yksi, joka tarvittiin kaikkein pahimpaan rooliin. Tuuppaamaan tuo mietiskelijä altaaseen, halusi se sinne tai ei. Olin varma, että tälle roolille löytyisi ottajia, mutta eipäs löytynyt kukaan. Älysin onneksi itse tässä, että tässä olisi oiva tilanne opetella rohkeutta ja vähän halpamaisuuttakin. Ehdotin ryhmän arinta ja hiljaisinta lasta ja omaksi yllätyksekseni tämä suostui rooliin. Mietin tuolloin taas itse, että mahtoiko suostua siksi, että opettajallehan ei vastaan pitäisi paljon sanoa. Kyllä meidän esikoulussa sanotaan, ja pitääkin sanoa. Toki aina löytyy näitä kilttejä ja huomaamattomia, jotka on vauvasta asti opetettu olemaan kaikkien aikuisten kanssa aina samaa mieltä, kyseenalaistamatta yhtään mitään. Mietinkin tuolloin, että tälle lapselle tulee nyt tuhannen taalan paikka olla rohkea, ilkeä ja tilanteen ratkaisija.

Sitten asettauduimme kaikki altaan reunalle ja totesin tilanteen alkaneeksi. Ohjasin draamaa kysymällä osallistujilta kysymyksiä vuorotellen. Kysyin päähenkilöltä, mitä ajattelet hyppäämisestä? Mikä pelottaa eniten? Miltä tuntuu, kun porukkaa alkaa kertyä taakse? Uskotko, että uskallat hypätä lopulta? Uskotko, että uskallat hypätä joskus myöhemmin? Samalla ohjasin häntä sanomaan ääneen miltä hänestä tuntuu. Sitten pääsivät vuoroon yllyttäjät. Kysyin, mitä he voisivat sanoa hyppääjälle. Mikä olisi paras

keino yllyttää. Päähenkilö, eli hyppääjä sai aina vastausvuoron joka väliin. Pysäytin draaman kerran ja kysyin meneekö se yhtään niin kuin uimakoulussa todellisessa tilanteessa. Lapset totesivat, että menee. Ei puutu kuin oikea vesi.

Totesin, että jatketaan siihen asti, kunnes ratkaisija tuuppaa hyppääjän lopulta veteen. Altaan reunalla oli yhteensä siis neljätoista lasta, joista kahdeksalla ei ollut muuta roolia kuin olla mukana esittämässä ihmismäärää jonottamassa omaa hyppyvuoroaan. Muutama siellä jo kyllästyi ja katseli ikkunasta ulos mitä pihalla tapahtui. Ohjeistin heitä seuraamaan draaman etenemistä. Ja jotta tilanne olisi tavanomainen, yhdelle tuli pissahätä. No, hän poikkesi vessassa ja muut jatkoivat sillä aikaa. Yllyttäjät pääsivät elementtiinsä ja improvisoivat hienosti monenlaisia tapoja, joilla olisivat saaneet hyppääjän hyppäämään. Kysyin välillä, mitä hyppääjä ajatteli yllyttäjistä. Myös hyppääjä oli osannut eläytyä rooliinsa, sillä hän totesi, että heidän yllyttämisensä tuntuu oikeastikin kamalalta. Hän totesikin: ”Ihan kuin nuo ei oikeasti edes tajuaisi, että tämä on vain näytelmää ja tuossa ei oikeasti edes ole mitään allasta.” Kyseessä oli tunteellinen lapsi, minkä tiesinkin etukäteen.

Kun tilannetta oli jatkunut riittävästi, annoin kädellä merkin ratkaisijalle, että nyt saat tuupata sen hyppääjän alas. Tämä tuli yllätyksenä hyppääjälle, ja hän saikin melkoisen ratkaisijan käsittelyssä ja kompuroi itsensä näyttävästi lattialle, jota jo välillä altaaksikin luulimme. Naurun remakkahan siitä syntyi, hyvin spontaani sellainen. Siellä se hyppääjä kömpi pystyyn ja ratkaisija oli selvästi hätäntyneen oloinen, ettei vain käynyt mitenkään. No, ei käynyt.

Draama loppui siihen ja tämän jälkeen jaoimme kokemuksemme yhteisesti. Hyppääjä ehdotti heti, että tehtäisiin uudestaan. Muutettaisi vaan niin, että hyppääjä uskaltaisikin itse, eikä sitä kukaan tönäisisi. Yksi yllyttäjistä ehdotti, että hän haluaisi olla seuraavassa hyppääjän ystävä, jonka kanssa he uskaltaisivat yhdessä. Se voisi olla kuulemma kivempaa kuin yllyttäminen. Muut yllyttäjät ehdottivat heti, ketkä olisivat hyviä yllyttäjiä seuraavaan esitykseen. Ja ehdottivatkin sellaisia, jotka ovat entuudestaan tunnettuja ryhmän yllyttäjiä. Ratkaisija vastasi viimeisenä, vasta sitten kun häneltä erikseen kysyttiin: ”Kivaa ei kuulemma ollut. Oli ihan tyhmää.”

Draama 2:

Toteutin toisen draamakerran esikouluryhmämme iltapäiväryhmän kanssa. Paikalla oli tällöin kolmetoista lasta. Aiheenamme oli kaupassa asiointi. Meillä alkaa raha-aihe vuosisuunnitelman mukaisesti hiihtoloman jälkeen, joten tämä draamatilanne oli alkusäyksenä tähän aiheeseen. Toteutimme tämän 27.2.2013.

Aluksi mietimme, mitä kaupassa voitaisiin myydä. Onko kyseessä rautakauppa, ruoka-kauppa vai eläinkauppa? Lapset päättivät, visaisen äänestyksen jälkeen, että perustamme vaatekaupan. Päätimme myydä esikoulun roolivaatteita. Kaupan paikaksi sovimme nurkkauksen, johon laitoimme kaksi pöytää vierekkäin. Pohdimme yhdessä, mitä muuta kaupassa tarvittaisiin, kuin myytäviä vaatteita. Pöydälle laitoimme paperia ja kynän hintojen laskemista varten. Lapset kantoivat roolivaatteet kauppaan ja laittoivat niitä nätisti esille.

Sitten ohjasin heitä pohtimaan, minkä roolin kukakin halusi. No, riitahan siitä ensin tuli. Sitten ohjasin heitä miettimään, mistä asioista he tarkalleen ottaen riitelivät. He totesivat, että kaikki halusivat olla myyjiä, mutta ostajana ei halunnut olla kukaan. Juttelimme aiheesta hetken, lähinnä kaupan olemassa olon kautta. Jos kaupalla ei ole ostajia, se lakkaa pian olemasta kauppa. Myytävän asian täytyy siis olla sellaista, jota joku haluaa ostaa. Palasimme keskustelussamme siihen, että vaatekauppa-idea oli hyvä. Kaikkihan vaatteita tarvitsevat. Ohjasin lapsia pohtimaan vielä sitä, että miten tässä draamassa saataisiin joitakin lapsia myös ostavan rooliin. Yksi lapsi keksi, että oltaisiin ostajia vuorotellen. Tämä idea sai muilta kannatusta ja pian sovimmekin, että jokainen saa olla vuorollaan myyjä ja jokainen saa olla vuorollaan ostaja. Sovimme myös, että myyjiä on kerrallaan työvuorossa kaksi ja loput ovat tällöin ostajia.

Olin tehnyt valmiiksi hintalappuja, jotka kiinnitettiin teipillä myytäviin vaatteisiin. Koska lasten laskutaidot ovat hyvin eri tasoilla, täytyi hintojakin olla erilaisia. Tuossa kaupassa mekon saattoi saada kahdella eurolla, mutta takki maksoikin sitten jo kolme sataa. Käytimme oikeiden seteleiden ja kolikoiden näköisiä rahoja. Taitavimmille laskijoille annoin useampia satasia, kun taas heikommat laskijat saivat vitosen setelin ja pari kolikkoa. Näin heidän oli helpompi laskea rahoja, kun summista ei tullut liian isoja. Myös vähennyslaskut jäivät alle kymmenen. Sovimme, että kaupankäynti kestää niin kauan, kuin myytävää riittää. Ja myyjän rooliin pääsee heti kun aikuinen antaa luvan.

Kaupankäynti alkoi ja kassalle kertyi heti jonoa. Draama oli edennyt alle minuutin, kun yhdellä jonottajalla kiristyi pinna ja hän kommentoi jo edessään olevan hidasta laskeamista. Etummainen lapsi hermostui tästä selkeästi ja pysäytinkin draaman tällöin hetkeksi. Kysyin, miltä etummaisesta tuntui. Ihan hirveältä kuulemma tuntui, kun ei saanut rauhassa laskea riittävätkö rahat ostoksiin, kun ei ollut vielä saanut laskettua edes paljonko aiotut ostokset olisivat maksaneet. Tällöin sovimmekin, että myyjän tehtävänä on laskea paljonko ostajan ostokset maksavat yhteensä ja ostaja miettii sen jälkeen riittävätkö hänen rahansa. Totesin myös, että kummankin asiakkaan tunteet ovat hyvin tyyppillisiä oikeassakin kaupassa. Jonottaminen tuskastuttaa ja takana oleva jono tuskastuttaa vielä enemmän.

Jatkoimme draamaa. Ensimmäinen sai ostoksensa tehtyä ja hänelle jäi vielä hiukan rahakin. Muutama muukin sai ostoksensa tehtyä ja he menivät takaisin jonoon jos heille jäi vielä rahaa. Kysyin välillä myyjältä, mitä hän ajatteli ostajista, joilla ei ollut tarvittavaa rahasummaa ostoksiinsa. Hän vastasi, että ei se haittaa, kun sitten hän sai näyttää heille mihin heidän rahansa oikeasti riittävät.

Kaupankäynti jatkui ja minä vaihdoin välillä ostajia myyjiksi niin, että jokainen ehti olla myyjän roolissa. Pysäytin draaman aina välillä kysyäkseni, miltä jonon hännillä oleminen tuntui, mitä tekisi mieli sanoa etummaiselle, miltä tuntui olla myyjänä kun asiakas ei tiennyt omista rahoistaan mitään. Lapset vastasivat hyvin spontaanisti ja he kommentoivat toistensa tekemisiä hyvin aktiivisesti muutenkin draaman aikana. Kauppatilanteesta tuli hyvin todentuntuinen pitkine jonoineen, odotuksineen, vähine rahoineen ja liian kalliine hintoineen. Kaupankäynti tuntui kiehtovan lapsia kovin. Jotkut eivät millään malttaneet pysyä jonossa, vaan heidän täytyi päästä kurkkimaan sivusta, mitä he vielä jäljelle jääneillä rahoillaan seuraavaksi ostaisivat. Raha poltteli taskussa siis draamatilanteessakin. Kukaan ei puhunut rahan säästämisestä mitään, vaan kaikki olivat innokkaina menossa ostamaan lisää. Lopulta kaikki vaatteet oli myyty, ja kauppa laitettiin kiinni.

Tämä draamatilanne toimi alkusysäyksenä tulevalle raha-asioiden opettelemiselle. Meidän on tarkoitus pohtia seuraavien viikkojen aikana mistä rahaa saadaan, paljonko on paljon rahaa, mistä myytävät tuotteet tulevat kauppaan, miksi kapanteossa tarvitaan rahaa sekä mitä tarkoittavat säästäminen ja tuhlaaminen.

5.1.3 Haastattelu draaman jälkeen

Ensimmäisessä draamassa voitiin havaita, että draama oli sopiva menetelmä suurimmalle osalle lapsia. He kokivat sen kiinnostavaksi ja olivat innokkaasti mukana. Olisivat halunneet vielä toteuttaa sen toisenkin kerran.

Ennen draamaa tehdyssä haastattelussa ryhmäni lapset kertoivat kokevansa minun hallitsevan ryhmän hyvin. Koin hallitsevani ryhmän draaman aikana yhtä hyvin kuin yleensäkin. Suurin osa lapsista kertoi oppivansa parhaiten kuuntelemalla. Seuraavaksi eniten oli katselemalla oppivia ja seuraavaksi eniten heitä, jotka katsovat ensin mallia muista ja yrittävät sitten itse. Draamatilanne tukee osittain tällaista oppimista, sillä draamassa puhutaan paljon ja siinä katsellaan toisten tekemisiä ja tehdään myös itse. Draamassa tehdyt ja koetut asiat voidaan toistaa myöhemmin elämässä erilaisissa tilanteissa. Lapset korostivat vastauksissaan myös tekemisen tärkeyttä. Draamassa sekin elementti on vahvasti esillä. Lapset kertoivat olevansa lähes aina innokkaita. Tuo innokkuus näkyi draamatilanteessa ja jatkui myös sen jälkeen. He pyysivät, että draamatilanne toistettaisiin. Yksi poikkeus ryhmässä kuitenkin oli. Yksi lapsi ei viihtynyt tilanteessa ollenkaan. Hän, joka oli ratkaisijan roolissa, koki draaman tyhmäksi. Hän kertoi haastattelussa, että hän oppisi asioita mieluiten niin, että opettaja puhuisi ja hän kuuntelisi. Motivaatiokysymykseen hän vastasi niin, että hän on kiinnostunut esiopetuksessa opeteltavista asioista vain vähän. Suurin osa lapsista koki itsensä haastattelun mukaan sosiaalisiksi. Tämä vaikutti varmasti myös siihen, että draama onnistui hyvin.

Toisessa draamassa tapahtui oppimista hyvin paljon. Lapset oppivat laskemaan yhteen- ja vähennyslaskuja entistä paremmin, harjaantuivat jonottamaan sekä antamaan laskijalle työrauhan, sekä sietämään jonottajien painetta. Asianmukainen toiminta kiireessä ja paineensietokyky ovat tämän päivän ja tulevaisuuden osaamisen valttikortteja, eikä niitä voi kai koskaan osata liian hyvin.

Koin hallitsevani ryhmäni tässäkin draamatilanteessa hyvin. Ryhmän hallittavuus ei mielestäni muuttunut draaman vuoksi juurikaan. Olen kokenut sen aina helpoksi. Jälkimmäisessä draamassa kaikki olivat innokkaasti mukana ja he viihtyivät hyvin. He kaikki motivoituivat ostosten tekemiseen ja myymiseen. He kaikki esiintyivät vapautuneesti ja innokkuus kasvoi loppua kohti. Ainoastaan yksi lapsi ei pitänyt siitä, kun muut hoputtivat häntä laskemaan. Hän kun tiesi jo valmiiksi, että laskeminen on hänelle

hankalaa. Mutta koko tilanteesta jäi hänelle silti mukava kokemus, eikä hän enää myöhemmin miettinyt takana jonottajan ilkeyksiä. Vaikeuksista pääsi siis silti eteenpäin, vaikka painetta olikin.

Draaman jälkeen toteutin kyselylomakkeemme viimeiset kysymykset lapsille taas haastattelun muodossa. Sain seuraavia vastauksia: Yli puolet lapsista (18 / 27) vastasi, että esiintyminen on ollut heille aina iloinen asia. Kolme lasta (3/27) koki saaneensa lisää rohkeutta esiintymiseen ja puhumiseen. Kuusi (6/27) koki jännittävänsä puhumista ja esiintymistä kuten ennenkin. Tästä voidaan päätellä, että kaikkien esiintymispelkoa draama ei vähennä, mutta rohkeutta sillä joissakin tapauksissa saadaan lisättyä. Lähes kaikki lapset (24/27) kertoivat innostuneensa draaman avulla opetettavasta asiasta enemmän kuin tavallisesti. Kolme lasta (3/27) ei kokenut innostuksensa lisääntyneen. Innostavuutta arvioitaessa voidaan siis todeta, että draama on opetusmenetelmänä hyvinkin innostava, mutta ei aivan kaikille oppilaille. Kysyimme myös oppivatko lapset paremmin vai huonommin draaman avulla. Nuo samat 24 lasta vastasivat oppineensa paremmin draaman avulla ja samat 3 lasta kertoivat oppineensa huonommin draaman avulla. Draama on siis innostava ja oppimista edistävä menetelmä, lähes kaikille. Tästäpä löytyykin seuraavalle hankkeelle aihe: Miten paljon innostavuus vaikuttaa oppimistuloksiin? Opiskeluunhan innostavuudella on ratkaiseva merkitys, mutta paranevatko oppimistulokset ratkaisevasti?

Kysyimme vielä ryhmän yhteishengestä. Lähes kaikkien (26/27) mielestä ryhmän yhteishenki parani. Yhden (1/27) mielestä yhteishenki pysyi samana. Ja mikä parasta, kenenkään mielestä yhteishenki ei huonontunut.

Kyselylomakkeessamme kysyttiin myös mistä asioista oppilaat pitivät. Esikoululaisten vastauksista erottuivat selkeästi kaksi teemaa: Oli kivaa päästä näyttelemään ja esittämään. Ja oli mukavaa kun sai itse päättää mitä sanoi ja milloin. Negatiivisia kokemuksia oli ainoastaan kolmella ja ne kiteytyivät yhteen teemaan: Esiintyminen on kamalaa. Tämä sama jako näkyi myös seuraavassa kysymyksessä, jossa kysyttiin haluttiinko draamaa käytettävän tulevaisuudessakin opetusmenetelmänä. Lähes kaikki (24/27) halusivat draamaa käytettävän tulevaisuudessa mahdollisimman paljon ja kolme lasta (3/27) oli päinvastaista mieltä.

Viimeinen kysymys oli avoin ja siinä kysyttiin lisää ajatuksia draamatyöskentelystä. Sain tähän vielä muutaman vastauksen: ”Tätä voisi olla vaikka joka päivä.” ”Voitais esittää vaikka kellonviisareita tai kengännauhoja joskus, et mitä ne ajattelee kun niitä käännellään ja väännellään. Tai sit voitais esittää karhua talviunilla tai siiliä horroksessa, et mitä ne puuhaa ennen kun ne menee sinne.” ”Voitais kutsua joku kerta yleisöäkin.” ”Ihan tyhmää koko juttu.”

Tästä yhteenvedona voidaan todeta seuraavaa: He, jotka esiintyvät ja puhuvat mielellään, toimivat sujuvasti yhdessä monenlaisten ihmisten kanssa ja jotka ovat muutenkin motivoituneita, viihtyvät draamatilanteissa ja se edistää heidän oppimistaan edelleen. Mutta he, jotka eivät viihdy toisten kanssa tai viihtyvät vain yksittäisten ihmisten kanssa ja jotka pitävät opettajajohtoisesta opetuksesta, eivät saa opetustilanteeseen lisäarvoa draaman käytöstä. Heidän kohdallaan se jopa toimii motivaation vähentäjänä.

Draama sujui juuri niin kuin olin etukäteen ajatellut. Luotin siihen, että draama alkaa, etenee ja loppuu. Luotin lapsiin ja luotin itseeni. Olin varautunut siihen, että draaman loppuessa osa haluaa vielä jatkaa draamaa. Päätinkin, että se loppuu sitten kun kaikki olennainen on käsitelty ja jokainen on päässyt tarvittaviin rooleihin. Ei ole tarkoituksenmukaista jatkaa enempää kuin mikä on tavoitteeksi asetettu. Tällöin on vaarana, että draama alkaa rönsyillä pois pääaiheestaan, ja roolit alkavat elää liikaa toimijoiden ajatuksissa. Tärkeää oli myös puhua tilanteesta jälkikäteen niin, että jokainen varmasti ymmärsi tilanteen olleen jotakin muuta kuin totta ja lopulta loppuun käsitelty.

5.2 Yläaste

Taina työskenteli Taimelan yhtenäiskoulun yläasteella Alajärvellä. Yläasteella on oppilaita noin 80. Taina suoritti draamakokeilun kahdeksaluokkalaisille, joita oli yhteensä 20. Kokeilu suoritettiin kahdessa 10 oppilaan ryhmässä 06.02. ja 11.02.2013.

5.2.1 Kyselylomake ennen draamaa

Ensimmäiseksi selvitin Gardnerin moniälykkyydestillä oppilaiden älykkyyden/lahjakkuuden. Oppilaille tein kyselyn kyselylomakkeella. Jaoin oppilaille testilomakkeet ja selvitin, miten testi tehdään. Oppilaat innostuivat testistä todella paljon ja tekivät sen huolellisesti. Joillekin testi osoittautui vaikeaksi, mutta he tekivät parhaansa ja eräs oppilas kävi jopa kysymässä, mitä tarkoitetaan tietyllä kohdalla. Hän oli juuri sellainen, jota koulu ei pahemmin kiinnostanut. Toinen oppilas paneutui testiin niin, ettei meinannut lappua saada ajoissa palautettua. Testin perusteella draaman tulisi sopia tälle ryhmälle.

Ensimmäinen kysymys käsitteli opettajan ryhmänhallintaa. Yhdeksän oppilasta (9/20) vastasi opettajan hallitsevan ryhmänsä hyvin, kahdeksan (8/20) ihan hyvin ja yksi (1/20) kohtalaisesti. Yksi (1/20) vastasi opettajan komentavan ja yksi (1/20) manipuloivan heitä. Opettajalla ei ollut kyselyn mukaan ongelmia ryhmänhallinnassa.

Seuraavassa kysymyksessä kysyttiin, mitä vinkkejä oppilailla olisi antaa opettajalle ryhmän hallintaan. Suurimmalla osalla oppilaista (15/20) ei ollut antaa mitään vinkkejä ryhmänhallintaan. Yksi (1/20) oppilas halusi, että opettaja rauhoittuisi. Yksi (1/20) vaati kovempaa kuria, yksi (1/20) halusi, että annettaisiin helpommin jälki-istuntoja. Yksi (1/20) ehdotti, ettei opettaja alkaisi heti huutamaan, kun oppilas istuu väärällä paikalla. Yksi (1/20) oppilas ehdotti, että opettaja antaisi meidän puhua enemmän.

Oppilailta kysyttiin heidän oppimistavoistaan. Kahdeksan (8/20) oppilasta oppi tekemällä, neljä (4/20) oppi tekemällä ja kuulemalla, kolme (3/20) kuuntelemalla, neljä (4/20) lukemalla ja näkemällä ja yksi (1/20) ei osannut sanoa.

Seuraavaksi kysyttiin, millaista opetusta oppilaat kaipaavat. Seitsemän (7/20) oppilasta halusi, että saa tehdä itse asioita, kaksi (2/20) halusi tehdä ryhmätöitä, kolme (3/20) halusi jotain kivaa tunneille, yksi (1/20) kaipasi kaikenlaista opetusta, yksi (1/20) hyvää opetusta, kaksi (2/20) ei osannut sanoa mitään, yksi (1/20) kieliä, yksi (1/20) halusi opettajan kertovan ja selittävän asian ja kaksi (2/20) ei kaivannut opetusta lainkaan.

Oppilaiden motivaatiosta kysyttäessä oppilaat vastasivat seuraavasti: Seitsemän (7/20) oli ihan hyvin motivoituneita, kuusi (6/20) oli kehnosti tai ei hirveästi kiinnosta, kolme (3/20) oli jonkin verran motivoituneita, kolme (3/20) ei ollut yhtään motivoituneita (3/20) ja yksi (1/20) ei osannut sanoa motivoitumisestaan mitään.

Mikä parantaisi oppilaiden motivaatiota heidän mielestään. Neljä (4/20) oppilasta halusi enemmän käytännön juttuja tai ryhmätöitä tehtävän tunneilla. Kolme (3/20) haluaisi, että olisi joku tavoite tai palkinto annettavaksi oppilaille suorituksista. Yksi (1/20) toivoi rennompia tunteja ja yksi (1/20) kivempia aineita. Yksi (1/20) haluaisi mielenkiintoisempia tunteja ja toinen (1/20) toivoi opettajan olevan hausکمپی ja selittävän sillee, että tajuu. Yksi (1/20) vastasi, että opiskelu parantaa motivaatiota. Kolmen (3/20) motivaatiota ei paranna mikään ja kolme (3/20) ei osannut sanoa. Tietokone lisäsi yhden (1/20) motivaatiota ja Minecraft ja Wow yhden (1/20).

Oppilailta kysyttiin, miten he haluavat heitä opetettavan. Kaksitoista oppilasta (12/20) haluaa tehdä ryhmätöitä. Neljä (4/20) haluaa, että opettaja antaa tehtäviä ja he tekevät niitä yksikseen. Kolme (3/20) toivoi opettajan opettavan ja he kuuntelevat.

Oppilailta kyseltiin heitä parhaiten kuvaavia väittämiä. Neljätoista (14/20) esiintyi ja puhui mielellään ja kuusi (6/20) jännitti esiintyä ja puhua. Yhdeksätoista (19/20) työskenteli mielellään toisten kanssa ja yksi (1/20) ei mielellään halunnut työskennellä toisten kanssa. Samojen henkilöiden kanssa työskenteli seitsemän (7/20) oppilasta. Kolme toista (13/20) pystyi työskentelemään kenen tahansa kanssa (13/20). Yhdeksätoista (19/20) tuli hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja yksi (1/20) tuli huonosti toimeen erilaisten ihmisten kanssa.

5.2.2 Draamatilanne

Draaman toteutin peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaille, joita oli 20. Oppilaat osallistuivat draamaan kahdessa 10 oppilaan ryhmässä. Jaana Hiltusen ja Heli Konivuoren kehittämän Vihreän draamapaketin (2005) pohjalta tein oppilaille harjoituksen. Vihreän draaman avulla pyritään muuttamaan ihmisen toimintaa, ja sitä kautta tavoitellaan parempaa ympäristön tilaa. Tein pieniä muutoksia alkuperäiseen ohjelmaan. Aiheena oli jätteetön maailma, jossa oli tarkoituksena jätteen välttäminen ja lajittelun merkitys. Tavoitteena oli motivoida oppilaat jätteen synnyn ehkäisyyn.

Ennen ohjelmaa minun täytyi itse tutustua ohjelmaan hyvin, jotta pystyin sen ohjaamaan. Suunnittelin aikataulun, koska minulla oli kaksi tuntia aikaa suoriutua tehtävästä. Tarkistin tilan, tarvikkeet ja ryhmän koon. Muutin myös ohjelmaa hieman.

Ryhmän saavuttua luokkaan kerroin aiheen ja tavan, jolla tulen käsittelemään jätteen synnyn ehkäisyä. Seuraavaksi pyysin oppilaita tuomaan kännykät pöydälle, jotta ne eivät häiritsisi tunnin kulkua. Sovittiin myös, että ellei halua osallistua draamatyöskentelyyn, niin ei ole pakko. Kaikki halusivat kuitenkin osallistua. Tehtiin sopimus myös siitä, että pakko ei ole puhua ja voi keskeyttää osallistumisen milloin haluaa. Kaikki suorittivat draaman loppuun.

Ensimmäinen vaihe oli virittäytyminen teemaan ja tilaan. Tämä tapahtui roskannimien ja jätelajien mukaan.

Roskannimissä oltiin piirissä. Jokainen muisteli hetken, mitä oli heittänyt viimeksi roskiin. Sitten otettiin pallo ja heiteltiin sitä ringissä seuraavasti. Hän, jolla oli pallo, kertoi nimensä ja sen, mitä oli viimeksi heittänyt roskiin, esim. Taina Maitopurkki. Näin jatkettiin, kunnes kaikki olivat saaneet vuoron. Tämä tehtävä jännitti muutamaa oppilasta. Mielestäni jännitys johtui siitä, että tämä oli erilaista ja ensimmäinen tehtävä.

Jätelajeissa vein piirin keskelle kasan jätteitä, kuten sanomalehtiä, maitopurkkeja, kahvipusseja, lasipurkkeja, tonnikalapurkkeja, hiuslakkapulloja, kynsilakkaa, pattereita, sähköjohtoja ja pahvilaatikoita jne. Tämän jälkeen osallistujat ottivat yhden roskan ja menivät jätelajien perusteella omaan ryhmäänsä. Saman jätelajin roskien tuli olla myös keskenään erilaisia. Seuraavaksi tarkistettiin, että oli löytynyt oikea ryhmä. Ryhmä sai

itselleen jätelajinsa mukaisen ryhmän. Syntyi seuraavanlaisia ryhmiä: Paperi ryhmä, metalliryhmä, lasiryhmä ja ongelmaryhmä. Näin saatiin ryhmät muodostettua.

Toinen vaihe oli aiheen käsittely yleisellä tasolla. Tämä toteutettiin taideteoksella ja keksijät konferenssissa menetelmällä. Taideteoksella pyrittiin hahmottamaan syy-seuraus suhteita. Keksijät konferenssissa pyrittiin vapauttamaan mielikuvitus ja löytämään uusia keinoja maailman pelastamiseksi jätteiltä.

Taideteoksessa ryhmät suunnittelivat taideteoksen (patsaan), mitä heidän jätteelle tapahtuu, kun jäteastia tyhjenetään. Taideteos paljastettiin äänettömänä ja liikkumattomana vuorotellen muille ryhmille. Oppilaat makasivat lattialla kompostoituneena tai palavana eli kädet ja jalat kohti kattoa. Tähän oppilaat eivät keksineet vaihtoehtoja enempää. Sitten vielä varmistettiin kertomalla, mitä taideteos esitti.

Keksijät konferenssissa ohjaajana otin puheenjohtajan roolin ja toivotin osallistujat tervetulleiksi kansainväliseen keksijäkonferenssiin. Seuraavaksi oppilaat ottivat itselleen keksijän roolin seuraavasti. Pyysin heitä ottamaan kemian tunneilla pidettävät valkoiset takit ylleen ja kävelemään luokkatilassa keksijän tavoin. Tästä oppilaat pitivät todella paljon. Eräskin laittoi hiuksensa pystyyn, silmälasit päähänsä ja osa pyysi luvan hakea varastosta suojalaseja ja erilaisia kemian tunneilla käytettäviä välineitä. Sitten he kävelivät ympäri luokkaa. Seuraavaksi pyysin oppilaita tervehtimään toisia keksijöitä ja edelleen kävelemään tilassa. Sitten muodostettiin kolme ryhmää heidän omien mieltymystensä mukaan. Seuraavaksi keksijäryhmät kokoontuivat konferenssisaliin ja saivat tehtäväkseen miettiä, millainen olisi jätteetön maailma. Laitoin salin eteen tuolin, johon ryhmästä yksi tuli istumaan ja kertomaan ryhmänsä idean jätteettömästä maailmasta. Jokaisesta ryhmästä kaikki halusi tulla eteen, mutta kaikki eivät halunneet puhua, eikä heidän tarvinnutkaan. Oppilailta tuli seuraavanlaisia ideoita. Jätteettömässä maailmassa tavaroita kierrätetään, tehtaita ei olisi vaan tuotteita valmistettaisiin kotona, jolloin ei tarvittaisi pakkausmateriaaleja. Lihat, kalat, viljat ja muut kasvikset saataisiin lähipiiristä tai eletäisiin omavaraistaloutta. Tietokoneet mahdollistavat ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja kaiken tiedon siirron, jolloin ei tarvita matkustamiseen lentokoneita, autoja eikä junia.

Keksijäpajassa pyrittiin löytämään keinoja, miten jätteetön maailma toteutetaan. Tämä toteutettiin kertomuksen tavoin. Ryhmät miettivät keinoja ja esittivät ne muille. Ensimmä-

mäinen ryhmä halusi käyttää vain sellaisia materiaaleja, että ne pystytään kompostoinnin tavoin hävittämään. Toinen ryhmä ajatteli, että kaupassa on kone, joten nappia painamalla sieltä tulee ulos elintarvike, joka laitetaan mukana tuotuun rasiaan, ettei tuhlattu pakkausmateriaalia. Kolmas ryhmä kertoo, että esim. pitsan pakkaus on tehty kasvin lehdistä, jotka voidaan hävittää kompostoimalla. Neljäs ryhmä ehdottaa, että käydään syömässä ruokapaikassa, ettei tarvitse viedä kotiin pakattuja tuotteita. Kaksi ryhmää kertoi ampuvansa jätteet suurella laitteella avaruuteen niin korkealle, että ne palavat siellä.

Puheenjohtaja päätti konferenssin ja antoi keksijöille tehtäväksi levittää keksintöjään omassa maassaan. Lopuksi jokainen hyvästeli keksijätoverinsa ja muuttui omaksi itseksensä ja kertoi oman oikean nimensä.

Kolmas vaihe eli aiheen käsittely henkilökohtaisella osuudella. Tämä tapahtui Lainaajateemalla. Oppilaat seisoivat piirissä ja miettivät yhden tavaran, jota ei tarvitse omistaa vaan voi lainata. Tämän tehtävän muutin siten, että vuoron perään oppilaat käyvät kysymässä toiselta oppilaalta, mitä tavaroita voi lainata, eikä tarvitse omistaa. Oppilaat luettelevat seuraavia tavaroita. Kirjat, videot, vaatteet, autot, puhelimet, kynät, huonekalut, kengät, astiat jne.

Draaman lopetus tapahtui jätejuorun tavoin. Oppilaat istuvat piirissä ja jokainen mietti yhden asian, miten jatkossa toimii jätteettömän maailman puolesta. Tämän jälkeen joku osallistujista kertoi lupauksensa kuiskaamalla vieruskaverilleen ja tämä seuraavalle ja näin edettiin. Kehän viimeinen kertoi lupauksen ääneen. Näin jatkettiin niin kauan kunnes kaikki olivat saaneet esittää oman lupauksensa. Tässä tehtävässä oppilaille oli tosi hauskaa ja saivat nauraa kunnolla, koska asia joissakin tapauksissa oli muuttunut todella paljon. Lopussa vielä yhdessä keskusteltiin asiasta.

5.2.3 Kyselylomake draaman jälkeen

Draamatuntien jälkeen oppilaat arvioivat itseään erilaisilla väittämillä ja kysymyksillä. Tulokset olivat seuraavanlaisia.

Yksitoista oppilasta (11/20) innostui opetettavasta asiasta enemmän draaman avulla kuin tavallisella tunnilla. Yhdeksän (9/20) ei innostunut opetettavasta asiasta enempää

kuin aiemminkaan. Esiintyminen on ollut iloinen asia viidelle (5/20) oppilaalle ja yksi (1/20) sai rohkeutta lisää esiintymiseen ja puhumiseen. Luokan yhteishenki pysyi samana kahdellatoista (12/20) ja yhteishenki parani kolmella (3/20) oppilaalla. Yksitoista (11/20) oppi paremmin asian draaman avulla ja yksi (1/20) ei oppinut mitään draaman avulla.

Oppilailta kysyttiin seuraavaksi, mistä asioista oppilaat pitivät ja mistä eivät pitäneet draamatyöskentelyssä. Kaksi (2/20) vastasi draaman olevan rentoa, yhden (1/20) mielestä draama on hyvä asia, yksi (1/20) piti kaikesta draamatyöskentelyssä. Yksi (1/20) oli sitä mieltä, ettei tarte istua paikoillaan. Yhden (1/20) mielestä oli kivaa, kun välillä oli erilainen tunti. Kaksi (2/20) vastasi draaman olevan turhaa ja yhden (1/20) mielestä tylsää sekä yksi (1/20) ei tykännyt mistään draamassa. Yhden (1/20) mielestä draama oli vaihtelevaa, eikä oo mitään moitittavaksi. Yksi (1/20) piti siitä pallojutusta. Kahden (2/20) mielestä kaikki ihan ok. Yksi (1/20) vastasi, että oli hyvä, kun tehtiin jotain eikä kirjoitettu. Kaksi (2/20) piti draamaa hauskana. Yhden (1/20) mielestä käytäntöä oli paljon, mikä oli hyvä asia. Kaksi (2/20) ei osannut sanoa draamatyöskentelystä mitään.

Kuusitoista (16/20) oppilasta halusi draamaa käytettävän tunneilla, kolme (3/20) ei halunnut draamaa tunneilleen ja yksi (1/20) ei osannut sanoa, haluaako draamaa tunneilleen vai ei.

Seuraavaksi kysyttiin, mitä muuta oppilaat haluavat sanoa draamatyöskentelystä. Kaksitoista (12/20) ei osannut sanoa mitään muuta draamasta. Neljän (4/20) mielestä draama oli kivaa, kaksi (2/20) halusi useammin tällaisia tunteja. Kaksi (2/20) vastasi, että kiva kun on välillä erilaista.

Oppilailta kysyttiin, vastasiko älykkyytesi mielestäsi sinua. Yksitoista (11/20) vastasi älykkyystestin vastaavan häntä itseään, kolmen (3/20) mielestä ei vastannut häntä itseään, kolme (3/20) ei tiennyt, vastaako vai ei. Kaksi (2/20) oli sitä mieltä, että kai /ehkä vähän vastaa häntä itseään.

Näitten tulosten perusteella vähän yli puolet innostui ja oppi paremmin opetettavasta asiasta draaman avulla. Luokan yhteishenkeen ei draama vaikuttanut. Mielestäni tämä johtui siitä, että minun kokemukseni mukaan luokan yhteishenki oli jo ennestään hyvä. Oppilaista 80 % haluaa draamaa käytettävän tunneilla. Draamaa pidettiin hauskana,

rentona, erilaisena tuntina, ei tarvinnut istua paikoillaan, tehtiin eikä tarvinnut kirjoittaa. Noin puolet arveli älykkyystestin vastaavan häntä itseään.

Draama onnistui erittäin hyvin ryhmälläni. Mielestäni seuraavat asiat vaikuttivat draamatyöskentelyn onnistumiseen. He aloittivat draaman innostuneesti. Luokan ilmapiiri vaikutti välittömältä, joten heidän kanssaan oli helppo työskennellä. Onnistumiseen mielestäni vaikutti ryhmän sosiaalisuus, joka todettiin myös vahvimpana älykkyytensä tälle ryhmälle. Muutamat luokan oppilaista harrastivat vapaa-aikana teatteria.

5.3 Kansanopisto

Kim työskentelee Västra Nylands Folkhögskolassa suomen kielen opettajana. Kansanopisto sijaitsee Karjaalla. Linjalla ”*Finska för svenskspråkiga*” on yhteensä yhdeksän opiskelijaa. Linja on tarkoitettu kaikille, jotka haluavat parantaa suomen kieltään. Opiskelijoiden kielitaso vaihtelee suuresti ryhmässä. Yksi on tullut Ruotsista, pari Ahvenanmaalta, yksi Pohjanmaalta, kaksi Turunmaalta ja kolme Länsi-Uudeltamaalta. Tällaisessa ryhmässä mielestäni draama olisi sopinut hyvin, sillä osallistujat olisivat voineet paikata toistensa kielitaitoa ja tukea sekä auttaa toisiaan.

5.3.1 Kyselylomake ennen draamaa

Koska olin opettanut tätä ryhmää päivän viikossa koko syksyn ajan, olin toivonut, että haastattelun vastaukset olisivat myös toimineet palautteena tähänastisesta opetuksestani. Suoritin haastattelun kirjallisena ja opiskelijat saivat vastata myös ruotsiksi siinä toivossa, että vastaukset täten olisivat olleet täydentävämpiä. Kysymykset olivat kuitenkin suomeksi, sillä suomeahan he ovat täällä opiskelemassa.

Ensimmäiseen kysymykseen (hallitsenko ryhmäni) sain melko samanlaiset vastaukset kaikilta. Hallitsen ryhmän hyvin tai melko hyvin (7/9). Yksi jätti vastaamatta koska hän on uusi eikä halunnut vielä ottaa kantaa. Yksi ei vastannut kumpaankaan ensimmäiseen kysymykseen antamatta syytä.

Kuusi opiskelijaa ei keksinyt mitään keinoa millä voisini hallita ryhmää paremmin. Kolmella muulla oli melko identtiset vastaukset: Minun pitää puhua hitaammin ja selkeämmin sekä antaa reilusti aikaa opiskelijalle vastata kysymykseeni. Tässä kysymyksessä tulee hyvin esiin opiskelijoiden kielitason eroavaisuudet. Koska opiskelijat ovat niin eri tasolla, minun on ollut vaikeata löytää oikea taso, millä pitää opetustani. En ole halunnut sortua ruotsin kielen käyttöön pedagogisista syistä. Linjaa on markkinoitu pääasiassa suomenruotsalaisille, jolloin voi olettaa, että heillä lukion jälkeen jonkinlainen kielitaso jo on. Voi aina miettiä onko valintani ollut oikea, mutta ajatellen opiskelulinjan tarkoitusta en ole ainakaan vielä valmis muuttamaan opetustyyliäni. Sen sijaan voisin varmaan tässä draamakokeilussa muistaa antaa ohjeita erityisen tarkkaan.

Kysymykseen ”miten opit parhaiten” sain hyvin erilaiset vastaukset. Viisi opiskelijaa vastasi ”kertaamalla”. En saa siis edetä liian nopeasti, vaan pitää muistaa palata aikaisempaan opittuun aina silloin tällöin. Ajatukseni draamasta toimisi siis tämän mukaan mainiosti, sillä koko ajatukseni draaman käytöstä kurssissa olisi kerrata kurssin aikana opittua. Yhtä moni (viisi) vastasi, että oppii parhaiten käytännön harjoituksissa (yksi näistä vastasi ”learning by doing”). Sehän sopii myös hyvin, sillä tarkoituksena on ”leikkiä kauppaa” ja sillä tavoin harjoitella käytännössä aikaisemmin opittua. Neljä vastasi ”lukemalla omin päin” ja yhtä moni vastasi ”kuuntelemalla” mikä hyvinkin korreloi älykkyystestin tulokseen. Kyseessä on melko intrapersoonallinen ryhmä.

Kysymykseen ”minkälaista opetusta kaipaat” sain hyvin erilaiset vastaukset: ”Haluan laajentaa sanavarastoani”, ”paljon kertausta”, ”enemmän luennonmuotoista opetusta”, ”elokuvia”, ”hauskoja pelejä” ja ”ryhmätyötä”. Kaksi vastasi, että he ovat niin tyytyväisiä nykyiseen opetukseen, etteivät kaipaa muutosta ja kaksi vastasi ”lisää käytännön harjoitusta”. Tämä osoittaa mielestäni ryhmän heterogeenisyyden. He ovat hyvin erilaisia jolloin he toivon mukaan voivat hyödyntää toistensa vahvuudet draamassa.

Viisi henkilöä on tällä hetkellä ”aika motivoitunut” ja neljä ”ei niin motivoitunut”. Kukaan ei siis tällä hetkellä pala innosta. Minä luulen, että osasy tähän on sekä ”piiskan” että ”porkkanan” puuttuminen. He tietävät, että kunhan istuvat tuolissaan heidät hyväksytään ja melkein kaikki ovat tähtäämässä korkeakouluopintoihin, jolloin suoranaista hyötyä tästä opiskeluvuodesta ei ole. Pisteitä kansankoulusta ei saa sisäänpääsykokeessa korkeakouluihin. Kysymykseen ”mikä parantaisi motivaatiasi” vastaukset sen sijaan olivat melko samankaltaiset. Viisi vastasi ”hauskaa tunteilla” viitaten tällä peleihin,

elokuvaan ja vierailuihin. Kaksi sanoi, että tilanne muuttuu ”kunhan aurinko palaa” ja kaksi kaipasi enemmän harjoituksia omalla tasollaan.

Kysymykseen ”mikä seuraavista kuvaa sinua parhaiten” sain myös hyvin vaihtelevia vastauksia. Kolme haluaa tehdä ryhmätyötä, kaksi pitää näytelmää hyvänä ideana, kaksi haluaa vain kuunnella, yksi haluaa saada tiedon kerronnan avulla ja yksi haluaa tehdä tehtävät yksinään.

Väitteisiin sain seuraavat tulokset:

Kolme ihmistä esiintyy ja puhuu mielellään, kuutta ihmistä esiintyminen jännittää. Kaksi ihmistä ei tee kovin mielellään ryhmätyötä, seitsemän ihmistä työskentelee mielellään toisten kanssa. Kaikki väittävät pystyvänsä yhteistyöhön kenen tahansa kanssa ja kaikki tulevat hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Edellytykset onnistuneeseen draamakokeiluun pitäisi siis olla.

5.3.2 Draamatilanne

Halusin järjestää minun draamakokeiluni kurssilla nimeltään ”*Asiakaspalvelua suomeksi*”. Kurssin sisältö oli seuraavanlainen (ote antamastani opinto-oppaasta):

- 8.1: Mitä asiakaspalvelu oikein on? Pohdimme asiakaspalvelua eri näkökulmasta. Päivään sisältyy luentoja ja ryhmäkeskusteluja.
- 15.1: Jatkamme siitä mihin viimeksi jäimme, otamme keskusteluun mukaan sekä asiakaspalveluun kuuluvaa teoriaa että termejä (B2B, B2C, tuotesijoittelu, sisäinen ja ulkoinen asiakaspalvelu, yleiset säännöt asiakaspalvelutyössä). Seuraavan viikon pohjustusta. Päivään sisältyy luentoja, ryhmätyötä sekä keskustelua.
- 22.1: Sello-päivä. Toimimme asiakkaina ja teemme seurantaa. Miten kaksi yritystä, joilla on sama tuotevalikoima ja sama kohderyhmä, eroaa toisistaan? Kauanko kestää ennen kuin saa palvelua? Mitkä ovat tavallisimmat fraasit, joita asiakaspalvelutyössä käytetään? Seuranta tehdään yksitellen parhaimman tuloksen saavuttamiseksi. Käymme myös Sellon kirjastossa. Minkälaista palvelua saa sieltä?

- 29.1: Sello-päivän purku ja keskustelua. Tavallisten fraasien oppiminen, kertaaminen ja harjoittelu. Pohjustusta kahta viimeistä kertaa varten.
- 5.2: Suunnittelupäivä. Suunnittelemme ensi viikon ”kauppaa”. Mitä kaikkea tulee ottaa huomioon asiakaspalvelua ajatellen.
- 12.2: ”Kaupankäyntiä” VNF:n tiloissa. Loppukeskustelu ja analysointia.

Kyseessä oli siis kokopäiväopetus. Kurssikokonaisuus rakentui niin, että kaikki osat kuuluivat yhteen ja valmistivat opiskelijat tulevaa ”kauppaa” varten. Draamakompassissa (Owens, 2010) mainitaan useamman kerran suunnittelun tärkeyden. Suunnitteluvaiheella olisi tässä kokonaisuudessa ollut suuri merkitys, sillä olisin suunnitteluvaiheessa saanut esiin sen, paljonko opiskelijat ovat oppineet asiakaspalvelun laajuudesta. Samalla olisimme kerranneet kaikki näkökulmat asiakaspalvelusta. Varsinainen ”näyttämö” olisi sitten ollut koulun aula, jossa opiskelijat olisivat myyneet ehdotettuja tuotteitaan ja saaneet sillä lailla toimia myyjinä. Ulkoisena motivaatiotekijänä olisi mielestäni toiminut se, että he olivat lähdössä Tallinnaan ja myyntituloksella olisi voitu käyttää matkaan.

Tällä kertaa draama ei ollenkaan onnistunut, vaan jäimme suunnitteluvaiheeseen. Huomasin jo heti aamusta vaitonaista vastustusta. Kun rupesimme suunnittelemaan päivää, mitään ei tapahtunut. Ajattelin käydä heidän kanssaan läpi sen, mitä kaikkea ”lavastukseen”, eli kauppaan tarvitaan, mutta he eivät vajaan puolen tunnin aikana keksineet yhtään tuotetta, mitä he olisivat halunneet myydä, vaan istuivat ihan vaitonaisina. Vastarinta siis tavallaan jatkui ja annoin siksi periksi. En halunnut pakosta jatkaa, sillä hyvän asiakaspalvelijan pitää viihtyä työssään ja luottaa itseensä. Koska pidin suunnitteluvaihetta tärkeänä sekä kurssin suhteen (kertauksena ja asiakaspalvelualltiuden) että draaman suhteen (Owens 2010) en halunnut sanella heille mitä tehdä vaan siirryimme ihan muihin tehtäviin. Viimeisenä päivänä otin tilaisuudesta vaarin ja haastattelin heitä.

5.3.3 Haastattelu draaman jälkeen

Syyt draaman epäonnistumiseen ovat monet. Olemme aikaisemmin luvussa 3.1 maininneet eri älykkyydet. Luvussa 3.2.3 mainitsimmekin, että kansanopiston ryhmä on hyvin intrapersoonallinen, kahdeksan henkilöä yhdeksästä on intrapersoonallinen (ks. liite).

Vaikkakin olen sitä mieltä, että erityisesti näiden henkilöiden olisi hyvä ”astua kuores-taan” ja tehdä jotain normaalista poikkeavaa sekä kokeilla rajojaan ihmisten seurassa, heitä on hyvin vaikeata houkuttaa mukaan. He ovat myös hyvin tietoisia heikkouksis-taan, eivätkä aina halua näyttää niitä muille. Tämä tuli myös selkeästi esiin haastattelus-sa. Tällaiselle ryhmälle opettajan ei siis saa antaa liikaa suunnitteluvapautta. Enemmän johdettu menetelmä, jossa tehtävä olisi valmiiksi suunniteltu, sopisi varmaan paremmin. Tällaista intrapersoonallista henkilöä pitää todennäköisesti myös rohkaista enemmän kuin monia muita.

Samalla pitää kuitenkin todeta, että ryhmä pitää itseään hyvin kinesteettisenä. Teorian mukaan kinesteettisille draaman käyttö pitäisi olla yksi parhaita opetusmenetelmiä (ks luku 3.1). Ei siis voida katsoa pelkästään opiskelijoiden älykkyyksiä kun miettii draa-man käyttöä. Syyt epäonnistumiseen löytyvät siis myös muualta.

Yksi yhteinen tekijä löytyi haastatteluista. Kenelläkään ei ollut yhtään draamatuntia, tai roolileikkiä koko toisen asteen opiskelun aikana. Heille siis jo ajatus siitä, että he seisoi-sivat tuntemattomien ihmisten edessä, tuotti ”pahoja viboja”. Lukiolaiset olivat kyllä pitäneet suullisia esitelmiä, mutta harppaus tähän ”kauppaan” oli heidän mielestään liian iso. Kukaan lukiolaisista ei myöskään ollut mukana lukionsa ”jouluteatterissa” (mones-sa lukiossa on tapana, että abit joulujuhlien aikana järjestävät teatterinäytelmän, jossa he pääsevät kiusaamaan opettajia). Vain yksi yhdeksästä myönsi pitävänsä esittämisestä, silloinkin hyvin valmistautuneena omalla äidinkielellään. Tämä tulos poikkeaa myös siitä kyselystä mitä tein ennen draamaa. Siinä kyselyssä moni on valmis esiintymään yleisön edessä ja kolme väitti pitävänsä esiintymisestä. Tultaessa varsinaiseen kokei-luun opettajan pitää luottaa enemmän omaan vaistoonsa ja älykkyyksiin kuin opiskeli-joiden vastauksiin. Tilanneäly on erittäin tärkeässä roolissa.

Moni kommentoi sitä, että ei olisi halunnut mennä koulun aulaan puhumaan vieraille ihmiselle suomea. Yksi draamapedagogiikan perusideoista on juuri se, että askel esiin-tyä madaltuisi. Pitää silti muistaa, että jotta moni tässä maassa tähän suostuu pitää aloit-taa omassa ryhmässä pienillä ja helpoilla harjoituksilla.

Useampi opiskelija mainitsi myös sen, että luokasta puuttuu yhteishenki. Olen opettanut samaa ryhmää päivän viikossa koko syksyn aikana enkä voi muuta kuin olla samaa mieltä. Yksi minusta selkeä osoitus tästä on se, että kansanopisto sijaitsee melko pienel-lä paikkakunnalla (Karjaa) eikä iltaisin juuri ole tekemistä. He asuvat kahta lukuun ot-

tamatta asuntolassa. Silti ei ole minun korviini tullut tietoa yksistäkään juhlista, leffail-
lasta tai ryhmän itse järjestämästä matkasta. Tätä tukee myös ylhäällä mainittu älyk-
kyystesti. Monet intrapersoonalliset ihmiset korostavat yksityisyyttään. Ryhmästä puut-
tuu myös ryhmänvetäjä, joka saisi eloa ryhmään.

Ulkoinen motivaatiotekijäni ei myöskään toiminut. Kun kysyin, jollei olisi ollut kivaa
saada rahaa yhteiseen matkaan, sain useammalta opiskelijalta vastauksen, ettei opiskeli-
ja tarvinnut rahaa. He olivat toisessa kurssissa suunnitelleet matkan Tallinnaan, mikä
olisi maksanut noin 30 euroa, ja katsoivat, että he voisivat itse kustantaa sen.

Kansanopistot kamppailevat Suomessa tällä hetkellä olemassaolostaan. Rahallinen ti-
lanne ei ole parhaimpia. Tästä syystä opiskelijat eivät voineet valita kurssia, vaan se oli
heille pakollinen. Pari opiskelijoista vastasi, ettei asiakaspalvelu heitä kiinnostanut, että
he eivät aio olla asiakaspalvelutehtävissä tulevaisuudessa. Tämä ei tietenkään lisännyt
intoa kaupan järjestämiseen.

Koska ylimääräisiä kursseja ei järjestetä se tarkoittaa myös sitä, että kurssivaatimukset
eivät voi olla liian korkeat. Mikäli opiskelija ei saa hyväksytyä jokaisesta kurssista, hän
ei saa tunteja tarpeeksi koottua saadakseen opintotukea. Tästä syystä koulu on tehnyt
periaatepäätöksen, että kaikki läsnäolijat hyväksytään. Opiskelijat ovat tästä hyvin tie-
toisia.

Kolme ihmistä valitti myös siitä, että heitä olisi pitänyt varoittaa etukäteen tehtävästä ja
että sen olisi pitänyt olla paremmin valmisteltu. Osaltaan allekirjoitan kyseistä väitettä,
aina voi parantaa opetustyyliään, mutta ajatellen sitä, että he kurssin alussa saivat mo-
nistein (ks 5.3.2), jossa tämä tehtävä mainitaan, en täysin halua hyväksyä väitettä.

5.4 Poliisiammattikorkeakoulu

Paula työskentelee Poliisiammattikorkeakoulussa perustutkinto-koulutuksen opettajana.
Poliisiammattikorkeakoulussa opiskelee vuosittain perustutkinnossa noin 600 opiskeli-
jaa. Paulan ryhmässä oli äsken aloittaneita ja ryhmässä oli 24 opiskelijaa. Opiskelijoi-
den keski-ikä oli noin 25 vuotta.

Suurimmalla osalla opiskelijoista oli jokin ammatillinen koulutus taustalla sekä työkokemusta jostain toisesta ammatista. Vain muutama omasi pelkän lukiopohjan, mutta heilläkin oli jo kertynyt työkokemusta jostain ammatista.

5.4.1 Kyselylomake ennen draamaa

Ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin, miten oppilas kokee opettajan hallitsevan ryhmänsä. Opiskelijoiden kokemus opettajasta oli vielä melko vähäinen, mutta ensimmäisen opintoviikon tiivis ja runsas kanssakäyminen mahdollisti kuitenkin heidän vastausensa kysymykseen. Kysymys oli avoin, joten vastaukset olivat sen mukaisia. Yhdeskään vastauksessa ei koettu opettajalla olevan ongelmia ryhmänsä hallinnassa. Viidessä (5/24) vastauksessa ilmaistiin lyhyesti opettajan hallitseva ryhmänsä erittäin hyvin/erinomaisesti/loistavasti. Kahdessatoista (12/24) vastauksessa ilmaistiin opettajan hallitsevan ryhmänsä hyvin ja näistä osassa oli kirjattu avoimesti perusteluja opettajan hyvälle ryhmänhallinnalle.

Osa vastauksista oli täysin avoimesti kirjoitettua perusteltua palautetta opettajalle, joista tässä poimintoja. ”Luontevasti”, ”varma ja ammattitaitoinen ote”, ”positiivinen asenne ja kuuluva ääni”, ”ottaa oppilaat huomioon yksilönä”, ”hyvällä asenteella varustettu opettaja jaksaa innostaa”, ”pystyy herättämään ryhmän mielenkiinnon ja viemään opettavaa asiaa johdonmukaisesti eteenpäin”, ”osaa johtaa, puhua, mutta myös olla hiljaa ja kuunnella”, ”opettajalla välitön kontakti luokkaan”, ”hyvä hallinta ja jämäkkä mutta pehmeä ote”, ”mielestäni opettajaa hallitsee ryhmänsä jämptillä ammattitaidolla, mutta myös rennolla huumorintajulla”, ”pitämällä yllä aiheeseen liittyvää keskustelua”, ”auktoriteetti, mutta keskusteleva ja helposti lähestyttävä”.

Toisessa avoimessa kysymyksessä kysyttiin, onko heillä vinkkejä opettajalle ryhmän hallintaan. Vain yhdessä vastauksessa (1/23) annettiin opettajalle seuraavanlainen vinkki: ”ryhmäläisten nimien osaaminen tekisi hyvän vaikutuksen”. Kaksikymmentä (21/24) vastausta oli joko kielteisiä tai vastauskohta oli jätetty tyhjäksi. Kaksi (2/24) vastausta oli kirjoitettu avoimesti perustellen seuraavasti: ”Sopiva huumori rentouttaa ilmapiiriä, jolloin opettajankin on varmasti helpompi hallita ryhmää”, ”samaa malliin, aktiivointina tosielämän esimerkit loistavia”.

Kolmannessa avoimessa kysymyksessä kartoitettiin opiskelijoiden omia käsityksiä siitä, miten he oppivat. Suurimmassa osassa vastauksia mainittiin useampia eri oppimistapoja. Vahvimmaksi oppimistavaksi osoittautuivat käytännön harjoitukset ja käytännöllinen tekeminen itse (14/24). Toiseksi eniten vastauksissa ilmeni kuuntelu (12/24). Kolmantena oli lukeminen (8/24). Nämä kolme vahvinta oppimistapaa eivät yllättäneet miettiessä kyseisen opiskelijaryhmän moniälykkyydestin vahvuuksia sekä poliisin ammatin edellyttämiä ominaisuuksia. Katsominen mainittiin viidessä (5/24) vastauksessa ja keskustelemalla neljässä (4/24). Pohtimalla ja tutkimalla mainittiin kahdessa (2/24) ja yksittäiset vastaukset olivat kirjoittamalla (1/24) sekä ottamalla itse selvää (1/24).

Neljännessä avoimessa kysymyksessä kysyttiin, minkälaista opetusta oppilas kaipaa. Tässäkin vastauksessa monet kirjoittivat useampia eri opetusmenetelmiä, mutta selkeästi halutuimmaksi osoittautuivat käytännön harjoitukset/käytännön tekeminen (13/24). Seuraavaksi halutuimmaksi osoittautuivat keskustelut/aktiivinen kanssakäyminen muiden kanssa/ryhmätyöt (11/24). Esimerkkien avulla opetusta kaipasi neljä (4/24) ja yksittäisiä vastauksia ilmeni seuraavasti: ”mielenkiintoista”, ”elävää ja innostavaa”, ”opetuksessa pitää olla paljon aineistoa, josta tehdä muistiinpanoja”, ”maanläheistä”. Vain yhdessä vastauksessa (1/24) ilmeni halukkuus itsenäiseen, yksin tapahtuvaan opiskeluun: ”opettelen mielelläni itsenäisesti kun minulla on selkeät alueet, aiheet ja kokonaisuudet tiedossa”. Näiden oppimistapoja käsittelevien kysymysten jälkeen odotukset draaman käytöstä opetuksen monipuolistajana ja oppimisen tehostajana nousivat entisestään kyseisenkohderyhmän kohdalla. Ryhmä kaipasi käytännön tekemistä yhdessä, jota juuri draama pystyisi heille tarjoamaan.

Viidennessä kysymyksessä kartoitettiin opiskelijoiden motivaatiota. Oletuksena oli jo ennen kyselyn suorittamista, että kyseisen ryhmän motivaatio opiskeluun on erittäin korkea. He ovat tehneet paljon töitä Poliisiammattikorkeakouluun päästäkseen ja ovat käyneet pitkän, monivaiheisen valintakoeoprosessin läpi. Odotukset osoittautuivatkin oikeiksi. Seitsemäntoista (17/24) vastasi motivaationsa olevan erittäin korkea ja seitsemän (7/24) vastasi olevansa hyvin motivoitunut. Motivaatio-ongelmia ei siis kyseisen ryhmän kohdalla ollut opintojen tässä vaiheessa ollenkaan.

Kuudes avoin kysymys tuntuikin hieman merkityksettömältä edellisen kysymyksen vastausten lopputulosten jälkeen. Siinä kysyttiin, mikä parantaisi opiskelijan motivaatiota. Useissa vastauksissa mainittiin, että motivaatio on niin korkealla, ettei sitä voi parantaa.

Joitakin keinoja kuitenkin mainittiin, joilla jo ennestään korkeaa motivoituneisuutta voisi vieläkin parantaa. Kolmessa vastauksessa (3/24) mainittiin, että motivaatiota voitaisiin vielä parantaa monipuolisella opetuksella. Seuraavassa poimintoja yksittäisistä vastauksista: ”työllisyyden paraneminen”, ”jos tietäisin enemmän tulevasta urastani koulun jälkeen”, ”ammattiin suoraan liittyvät harjoitukset sekä keskustelut”, ”kaikki toiminta, liikkuminen ja touhuaminen”, ”haastavat, monipuoliset tehtävät ja niistä saama kattava palaute”, ”leikkimieliset kisailut, käytännön harjoitukset”, ”tarkka tieto siitä, mitä meiltä odotetaan”, ”raha ja ylimääräinen aika”, ”kunhan tämä alkuhässäkkä ohi ja moni asia selkiytyy, tämä myös edesauttaa asioiden priorisointia”.

Yhdessä vastauksessa (1/24) viitattiin itsenäisen opiskelun tarpeeseen motivaation lisääjänä: ”selkeät listat hankittavista kirjoista ym. materiaaleista jo seuraaviin aiheisiin. Valmistaudun mielellään tulevaan jo ennen varsinaisen opetuksen (jakson) alkua.”.

Seitsemännessä kysymyksessä kartoitettiin opiskelijoiden oppimistapoja. Annoimme heille viisi valmista vaihtoehtoa, joista pyysimme valitsemaan yhden, itseään parhaiten kuvaavan vaihtoehdon. Yksitoista (11/24) opiskelijaa halusi tehdä ryhmätöitä. Kaksi (2/24) halusi vain kuunnella opettajan opetusta ja toiset kaksi (2/24) halusi opettajan antavan tehtäviä, joita voisi tehdä yksikseen. Vain kaksi (2/24) ilmoitti haluavansa osallistua opetettavaan asiaan tarinan kerronnan muodossa ja yksi (1/24) halusi etsiä tietoa opetettavasta asiasta ja näytelmän muodossa esittää sen. Kuitenkin seitsemässä (7/24) vastauksessa opiskelija ei ollut löytänyt vain yhtä mieluista itseään parhaiten kuvaavaa väittämää, vaan oli valinnut kaksi vaihtoehtoa itselleen. Näistä vastauksista neljässä (4/24) oli valittu ryhmätöitä toiseksi vaihtoehdoksi. Kolmessa (3/24) vastauksessa oli valittu kuuntelu toiseksi vaihtoehdoksi. Toisissa kolmessa (3/24) taas yksin tehtävien tekeminen. Tarinan kerronta ja näytteleminen oli valittu kahdessa (2/24) toiseksi vaihtoehdoksi. Seuraavassa vielä kahden vaihtoehdon valitsijoiden vastaukset: ”vaihtoehto 3. ja 4”, ”vaihtoehto 1. ja 4”, ”vaihtoehto 2. ja 5.”, ”vaihtoehto 3. ja 5.”, ”vaihtoehto 2. ja 3.”, ”vaihtoehto 1. ja 3.” sekä ”vaihtoehto 1. ja 2.”.

Kahdeksantena kohtana kartoitimme opiskelijoiden sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta oppimistilanteissa. Osio koostui neljästä kysymyksestä, joista jokainen sisälsi kaksi eri väittämää, joista opiskelija valitsi toisen, lähemmin itseään kuvaava, vaihtoehdon. Yhdeksäntoista (19/24) opiskelijaa esiintyi ja puhui mielellään, kun taas viisi (5/24) ilmoitti, että esiintyminen ja puhuminen jännittää heitä. Kaikki (24/24) opiskeli-

jat ilmoittivat työskentelevänsä mielellään toisten kanssa. Kaksikymmentäkolme (23/24) opiskelijaa ilmoitti pystyvänsä työskentelemään kenen tahansa kanssa ja vain yksi (1/24) ilmoitti työskentelevänsä aina samojen henkilöiden kanssa. Kaikki (24/24) opiskelijat ilmoittivat tulevansa hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa.

Näiden kahden viimeisen kysymyksen osalta sai myös moniälykkyydestin testin tulokset vahvistusta. Kyseisellä opiskelijaryhmällä on halu oppia asioita käytännön tekemisen avulla ja he haluavat toimia ryhmissä. He ovat erittäin sosiaalisia ja tulevat toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Näiden tuloksien, niin moniälykkyydestin kuin kyselyn antamien vastausten perusteella voisimmekin väittää, että Poliisiammattikorkeakoulun valintakokeet ovat onnistuneet löytämään kyseiseen opiskelijaryhmään henkilöitä, jotka henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan ovat poliisin ammattiin sopivia. Samoin odotukset draaman onnistumiselle olivat korkealla.

5.4.2 Draamatilanne

Paula suoritti draamakokeilun kohderyhmälleen 25.02.2013. Draamakokeilun opetusaiheena oli poliisin ammattietiikka ja arvot.

Pidin kohderyhmälle ensimmäisen opintoviikon aikana johdantoa opetusaiheeseen poliisin ammattietiikka ja arvot. Luennoin aiheesta ennen draamakokeilua yhden oppitunnin 21.02.2013, jossa käsittelin poliisin virallisesti hyväksytyjä arvoja ja poliisin ammattietiikkaa. Tavoitteenani oli herättää opiskelijoita miettimään omia arvojaan ja vertaamaan niitä poliisin arvoihin. Pohjustavan luennon lopuksi opiskelijat saivat etiikkaan liittyvän ryhmätyöaiheen, jonka esitykset toteutettaisiin eri draamamenetelmin.

Olin rakentanut luentoni tueksi powerpoint-esityksen, joka sisälsi kuvia, videoita, lehti-leikkeitä, sanontoja sekä yksinkertaistettua lakitekstiä. Kävin vain osan esityksestä läpi ennen draamakokeilua, sillä tarkoitukseni oli tuoda draamakokeilujen toteutusvaiheessa, jokaisen esityksen jälkeen, kertauksena opetukselliset asiat esiin esitykseni avulla.

Opiskelijat jaettiin neljään ryhmään, joista jokainen ryhmä sai erilaisen aiheen ja toteutustavan. Toteutustavat olivat, paneelikeskustelu, näytelmä, rooliväittely ja pantomiimi.

Ryhmät saivat itse keksiä roolinsa ja esityksensä sisällön annetun aiheen ympärille. Ryhmille annettiin työstöaikaa tehtävään seuraavalle maanantaille 25.02.2013 klo: 8.55 – 10.20. Ryhmille oli varattu omat ryhmätyötilat valmistelua varten. Valmistelujen jälkeen oli esitysten vuoro klo:10.30 – 12.30.

Ryhmien aiheet ja toteutus

Ensimmäinen ryhmä suoritti esityksensä paneelikeskusteluna. Paneelikeskustelu ei ole itsessään varsinainen draamamenetelmä, mutta sellaisen siitä teki keskusteltava aihe. Aiheena oli ”Ammattina poliisi”. Uudet opiskelijat eivät olleet vielä poliiseja vaan täysin siviilejä. Keskustelussa he joutuivat ”kuvittelemaan” itsensä poliisin rooliin ja pohtimaan asioita ammatilliselta kannalta. Ryhmälle oli annettu paneelikeskustelun aiheen avuksi seuraavanlaisia kysymyksiä:

- ”Voidaanko koulutuksessa ohjata yksilön käyttäytymistä (työ/vapaa-aika)?”
- ”Ajatteletko koulutuksen jälkeen kuten ns. keskivertoihminen?”
- ”Miten ammattitaitoinen hyvä poliisi toimii? ”

Ryhmä oli valinnut paneelikeskusteluun puheenjohtajan, joka keskustelun aluksi ilmoitti, että yleisökin saisi osallistua keskusteluun. Puheenjohtaja käynnisti keskustelun aiheesta ensimmäisen kysymyksen kautta. Ryhmällä oli onnistunut pohtimaan aihetta todella syvällisesti ja edellisviikon aiheeseen pohjustava luento oli onnistunut herättämään heissä monipuolisia ajatuksia aiheesta. Keskustelu oli aktiivista ja se aktivoi myös yleisön. Poliisin rooliin eläytyminen oli onnistunutta ja ryhmästä, samoin kuin yleisöstä näkyi selvästi ”pysähtyminen” pohtimaan poliisin ammatin mukanaan tuomia vaatimuksia.

Esityksen jälkeen jatkoin luennointia diaesitykseni avulla. Puhuin käyttäytymisestä ja lain asettamista velvoitteista. Näytin kolme videota, joissa poliisia kuvataan tehtävillä erilaisilla kameroilla.

Toinen ryhmä suoritti esityksensä näytellen. Ryhmän aiheena oli ”Poliisi toimii asiallisesti ja sovinnollisuutta edistäen.” Ryhmä oli valmistellut näytelmän, jossa poliisipartio saapui kotihälytystehtävälle, jossa pariskunta riiteli naapurua häiritsevästi. Roolit olivat

seuraavat: naapuri, joka oli tehnyt hälytyskeskukseen ilmoituksen häiritsevistä riitelystä, vaimo, joka oli kyllästynyt miehensä jatkuvaan juopotteluun ja mitään tekemättömyyteen, mies sekä poliisipartio, joka koostui kahdesta henkilöstä.

Näytelmä alkoi kohtauksesta, jossa vaimo yritti saada miestään keskustelemaan kanssaan heidän ongelmistaan. Mies pelasi playstationia, eikä halunnut osallistua keskusteluun. Vaimo hermostui, korotti ääntään voimakkaasti, käytti voimakasta kieltä ja tehosti vaatimustaan heittämällä kirjoja pöydälle. Riidan ollessa käynnissä, toisella puolella luokkaa ilmoituksen tehnyt naapuri otti poliisipartion vastaan ja kertoi olevansa täysin kyllästynyt naapuriensa ainaiseen riitelystä ja halusi poliisin tekemään jotain. Naapurin käyttäytyminen oli levotonta ja vaativaa. Poliisipartion käytös oli erittäin rauhallista ja asiallista.

Poliisipartion mennessä riitelevän pariskunnan ovelle, aktiivinen ja levoton naapuri seurasi heitä. Vaimo avasi poliisille oven ja tällöin naapuri edelleen huuteli poliisipartion vieressä vaateitaan melun loppumisesta. Vaimo kuuli ja näki naapurin ja hermostui entisestään. Vaimo ja naapuri sanailivat toisilleen poliisipartion läsnä ollessa. Poliisipartio käyttäytyi edelleen rauhallisesti ja he pyrkivät sovinnollisesti viemään tehtävää eteenpäin. Partio ohjasi naapurin pois paikalta rauhoittaakseen tilannetta ja menivät pariskunnan asuntoon sisään. Vaimon käytös oli edelleen erittäin kiivasta ja hän käytti kovaa kieltä puhuessaan miehestään ja heidän ongelmistaan. Mies oli edelleen rauhallinen pelinsä ääressä. Poliisipartio jatkoi rauhoittavaa ja sovinnollisuutta edistävää puhuttamista vaimon kanssa. Lopuksi partio teki päätöksen, jossa he perustellen ohjasivat vaimon lähtemään kaverinsa luokse kylään, jotta rauha saataisiin laskeutumaan heidän kotiinsa ja naapureilleen.

Näytelmä oli erittäin elävä. Opiskelijat eläytyivät rooleihinsa täysillä. Poliisipartion toiminnassa oli havaittavissa jopa ammatillisia piirteitä, vaikka opiskelijoilla ei ollut vielä minkäänlaista kokemusta poliisin tehtävistä. Ennen kaikkea, heidän ryhmätehtävänsä aihe näkyi selvästi heidän toimissaan. Levottomasta naapurista ja kiivaasta vaimosta huolimatta poliisipartio malttoi toimia rauhallisesti, eikä provosoitunut heidän käytöksestään. Partion toiminta oli erittäin asiallista ja he pyrkivät koko tehtävän ajan edistämään asioita sovittelevassa hengessä.

Esityksen jälkeen kertosin esityksen opetukselliset asiat ja näytin opiskelijoille videon, jossa poliisi toimii asiallisesti ja sovinnollisuutta edistäen asiakkaan aggressiivisesta käyttäytymisestä huolimatta.

Kolmas ryhmä suoritti esityksensä rooliväittelynä. Aiheena oli ”Poliisi kohtelee kaikkia ihmisiä tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti. Kolmas ryhmä oli jaettu kahteen osaan, joista toinen puoli oli väittämän puolestapuhuja ja toinen jyrkästi vastustava. Ryhmät valmistelivat mielipiteensä erillään eli he eivät olleet tietoisia niistä asioista, joihin toinen ryhmä perustaisi kantansa.

Väittely alkoi puolustajien puheenvuorolla. He perustelivat kantaansa vahvasti lain asettamiin vaatimuksiin vedoten. He perustelivat kantaansa myös poliisin hyväksytyillä arvoilla, jotka jokainen poliisi on sitoutunut noudattamaan. Vastustajat olivat etsineet tehokkaasti mediasta eri otsikoita, joissa poliisin toimia oli kritisoitu. He toivat näitä esimerkkitapauksia voimakkaasti esiin ja niiden kautta vahvistivat omaa kantaansa siitä, että poliisi ei toimisi tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti. Väittelyä jatkui pitkään ja kumpikin ryhmä perusteli ja esitti puolustelujaan tai vastaväitteitään toisilleen monipuolisesti. Keskustelua ei saatu päätökseen ryhmien puolesta, vaan kumpikin piti kantansa, joten opettaja keskeytti keskustelun jossain vaiheessa.

Rooliväittely oli onnistunut. Sekä puolustajien että vastustajien perustellut ajatukset ja väittämät herättivät luokassa ajatuksia ja keskusteluja ja mikä tärkeintä, saivat opiskelijoita pohtimaan entistä syvemmin tulevan ammattinsa asettamia vaatimuksia oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden osalta.

Rooliväittelyn sijoitin esiintymislistalla viimeiseksi, sillä sen jälkeen jatkoin luennointia poliisin tasapuolisesta ja oikeudenmukaisesta kohtelusta diaesitykseni avulla. Luentoa jatkettiin vielä toisenakin päivänä, sillä siitä pääsimme etenemään johdonmukaisesti seuraaviin aiheisiin.

Neljäs ryhmä suoritti esityksensä pantomiimina. Aiheena oli ”Poliisi pitää inhimillisyyttä ja kohtuullisuutta tehtävien mitoituksessa kaiken toimintansa perustana”. Ryhmä oli valmistellut kaksi erilaista tehtävää. Toinen oli tehtävä, jossa poliisipartio kohtasi voimakkaasti päihtyneen henkilön puiston penkiltä. Toisessa tehtävässä poliisipartio pysäytti ajoneuvon, jonka kuljettajalta puuttuivat ajovalot. Ryhmä oli valmistellut mo-

lemmista tehtävistä kaksi erilaista poliisin toimintatapaa eli he esittivät kaksi vaihtoehtoa, miten poliisi voisi kyseisenlaisen tilanteen hoitaa. Ensimmäinen toimintatapaesitys oli rakennettu ajatuksella, joka on vastoin heidän saamansa väitettä. Toisessa toimintatapaesityksessä taas näyteltiin väitteen puolesta puhuvasti.

Päihtyneen henkilön kohtaamistehtävän ensimmäisessä esityksessä poliisipartio saapui nukkuvan juoppoa luokse reippaasti, herättivät hänet suurieleisesti ja saman tien tarttuivat tätä käsistä ja veivät vauhdilla poliisiautoon. Toisessa esityksessä he herättelivät juoppoa asiallisesti ja esittivät keskustelewansa hänen kanssaan ja asiallisesti auttoivat hänet nousemaan ylös omille jaloilleen. Edelleen he esittivät keskustelewansa asiakkaan kanssa, jonka jälkeen asiakas kaivoi taskujaan ja löysi sieltä kotiavaimensa, joita näytti poliisipartiolle. Poliisipartio näytti asiakkaalle elein ja iloisin ilmein, ”hienoa”, ja jatkoi keskustelua asiakkaan kuntoa tarkkaillen. Tämän jälkeen he seurasivat, kun asiakas lähti omin jaloin kävelemään kohti kotiaan.

Ajoneuvon pysäytystehtävän ensimmäisessä esityksessä poliisipartio pysäytti nuoren naisautoilijan, joka vaikutti olevan ensimmäistä kertaa poliisin kanssa tekemisissä. Kuljettaja vaikutti tietämättömältä, kun häneltä tiedusteltiin näytellen ajoneuvon papereita. Samaan aikaan toinen poliisimies seiso i ajoneuvon edessä ja näytti suurieleisesti naiselle käsimerkkejä, joilla yritti saada naisen ymmärtämään, että laittaisi ajovalot päälle. Nainen vaikutti tietämättömältä ja yritti etsiä valokatkaisijaa autosta. Käsimerkkejä näyttänyt poliisimies puisteli päätään ja voimakkaan suurieleisesti yritti edelleen saada naista laittamaan valot päälle. Poliisimies kävi itse laittamassa valot päälle suurieleisesti ja palasi auton etupuolelle kirjoittamaan sakkoa asiasta. Sen jälkeen poliisimies vei sakkon asiakkaalle ja naisen eleistä ja ilmeistä oli pääteltävissä, että hän oli hieman peloisaan ja suruissaan saamastaan sakosta, jonka hän oli saanut sen vuoksi, että oli uusi kuljettaja ja ajoneuvo oli hänelle vieras, eikä hän ollut osannut laittaa ajovaloja päälle.

Toisessa esityksessä samaiselta tehtävältä poliisipartio toimi neuvovasti ja asiakasta auttaen ajovalojen kanssa. Poliisimiehet olivat iloisia ilmeiltään ja eleiltään ja ymmärtäväisiä asiakkaan tietämättömyydestä. Lopputulokseksi partio ei antanut sakkoa, vaan iloisesti eleillään toivotti hyvää päivänjatkoa. Asiakas hymyili ja kiitteli ja oli iloissaan poliisin neuvovasta ja auttavasta toiminnasta.

Pantomiimiesitykset olivat onnistuneet. Ryhmä oli keksinyt upeat esitykset herättämään ajatuksia poliisin inhimillisyydestä ja kohtuullisuudesta tehtävien suorittamisessa. Ryhmä eläytyi rooleihinsa täysillä ja he kykenivät ilmein ja elein tuomaan esille voimakkaasti esityksensä tunnepuolen. Esitys oli myös todella selkeä, eikä yleisölle jäänyt epäselvää sanomasta, vaikka esityksessä ei sanottu sanaakaan. Esityksen jälkeen kerta- sin opetuksellisia asioita diaesitykseni sekä esimerkkitarinoiden muodossa.

5.4.3 Kyselylomake draaman jälkeen

Draaman jälkeisen haastattelun suoritin laatimallamme kyselylomakkeella, jossa kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia draamakokeilusta.

Ensimmäisessä kysymyksessä opiskelijoilta kysyttiin draaman vaikutuksesta heidän esiintymiseensä, innostuneisuuteensa, oppimiseensa sekä luokan yhteishenkeen. Kysymyksessä oli neljä kohtaa, jotka sisälsivät kaksi tai kolme eri väittämää, joista opiskelijan tuli valita omia kokemuksiaan kuvaavin.

Seitsemäntoista (17/24) opiskelijasta koki saaneensa draamasta lisää rohkeutta esiintymiseen ja puhumiseen. Viisi (5/24) koki esiintymisen olleen hänelle aina iloinen asia. Vain kaksi (2/24) koki jännittävänsä edelleen puhumista ja esiintymistä kuten ennenkin.

Kaksikymmentäyksi (21/24) opiskelijaa koki innostuneensa opetettavasta asiasta enemmän kuin tavallisella tunnilla. Vain kolme (3/24) ei kokenut innostuneensa opetettavasta asiasta enempää kuin tavallisella tunnilla.

Kaksikymmentäyksi (21/24) opiskelijaa koki oppineensa paremmin draaman avulla. Vain kaksi (2/24) koki oppineensa huonosti ja yksi (1/24) ei osannut sanoa, oliko draama vaikuttanut hänen oppimiseensa.

Kaikki kaksikymmentäneljä (24/24) opiskelijaa kokivat, että luokan yhteishenki parani draamakokeilun myötä.

Toinen kysymys oli avoin ja siinä kysyttiin opiskelijoilta, mistä he pitivät tai eivät pitäneet draamatyöskentelyssä. Kymmenessä (10/24) vastauksessa oli otettu jollain tapaa kantaa ryhmätyöskentelyyn. Draamaa pidettiin ryhmää yhdistävänä tekijänä ja sen to-

dettiin muun muassa rentouttavan ilmapiiriä ja helpottavan toisiin tutustumista. Lisäksi oli seuraavanlaisia kommentteja: ”draamojen kautta myös keskustelua heräsi helpommin”, ”oppi tuntemaan toisten toimintatapoja ja ajatuksia”, ”esityksen olivat myös hauskoja”, ”keskustelut oli opettavaisia”, ”oli mukava suunnitella esityksiä”. Yhdeksässä (9/24) vastauksessa oli otettu kantaa draaman mielekkyyteen. Sitä pidettiin mukavana vaihteluna ja useammassa vastauksessa mainittiin, että sen avulla oppi asiat paremmin. Vastauksissa oli muun muassa seuraavanlaisia kommentteja: ”Se on rento tapa opiskella, joka aktivoi opiskelijoita”, ”Pidin opiskelijoiden kannalta aktiivisesta oppimismetodista, itselleni aivan uudenlainen ja positiivinen kokemus, mukavaa vaihtelua”, ”oli mukava työskennellä uudella tavalla ja asioihin tuli aivan uusi näkökulma”, ”tunti oli hauska ja mukava, asiat jäivät paremmin päähän kuin aikaisemmin”. Kolmessa (3/24) oli otettu kantaa myös draaman seuraamiseen. Muiden esitysten seuraamista pidettiin mielekkäänä. Lisäksi muutamassa vastauksessa oli otettu kantaa siihen, että draama toi esiintymisvarmuutta. Yhdessä vastauksessa koettiin, että draaman kautta itse opetettava asia ei tulisi selkeästi esiin. Kommentti oli seuraavanlainen: ”itse sisältö ei aina pääse täysin esiin, sisällön esiin tuominen vaatii panostusta”.

Kysymyksessä kolme kysyttiin opiskelijoiden mielipidettä draaman käytöstä oppitunneilla. Kahdeksantoista (18/24) opiskelijaa halusi draamaa käytettävä mahdollisimman monilla tunneilla. Vain neljä (4/24) ei halunnut draamaa tunneillaan.

Viimeinen kysymys oli myös avoin ja siinä opiskelijoilla oli mahdollisuus vielä kertoa, mitä muuta haluaisivat sanoa draamatyöskentelystä. Yhdeksässä (13/24) oli haluttu korostaa draaman olevan hyvä oppimis- ja opetustapa ja mukava vaihtelu tavalliseen luenointiin. Kyseisissä vastauksissa oli lisäksi ilmaistu seuraavia asioita: ”Vaatii opettajalta normi tuntia parempaa suunnittelua”, ”toimiva oppimistapa, kun opetettava asia käydään selvästi läpi vielä draaman jälkeen”, ”Ei kuitenkaan kaikkiin aineisiin/aihealueisiin soveltuva-opettajan vastuu metodin käytöstä”, ”mielestäni se sopii erinomaisesti poliisiopintoihin”, ”muutamit draamaesiintymiset ovat opettavaisia, ei kuitenkaan enempää kuin 1-2 kertaa”, ”jää asiat paremmin mieleen kuin perusopetuksessa”, ”sopii osaan harjoituksista”. Kolme (3/24) opiskelijaa halusi vielä korostaa draaman tuomaa esiintymisvarmuutta. He olivat kirjanneet seuraavanlaisia kommentteja: ”tekee hyvää tuleville poliiseille oppia esiintymään”, ”varmaan asia on niin, että mitä ei haluaisi tehdä ja mikä jännittää, niin juuri sitä pitäisi tehdä, eli kaiketi turha jännitys lähtisi, kun draamaa

tehtäisiin väkisin enemmän”. Kahdeksan (8/24) oli jättänyt vastaamatta kyseiseen kohtaan.

Kuten jo aikaisemmin 5.4.2 luvussa mainitsin, draamaesitysten käytännöntoteutus onnistui hyvin. Moniälykkyystestin osoittamien tulosten perusteella tekemäni ennako-odotukset draaman onnistumisesta kyseisellä ryhmällä kävivät toteen. Drydenin & Vossin (2002) sovelletun moniälykkyysteorian väitteet pitivät tämän ryhmän kohdalla paikkansa. Ryhmä sisälsi eniten liikunnallista lahjakkuutta ja toisella sijalla olivat kielellinen ja sosiaalinen lahjakkuus. Moniälykkyysteorian mukaan kaikille näille lahjakkuuksille draama olisi hyvä ja tehokas opetuskeino ja näin oli ryhmäni kohdalla.

Ennakkokyselyssä kartoitettiin laajemmin opiskelijan omaa arviointia omasta sosiaalisuudestaan ja vuorovaikutustaidoistaan. Vastaukset antoivat vahvistusta Gardnerin testille, sillä ne puhuivat ryhmän vahvan sosiaalisuuden puolesta. Suurin osa opiskelijoista (19/24) ilmoitti esiintyvänsä mielellään ja kaikki (24/24) ilmoittivat tulevansa hyvin toimeen muiden kanssa. Näiden vastausten synnyttämät odotukset kävivät myös toteen. Ryhmän sosiaalisuus ja yhdessä toimimiskyky tulivat hyvin esille esityksissä.

Draaman vaikutusta ryhmänhallintaan en kyennyt tämän kokeilun myötä osoittamaan, sillä omien kokemusteni ja opiskelijoiden kyselyjen vastausten perusteella minulla ei ole ollut ryhmänhallintaongelmia. Muutosta ei tämän asian suhteen tapahtunut kohdallani. Ei parempaan, eikä huonompaan. Mainittavaa on kuitenkin se, että kaikki (24/24) opiskelijaa kokivat draaman myötä luokan yhteishengen parantuneen. Tämän perusteella draamaa voitaisiin pitää ryhmän yhteenkuuluvuutta lisäävänä tekijänä ja sitä kautta myös ryhmänhallintaa parantavana keinona.

Motivaatio oli ennakkokyselyssä kohderyhmällä niin huipussaan, ettei draaman vaikutavuutta siihen kyetä erottelemaan. Suurimmasta osasta vastauksista on kuitenkin havaittavissa, että kokemus oli positiivinen ja täten uskon sen myös olevan ainakin motivaatiota ylläpitävä tekijä. Ei ainakaan vähentävä. Vain kuusi (6/24) opiskelijaa vastasi, ettei halua tunneilleen draamaa. Näiden kuuden kohdalla draaman käyttö saattaisi olla motivaatiota heikentävä tekijä, mikäli sitä käytettäisiin enemmän. Mahdollista voisi olla myös se, että kokemuksen myötä he innostuisivat draaman käytöstä ja täten se voisi olla motivaatiota lisäävä tekijä.

Ennakkokyselyssä tiedusteltiin myös mielekkäitä ja tehokkaita oppimistapoja. Nämä asiat ovat tietenkin myös motivaatioon vaikuttavia asioita, mutta kuten aiemmassa kap-

paleessa mainitsin, motivaatio oli ja on tällä ryhmällä niin huipussaan, etten näe syytä lähteä käsittelemään sitä laajemmin.

Ennakkokyselyn vastausten mukaan suurin osa ryhmästä halusi tehdä asioita yhdessä joko ryhmätöinä tai keskustelujen muodossa. Samoin suurin osa piti käytännöllistä tekemistä tehokkaimpana ja mielekkäimpänä oppimistapana. Draamassa he pääsivät toteuttamaan kaikkia näitä halujaan monipuolisesti ja mielekkyys näkyi niin esityksissä kuin loppukyselyn vastauksista. Suurin osa opiskelijoista innostui opetettavasta asiasta enemmän ja koki oppineensa asian paremmin draaman avulla (21/24). Lisäksi kaikki (24/24) opiskelijaa kokivat, että draaman avulla luokan yhteishenki oli parantunut.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Hankkeen päätarkoituksena oli selvittää, millaisille oppilaille draama opetusmenetelmänä soveltuu. Tarkoituksena oli selvittää, vaikuttavatko soveltuvuuteen yksilön ominaisuudet. Onko yksilön sosiaalisilla- ja vuorovaikutustaidoilla vaikutusta soveltuvuuteen? Tutkimuksen taustana oli Drydenin & Vosin (2002) sovellettu moniälykkyysteoria, jonka mukaan yksilöt, jotka ovat vahvoja tiettyjen älykkyyksien eli lahjakkuuksien alueella, soveltuisivat paremmin tiettyyn opetusmenetelmään, kuten draaman käyttöön, kuin toiset. Soveltuvuutta arvioitaessa kiinnitimme huomiota myös itse oppilasryhmään. Suoritimme teoreettista tarkastelua ryhmään, sen jäsenten rooleihin ja johtamiseen. Teoreettisen tarkastelun pohjalta pohdimme, mitkä tekijät ryhmässä voivat vaikuttaa draaman soveltuvuuteen.

Hankkeemme tarkoituksena oli myös selvittää, voisiko draama monipuolistaa ja tehostaa opetusta ja tätä kautta toimia myös innostavana, motivaatiota lisäävänä tekijänä opetuksessa. Lisäksi tutkimme, voisiko draamaa käyttää ryhmänhallintakeinona. Tutkimme, voisiko draama olla ryhmää kokoava ja yhdistävä tekijä, joka lisäisi ryhmäläisten yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tätä kautta toimisi yhtenä ryhmänhallintakeinona. Pohdimme myös, millainen vaikutus itse ryhmällä on draaman onnistumiseen ja mitkä tekijät voivat vaikuttaa draaman soveltuvuuteen ryhmässä.

Teetäimme neljällä eri ryhmällä Gardnerin moniälykkyysteoriaan perustuvan testin. Testasimme tulosten perusteella vaikuttavatko älykkyydet draaman onnistumiseen. Samoilta ryhmiltä suoritimme draamakokeilua edeltävän ennakkokyselyn, draamakokeilun ja kokeilun jälkeisen kyselyn. Kyselyillä kartoitimme draaman soveltuvuuden lisäksi oppilaille mieluisia oppimistyylejä ja opetustapoja sekä draaman vaikutusta ryhmänhallintaan. Ryhmänhallintaa pohdimme myös teoreettisesta näkökulmasta, samoin kuin itse ryhmän vaikutusta draaman soveltuvuuteen. Jälkikyselyssä kartoitimme lisäksi opiskelijoiden omia näkemyksiä draaman onnistumisesta, mielekkyydestä ja soveltuvuudesta.

Ryhmät sisälsivät eri ikäluokan oppilaita. Mukana oli lapsia, nuoria, nuoria aikuisia sekä aikuisia. Mukana olevat ryhmät olivat esikoulun, peruskoulun, Kansanopiston sekä Poliisiammattikorkeakoulun oppilasryhmät. Otannan kokonaismäärä oli 80 oppilasta (27+9+20 +24). Osa kyselyistä suoritettiin haastattelemalla, sillä osa oppilaista ei kyen-

nyt nuoren ikänsä vuoksi vastaamaan kirjalliseen kyselyyn. Kyselyjen vastausprosentti oli miltei 100. Ainoastaan Poliisiammattikorkeakoulun oppilasryhmästä yksi vastaus jäi uupumaan, mutta vain moniälykkyystestin osalta. Jokainen opettaja analysoi oman kohderyhmänsä tulokset ja raportoi ne itse hankkeeseen. Moniälykkyystestin tulokset koottiin kaikkien ryhmien osalta tämän työn liitteeksi (liite 4). Tuloksista ilmenee kunkin oppilasryhmän kolme vahvinta älykkyys- eli lahjakkuusaluetta.

Esikouluryhmän moniälykkyystestin mukaan ryhmän lapset olivat enimmäkseen sosiaalisia, lingvistisiä ja kinesteettisiä. Muitakin älykkyksiä toki löytyi, mutta selkeästi vähemmän. Dryden & Vosin sovelletun moniälykkyysteorian valossa draama opetusmenetelmänä sopii tämän kaltaisille oppilaille erityisen hyvin. Hankkeemme esiopetusryhmän osalta tämä osoittautui oikeaksi. Sosiaaliset, lingvistiset ja kinesteettiset lapset viihtyivät draamatilanteessa hyvin, he kaikki osallistuivat hyvin vapautuneesti, ja olisivat halunneet jatkaa draamaa vielä lisää. Joukossa oli myös kolme intrapersonallista lasta. Heidän kohdallaan draama ei ollut hyvä menetelmä. He kokivat sen ahdistavana, mutta kokivat kuitenkin saaneensa rohkeutta esiintymiseen vaikka se kovin jännittikin.

Peruskoulun ryhmälle suoritettu älykkyystesti osoitti heidän olevan sosiaalisesti ja visuaalis-spatiaalisesti älykkäitä. Dryden & Vos älykkyystestin mukaan draama sopii hyvin tälle peruskoulun ryhmälle. Sosiaalisilla oppilailta on hyvät vuorovaikutustaidot, viihtyvät muiden seurassa ja laaja ystäväpiiri. Visuaalispatiaalististen oppilaiden kanssa draama onnistui hyvin, koska visuaalisspatiaaliset haluavat käyttää pantomiimia, joten draama oli kuin luotu heille.

Ennakkokyselyt ennen draama osoittivat, että draama sopisi hyvin tälle ryhmälle. Eri-laisten ihmisten kanssa tuli toimeen (19/20), tekemällä ja kuuntelemalla oppi (12/20), erilaista opetusta halusi (13/20), tunnilla halusi puhua ja esiintyä (14/20), kenen tahansa kanssa pystyi työskentelemään (13/20) ja motivoituneita oli koulutunneista (7/20). Oppilaat eivät olleet kovin motivoituneita tavallisista oppitunneista. Ennakkokyselyn ja älykkyystestin mukaan odotukset draaman onnistumiselle toteutuivat erittäin hyvin peruskoulun 8:s luokkalaisille.

Kansanopiston ryhmä oli hyvin intrapersonaallinen. Kahdeksan yhdeksästä piti itseään intrapersonaallisesti vahvana. Ryhmässä oli myös kinesteettisesti ja visuaalisesti vahvoja. Dryden & Vosin sovelletun teorian mukaan intrapersonalliset opiskelijat eivät sovel-

lu kovin hyvin draamaopetukseen, kun vuorostaan kinesteettisten ihmisten pitäisi soveltaa tosi hyvin draamaopetukseen. Ryhmä oli siis hyvin kaksijakoinen.

Draamakokeilun myötä ilmeni, että tällaisessa ryhmässä draama ei sovellu. Draamakokeilu pysähtyi jo suunnitteluvaiheeseen. Tähän on monia syitä, mutta intrapersonaalliset opiskelijat eivät ainakaan tee draaman käytöstä helpompaa. Koska intrapersonaalliset henkilöt ovat usein itseensä meneviä, heiltä puuttuu hyvin usein myös ”tavallisia” vuorovaikutustaitoja. Suunnitteluvaiheessa pitää olla useampi lingvistisesti ja sosiaalisesti vahva henkilö, jotta draama onnistuisi. Niitä oli hyvin vähän ryhmässä. Voidaan siis todeta, että opiskelijoiden älykkyyksillä on merkitystä draaman onnistumiselle.

Poliisiammattikorkeakoulun ryhmän moniälykkyystestin tulokset osoittivat, että ryhmä omasi eniten liikunnallista ja sosiaalista lahjakkuutta. Ryhmässä oli myös itsensä tuntemisen ja kielellistä lahjakkuutta. Dryden & Vosin sovelletun moniälykkyysteorian pohjalta oli odotettavissa, että ryhmä olisi soveltuvainen draaman käyttöön, sillä liikunnallisesti, kielellisesti ja sosiaalisesti lahjakkaille draaman kaltaisen opetusmenetelmän pitäisi soveltua. Ryhmässä ilmenneitä itsensä tuntemisen lahjakkuuden omaavia henkilöitä ei pidetä otollisena ryhmänä draamaharjoituksiin. Heidän ajatellaan olevan ryhmätyövastaisia sekä itsenäisesti toimivia henkilöitä. Poliisiammattikorkeakoulun ryhmää ajatellessa, tämän lahjakkuuden merkitys ei kuitenkaan ollut olennainen, sillä ryhmä omasi muita, draamaa suosivia lahjakkuuksia runsaasti enemmän kuin itsensä tuntemisen lahjakkuutta.

Poliisiammattikorkeakoulun ryhmän kohdalla ennakkokyselyn antamat tulokset vahvistivat Gardnerin älykkyystestin tuloksia ryhmän sosiaalisuudesta ja vuorovaikutustaidoista. Suurin osa opiskelijoista (19/24) ilmoitti esiintyvänsä mielellään ja kaikki (24/24) ilmoittivat tulevansa hyvin toimeen muiden kanssa. Älykkyystestin ja ennakkokyselyn vastausten synnyttämät odotukset kävivät toteen. Ryhmän sosiaalisuus ja yhdessä toimimiskyky tulivat hyvin esille draamaesityksissä.

Esikouluryhmän jälkikyselyyn perustuvan haastattelun vastauksista kävi ilmi, että ne oppijat, jotka ovat Gardnerin mukaan otollisia draamatilanteiden käyttäjiä, myös viihtyivät hyvin ja olivat tavallista innostuneempia opeteltavasta asiasta. Kolme vastaajaa ei kokenut innostuneensa draaman avulla opeteltavasta asiasta yhtään enempää kuin tavallisestikaan.

Tulosten perusteella voidaan osoittaa, että draama voi lisätä opetuksen innostavuutta ja tätä kautta myös motivaatiota, mutta muutamien poikkeavien vastausten vuoksi väite ei ole yleistettävissä.

Peruskoulussa suoritettu draaman jälkeinen kysely osoitti, että Gardnerin moniälykkyystesti osoittautui oikeaksi draaman käytössä opetuksessa. Opetettavasta asiasta innostui draaman avulla (11/20), draaman avulla oppi (11/20) paremmin kuin tavallisella oppitunnilla ja draamaa tunteilla halusi (16/20). Tämän draamakokeiluni mukaan draama voi monipuolistaa ja tehostaa opetusta sekä lisätä motivaatiota.

Kansanopiston haastattelut ennen draamaa ja draaman jälkeen antoivat hyvin erilaiset vastaukset draaman mielekkyydestä. Ennen draamaa moni oli valmis kokeilemaan, mutta melkein yhtä moni myönsi kokeilun jälkeen, etteivät olleet koskaan (tai viime viiden vuoden aikana) kokeilleet draamaa, eivätkä oikein tykänneet menetelmästä. Jotta opiskelija viihtyisi ja pitäisi draaman käytön innostavana ja motivaation lisäävänä tekijänä olisi siis syytä aloittaa hyvin pienimuotoisesti ja ”lämmittää osallistujia”. Opettajan olisi syytä myös pysyä ajan tasalla koko ajan ja tilanneäly korostuu draaman käytössä huomattavasti. Väärässä opetusryhmässä ja huonolla tavalla toteutettuna draamalla on siis päinvastainen teho, se voi pahimmillaan myös vähentää innokkuutta ja motivaatiota.

Ennakkokyselyn tulokset osoittivat myös, että suurin osa Poliisiammattikorkeakoulun ryhmästä koki käytännöllisen tekemisen mieluisimmaksi ja tehokkaimmaksi oppimistyyliksi. Suurin osa ryhmästä piti ryhmätöitä ja keskusteluja mielekkäimpinä opetusmenetelminä. Sosiaalisesti vahva ryhmä kaipasi käytännönläheistä yhdessä tehtävää työtä. Juuri sellaista työtä kykeni draama heille tarjoamaan. Jälkikyselyn vastausten perusteella suurin osa (21/24) innostui opetettavasta asiasta enemmän ja (21/24) koki oppineensa opettavan asian paremmin draaman avulla. Vastausten perusteella on siis pääteltävissä, että kyseisen ryhmän kohdalla draama toimi opetusta monipuolistavana ja tehostavana menetelmänä. Tämä sai myös vahvistusta jälkikyselyn vastauksista, joissa suurin osa (18/24) ilmoitti haluavansa draamaa perinteisen opetuksen tilalle. Draama koettiin mielekkäänä ja innostavana opetusmenetelmänä. Näiden tulosten perusteella voitaisiin myös väittää, että draama voi toimia motivaatiota lisäävänä tekijänä opetuksessa. Poliisiammattikorkeakoulun ryhmän kohdalla on kuitenkin huomioitavaa, että oppilaiden motivaatio oli jo ennen draamaa huipussaan. Ryhmän kohdalla ei ollut tarvetta parantaa motivaatiota.

Draaman vaikutusta ryhmänhallintaan voidaan arvioida jälkikyselyn vastaustenperusteella. Esikouluryhmän vastausten mukaan ryhmän yhteishenki parani draamatilanteiden vaikutuksesta. Vain yksi vastaaja oli sitä mieltä, että yhteishenki pysyi samana.

Peruskouluryhmällä ryhmän yhteishenki parani (3/20) ja (12/20) yhteishenki pysyi samana. Mielestäni tämä yhteishengen paraneminen vain kolmella oppilaalla johtui siitä, että tällä ryhmällä oli jo ennestään todella hyvä ryhmähenki, koska ennen draamaa kyselyssä (19/20) työskenteli mielellään toisten kanssa.

Kansanopistossa oli jo alun perin melko huono yhteishenki. Kim ei ollut kuullut yksistäkään juhlista tai yhteisestä illasta, vaikkakin suurin osa opiskelijoista asuu koulun asuntolassa. Moni myös valitti haastattelussa draamakokeilun jälkeen yhteishengen puuttumisesta. Koska draama ei onnistunut, yhteishenki ei myöskään parantunut. Tästäkin asiassa korostuu siis opettajan tilannetaju. Mikäli ei löydy yhtään yhteiseen hiiheen puhaltamista voi olla hyvin vaikeata saada ryhmä syttymään draamaan eikä silloin pitäisi väkisin myös yrittää.

Poliisiammattikorkeakoulun ryhmän kohdalla jälkikyselyn vastauksista ilmeni, että (24/24) opiskelijaa koki draaman myötä luokan yhteishengen parantuneen. Vastauksista ilmeni myös, että suurin osa (17/24) koki saaneensa lisää rohkeutta esiintymiseen ja puhumiseen.

Yhteishengen parantumisessa on varmasti paljon osuutta sillä, miten draaman ohjaaja tilanteessa toimii. Jos draamatilanne on kaikille turvallinen ja jos siinä pystytään välttämään noloihin tilanteisiin joutuminen, se saattaa hyvinkin parantaa yhteishenkeä vaikka siinä eivät kaikki niin viihtyisikään. Jos tilanteesta jää hyvä mieli ja yhdessä selviytymisen tunne, se on varmasti omiaan myös lisäämään yhteishenkeä.

Ryhmän yhteishengen parantuminen ja vuorovaikutuksen lisääntyminen vahvistavat ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja kehittävät ryhmädynamiikkaa, jota käsiteltiin luvussa 4.2. Luvussa todettiin vuorovaikutuksen ja dynamiikan synnyttävän ryhmään rooleja, joiden sisältö määräytyy ryhmän tavoitteiden ja päämäärien mukaan. Ryhmään syntyvät roolit edesauttavat yhteisten tavoitteiden saavuttamista ja toimivat myös ryhmää yhdistävänä tekijänä. Ryhmän sisäiset roolit pitävät omalta osaltaan huolta siitä, että ryhmä on toimiva ja se on hallittavissa.

Opettajan on helpompi hallita kiinteää ryhmää kuin rikkonaista laumaa. Kiinteän ryhmän yhteisöllisyys toimii ryhmän sisällä eteenpäin vievänä voimana. Ryhmän toimivuuden ja ryhmänhallinnan suhteen on tärkeää kuitenkin huomata, että ryhmän kiinteä toiminta kohdentuu nimenomaan positiiviseen suuntaan, positiivisessa hengessä. Mikäli ryhmän kiinteä toiminta suuntautuukin opettajaa vastaan, vaikuttaa se varmasti myös ryhmän hallintaan opetustilanteissa. Pahimmillaan draaman käyttö voisi tällaisessa tapauksessa kääntyä opettajaa ja hänen hallinnantunnettaan vastaan.

Näiden tulosten ja pohdintojen perusteella draamaa voitaisiin pitää yhtenä ryhmänhallintakeinona, sillä tulosten perusteella on selvästi osoitettavissa, että suurimmaksi osin se lisää ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ryhmän vuorovaikutuksellisuutta.

Draaman soveltuvuutta arvioidessamme, pohdimme lisäksi teoreettisen tarkastelun avulla, millainen vaikutus itse ryhmällä on draaman onnistumiseen ja mitkä tekijät yksilön ominaisuuksien lisäksi voivat vaikuttaa draaman soveltuvuuteen ryhmässä. Tarkastelimme ja pohdimme ryhmän merkitystä soveltuvuuteen ryhmädynamiikan, ryhmän jäsenten roolien ja erityisesti johtajan roolin ja johtamistaitojen kautta.

Opettajan vuorovaikutus- ja johtamistaidoilla on suuri merkitys ryhmän toimintaan ja tässä tapauksessa draaman soveltuvuuteen ja onnistumiseen. Hyvien vuorovaikutustaitojen avulla opettaja kykenee aistimaan ja tunnistamaan ryhmänsä halut, kyvyt, tunteet sekä ryhmän sisäiset roolit. Näiden aistimisten ja tunnistamisten myötä hän kykenee oikeanlaisen tilanneälyn ja johtamistavan avulla luotsaamaan ryhmäänsä oikeilla välineillä oikeaan suuntaan ja täten hallitsemaan omaa ryhmäänsä parhaimmalla mahdollisella tavalla. Ei voida kuitenkaan väittää, että opettajan johtamis- tai vuorovaikutustaidot olisivat aina syynä, tai ainoana syynä draaman onnistumiseen, sillä olennainen vaikuttaja ryhmän toimivuuteen ja oppimistavoitteiden saavuttamiseen on ryhmä itse.

Ryhmädynamiikka ja jäsenten sisäiset roolit, joita käsiteltiin luvussa 4.2, vaikuttavat olennaisesti ryhmän toimivuuteen. Negatiivisesti sävyttynyt ryhmädynamiikka ja negatiiviset roolit saattavat olla niin vahvoja, että opettajan erinomaisetkaan johtamis- ja vuorovaikutustaidot, motivaatio ja tilanneäly sekä joustavuus eivät riitä muuttamaan niitä suotuisampaan suuntaan.

Ryhmädynamiikan kentän todettiin toimivan ja vaikuttavan näkymättömästi. Dynamiikkaan kuuluu ryhmän jäsenten keskinäinen jännite, voimavarat, motiivit, kiinnostukset ja tunteet. Tämän perusteella voisi väittää, että ryhmädynamiikka on suoraan verrannollinen ryhmän yhteishenkeen. Hyvä ryhmädynamiikka tarkoittaisi siis samaa kuin hyvä ryhmähenki.

Ryhmädynamiikan todettiin kehittyvän erilaisten ryhmäprosessien vaikutuksesta. Tällainen ryhmäprosessi voisi olla muun muassa draama, erityisesti, kun mietitään, että dynamiikan liikkeelle panevia voimia ovat tunnetilat, impulssit, sosiaaliset ärsykkeet ja ympäristö. Draama sisältää nuo kaikki elementit. Ryhmädynamiikalla puolestaan on suuri merkitys ryhmän sisäisten roolien syntymiselle yhdessä ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen kanssa. Tämän teoreettisen tarkastelun pohjalta voitaisiin väittää, että draama voisi soveltua hyvin ryhmän syntymisen alkutaipaleelle, sillä sen avulla ryhmädynamiikka saisi tuulta purjeisiinsa ja ryhmän jäsenten sisäiset roolit syntyä.

Poliisiammattikorkeakoulun ryhmä oli ainut kohderyhmistämme, joka oli vasta muodostumassa eli opiskelijat olivat vasta aloittaneet opiskelunsa ja yhteisen taipaleensa. Tämän ryhmän kohdalla teoreettinen väittäminen draaman soveltuvuudesta ryhmän syntyvaiheeseen sai vahvistusta. Draamakokeilun suunnittelu ja toteutus järjestettiin jo kuuudentena opiskelupäivänä. Opiskelijat pääsivät itse suunnittelemaan ryhmässään esityksensä. He saivat vain aiheet, joista kehittivät itse juonen, roolit ja esityksen. Heidän antamistaan kyselyvastauksista sekä suorasta palautteesta oli selvästi havaittavissa, että heidän kohdallaan draama oli ryhmäprosessina saanut ryhmädynamiikan liikkeelle ja vahvistanut yhteishenkeä. Tai voitaisiinko sanoa, synnyttänyt hyvän ryhmähengen pohjan. Opettajan silmillä katsellessa, luokassa oli havaittavissa selkeä muutos kokeilun jälkeen. Ilmapiiri oli rentoutunut ja vapautunut ja selvästi oli myös nähtävissä, että ryhmän sisäiset roolit olivat alkaneet syntyä.

Muut tutkimuksemme kohderyhmät olivat jo toimineet pidemmän aikaa yhdessä, joten heidän ryhmädynamiikkansa, yhteishenkensä ja ryhmän sisäiset roolit olivat jo ennättäneet ottaa omia suuntiaan. Heidän kohdallaan oli tarpeellista miettiä miten ryhmädynamiikka ja erityisesti ryhmän jäsenten sisäiset jo muodostuneet roolit vaikuttavat draaman soveltuvuuteen.

Ryhmän jäsenten rooleista puhuttaessa, on tärkeää ymmärtää, että roolit liittyvät ryhmän toimintaan, kuten 4.2 luvussa ilmenee. Ryhmän jäsenten roolit voivat sijoittua tunne- tai tehtävä- ja suoritusalueelle. Tehtäväroolit ovat tärkeitä ryhmän tavoitteiden kannalta. Mikäli ryhmän ryhmädynamiikka ja yhteishenki on huono, eikä ryhmä omaa yhteisiä tavoitteita, ei tehtävärooleja välttämättä edes synny. Tehtäväroolien puuttuessa ryhmä ei toimi, eikä tässä tapauksessa draama sovellu. Tyypillinen ja ehkä merkittävin tehtävärooli ryhmässä on johtajan rooli. Johtajia voi olla useampikin ja ryhmään voi syntyä selvästi erikseen asiajohtaja ja tunnejohtaja. Tunnejohtajan merkittävyys ryhmän toiminnassa on suuri, sillä hänen toimiessaan myönteisesti ryhmässä, lisääntyy ryhmän kiinteys ja yhteenkuuluvuus. Tässä vaiheessa on syytä taas korostaa opettajan roolia sekä hänen vuorovaikutus- ja johtamistaitoaan. Opettajan tehtävä on asettaa ryhmälle selkeät yhteiset tai joskus jopa yksilölliset tavoitteet, joiden kautta tehtäväroolitkin saisivat paremman mahdollisuuden syntyä. Joskus se voi kuitenkin olla vaikeaa, mikäli ryhmän yhteishenki on jo valmiiksi huono ja ryhmän jäsenten roolit ovat vajavaisia.

Roolien puuttumattomuuden lisäksi ryhmän toimintaan ja tässä tapauksessa draaman onnistumiseen voi vaikuttaa myös niin sanotut negatiiviset ryhmäroolit. Tällaisia voivat olla muun muassa ”kapinallinen” ja ”dominoija”. Mikäli ryhmässä esiintyy erittäin vahvoja tai useampia negatiivisen roolin ottaneita henkilöitä, voi ryhmän toimivuus heiketä olennaisesti opettajasta riippumatta ja tätä kautta myös draaman käytön soveltuvuus olla huono. Opettajan rooli korostuu kuitenkin tässäkin, sillä hänen tehtävänsä on johtaa ja hallita ryhmäänsä. Hänen tehtävänsä on puuttua ongelmiin ja etsiä niihin ratkaisuja.

Toki täytyy huomioida, että tutkimuksemme tulokset ovat antaneet viitteitä siitä, että draama toimisi ryhmän yhteishenkeä vahvistavana tekijänä. Draaman käyttö saattaisi siis myös toimia huonon ryhmädynamiikan ja yhteishengen parantajana ja uusien tehtäväroolien synnyttäjänä. Tämä on kuitenkin tapauskohtaista ja tässä harkinnassa korostuvat opettajan vuorovaikutustaidot ja tilanneäly.

Tutkimuksemme tulokset antavat vahvasti viitteitä siitä, että yksilön ominaisuuksilla on merkitystä draaman soveltuvuuteen. Gardnerin moniälykkyystestin pohjalta voidaan jonkinasteisesti kartoittaa etukäteen, soveltuuko draama kyseiselle ryhmälle vai ei. Tulos ei silti ole täysin yleistettävissä, eikä pelkän moniälykkyystestin pohjalta voida päätelmää draaman soveltuvuudesta tehdä. Yksilön ominaisuuksien lisäksi draaman soveltuvuuteen vaikuttaa selvästi myös itse ryhmä. Ryhmädynamiikalla, yhteishengellä ja

ryhmän jäsenten rooleilla on selkeästi vaikutusta soveltuvuuteen. Ryhmän vaikutusta pohtiessa korostuu myös opettajan rooli. Opettajan vuorovaikutus- ja johtamistaidoilla, ryhmän ja sen jäsenten roolien tuntemisella ja ennen kaikkea tilanneälyllä ja joustavuudella on suuri merkitys draaman soveltuvuuden arvioinnissa. Opettajan tehtävä on luotsata ryhmäänsä sille sopivin menetelmin kohti yhteistä päämäärää.

Draama voi kuitenkin olla mukavaa vaihtelua perinteiselle luokkaopetukselle. Tutkimustuloksemme antoivat vahvoja viitteitä siitä, että draama voi toimia opetusta monipuolistavana ja innostavana tekijänä ja tätä kautta myös vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon sitä lisäävästi. Lisäksi sen avulla voidaan saada parempia oppimistuloksia. Täysin yleistettävissä ei tämäkään väite silti ole, sillä kaikki kyselyyn vastaajat eivät pitäneet draamaa mielekkäänä, eivätkä täten innostavana ja motivaatiota lisäävänä tekijänä, eivätkä todenneet sen parantavan oppimistaan.

Draamalla on havaittavissa myös positiivinen vaikutus ryhmän yhteishenkeen ja sitä kautta ryhmänhallintaan, mikäli ryhmä itsessään on otollinen draaman käytölle. Draama voi olla ryhmädynamiikan liikkeelle paneva voima ja siitä voi muodostua ryhmälle yhteinen tavoite. Yhteinen tavoite puolestaan synnyttää ryhmään tehtävärooleja, joiden avulla ryhmä tavoittelee yhdessä yhteistä päämäärää. Yhteiset päämäärät ja yhteiset tekemiset kiinteyttävät ryhmää ja vahvistavat yhteishenkeä. Kiinteää ja hyvän yhteishengen omaavaa ryhmää on opettajan helpompi hallita. Näiden seikkojen vuoksi draama voidaan pitää yhtenä ryhmänhallintakeinona. Draaman toimivuus ryhmänhallinnan välineenä on kuitenkin ryhmäkohtaista, joten tässäkin tapauksessa soveltuvuuden arvioinnin vastuu siirtyy opettajalle.

Tutkimustulosten lisäksi todettiin, että draama vaatii aktiivisuutta ja innostusta opettajalta ja ryhmältä, muuten ei onnistuta. Yhteistyö ryhmän ja opettajan välillä on toimittava ja kaikilla on oltava halu onnistua. Ryhmän on oltava toimiva, kuten aikaisemmin on todettu. Draama vaatii myös uskallusta koko ryhmältä. Suunnitteluun tulee varata aikaa, draamaa ei välttämättä voida tehdä yhden oppitunnin aikana. Lopetusvaiheelle on varattava myös oma aikansa. Osallistujille täytyy järjestää mahdollisuus purkaa tuntojaan draaman jälkeen. On myös varmistettava, etteivät roolit jää elämään ja jokaiseen suhdataan taas omina itsenään. Draamatilanteiden opetusaiheista kannattaa puhua ääneen. Opin sanoittaminen jälkikäteen varmistaa, että draaman opetus on ymmärretty oikein ja oppimisprosessi on onnistunut.

Kuten aikaisemmin useassa yhteydessä on todettu, opettajalta vaaditaan paljon, niin draaman käytön soveltuvuuden arvioinnissa kuin itse suunnittelussa ja toteutuksessa. Häneltä vaaditaan heittäytymistä, asioiden hallintaa ja yhteensovittamista eli hyviä vuorovaikutus- ja johtamistaitoja. Draamakoulutus tulisikin olla osa opettajan koulutusta. Peruskoulussa tulisi jo ala-asteella olla erilaisia opetusmenetelmiä käytössä, draama mukaan lukien. Draamalla päästään sitä parempiin oppimistuloksiin, mitä enemmän sitä käytetään. Sitä ei pitäisi jättää ainoastaan äidinkielen opettajan hartioille, vaan sitä tulisi käyttää laajasti eri aineissa. Draaman käytön avulla opiskelijat oppivat myös työskentelemään ryhmissä ja tällä tavoin heidän valmiutensa kasvavat vastaamaan työelämän asettamia vaatimuksia.

Lopuksi voidaan todeta, että hanke on onnistunut. Hankkeessa päästiin yksilöllisiin sekä yhteisiin tavoitteisiin. Jokainen hankkeen jäsen on saanut hankkeelta sen, mitä lähti hakemaan ja ehkä enemmänkin. Kaikkien kohdalla draamakokeilu ei onnistunut, mutta epäonnistumisen kautta saatiin lisää pohdinnan aihetta draaman soveltuvuuteen. Hyvässä hankkeessa syntyy usein ideoita seuraaville hankkeille. Näin kävi myös tässä hankkeessa. Draama on innostava ja oppimista edistävä menetelmä, lähes kaikille. Mutta miten paljon innostavuus vaikuttaa oppimistuloksiin? Innostavuuden merkitys on selkeä opiskelun kannalta, mutta paranevatko oppimistulokset ratkaisevasti innostavuuden kasvaessa?

Mikä kuitenkin parasta, olemme kaikki yhtä suurta kokemusta rikkaampia. Kokemusta, jota voimme tulevaisuudessa käyttää hyväksemme elinikäisen oppimisen matkallamme.

LÄHTEET

Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiadraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. 3. painos. Naantali: Resurssi.

Dryden & Vos 2002. Oppimisen vallankumous. Pieksämäki: RT-Print.

Gardner Howard 2002. De sju intelligenserna. Falun: Brain Books AB.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. 2. painos. Vantaa: Dark Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.

Joronen, K. & Häkämies, A. 2010. Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa: Joronen, K. & Koski, A. (toim.) 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Joronen, K. & Koski, A. (toim.) 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kauppila, R. 2005, Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. painos. Helsinki WSOY.

Lindberg, J. 1994. Oppimaan oppiminen. Opas oppimistaitojen kehittämiseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 27. Turku: Turun yliopisto.

Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Ollila, M-R. 2008. Lauman valta. Juva: WS Bookwell Oy.

Owens, A. 2010. Draamakompassi : prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Helsinki. WS Bookwell.

Palmberg, Rolf. Multipla intelligenser i språkundervisningen. Täydennyskoulutus, Axxell. Kesäkuu 2010.

Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammer-Paino.

Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. 3. painos. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 56. Turku: Turun yliopisto.

Toiskallio, J. 1995. Korkeakoulu, pedagogiikka ja toiminnan yhteiskunta. 2. painos. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 37. Turku: Turun yliopisto.
Vehkaja, V. 2012. Suomen kouluissa osataan, vaikkei voisi vähempää kiinnostaa. Forssan Lehti 12.12.2012.

Vihreä draama. 2005. Varsinais-Suomen kestävän kehityksen ja energia-asioiden palvelukeskus. Luettu 31.01.2013.

<http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=vihreä+draama+lähde&source=web&cd=3&ved=0CDoQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.valonia.fi%2Fpublic%2Fdownload.a>

Ylinen, A. lehtori. 2002. Draama menetelmänä. Tuntimuistiinpanot 12.4.2002. Loimaa: Turun Ammattikorkeakoulu.

http://www.suunnittelenliikuntaa.fi/NuoriSuomi/Evaita_ohjaamiseen/nuorisuomi/Ohjaaja/Ryhm%C3%A4nhallinta.htm. Luettu 17.3.2013

LIITTEET

LIITE 1 (1/2)

Ensimmäisellä testillä selvitetään, millaisia älykkyyksiä/lahjakkuuksia sinulla on Gardnerin älykkyysteorian mukaan. Gardner jakaa älykkyyden seitsemään eri lajiin: *lingvistiseen, loogis-matemaattiseen, musikaaliseen, visuaalis-spatiaaliseen, kinesteettiseen, interpersoonalliseen* sekä *intrapersonalliseen älykkyyteen*. Pääajatus Gardnerin teorian takana on, että jokaisella on kaikki nämä älykkyydet, mutta niiden vahvuudet vaihtelevat. Jokainen on siis älykäs omalla tavallaan.

Toinen testi kertoo pääasiallisen oppimistyylini. *Auditiivinen* oppii parhaiten kuuloaistin avulla, *visuaalinen* näköaistin, *kinesteettinen* liikeaistin ja *taktiilinen* tuntoaistin avulla. Monet ihmiset kuitenkin käyttävät oppiessaan useampaa havaintokanavaa ja niinpä kaikkien aistien käyttäminen oppimisessa onkin tärkeää.

MONIÄLYKKYYSTESTI

Anna seuraaville väitteille 1-4 pistettä sen mukaan, oletko

1 = täysin eri mieltä

2 = osittain eri mieltä

3 = osittain samaa mieltä

4 = täysin samaa mieltä.

Jokaiseen älykkyyteen liittyy viisi väittämää. Laske näiden väittämien pisteet yhteen, niin saat jokaiselle älykkyydelle yhteispisteet.

1. LINGVISTINEN ÄLYKKYYS

- ___ Luen paljon ja monipuolisesti; kirjoja, aikakauslehtiä ja sanomalehtiä.
- ___ Haluan puhua ongelmat halki, esittää kysymyksiä ja selittää ratkaisuja.
- ___ Olen kiinnostunut vieraista kielistä tai historiasta.
- ___ Olen hyvä kertomaan ja kirjoittamaan tarinoita.
- ___ Pystyn omaksumaan, oppimaan ja muistamaan kuulemaani tietoa.

Yhteensä _____ pistettä.

2. VISUAALIS-SPATIAALINEN ÄLYKKYYS

- ___ Pystyn kuvittelemaan asioita ja näkemään esineitä mielessäni.
- ___ Jos olen purkanut jonkin tavarana, saan koottua sen helposti takaisin.
- ___ Piirtelen tunnilla usein kuvia muistiinpanoihin tai sivun reunaan.
- ___ Osaan lukea karttaa ja löydän helposti perille oudossakin ympäristössä.
- ___ Arvostan taidetta.

Yhteensä _____ pistettä.

3. LOOGIS-MATEMAATTINEN ÄLYKKYYS

- ___ Matematiikka ja luonnontieteet ovat lempiaineitani.
- ___ Pidän ongelmaratkaisusta ja olen hyvä siinä.
- ___ Minua kiinnostaa, miten erilaiset tekniset laitteet toimivat.
- ___ Minulla on selkeä järjestys laatikoissa, kaapeissa ja työpöydällä.
- ___ Teen usein yksityiskohtaisia suunnitelmia esim. lomamatkalle.

Yhteensä _____ pistettä.

4. MUSIKAALINEN ÄLYKKYYS

- ___ Soitan jotain instrumenttia ja/tai laulan.
 ___ Kuuntelen usein musiikkia kotona, autossa tai kun teen läksyjä.
 ___ Hyräilen tai viheltelen usein.
 ___ Huomaan usein lyöväni tahtia (esim. jalalla tai kädellä) musiikin mukana.
 ___ Muistan uuden kappaleen melodian kuultuani sen pariin kertaan.

Yhteensä _____ pistettä.

5. KINESTEETTINEN ÄLYKKYYS

- ___ Harrastan säännöllisesti jotain liikuntaa.
 ___ Pidän käsillä tekemisestä, esim. käsitöistä, puutöistä, ruuanlaitosta.
 ___ Haluan tietää, miltä asiat tuntuvat ja hypistelen usein tavaroita.
 ___ Harjoittelen uutta tehtävää mieluiten itse tekemällä kuin lukemalla ohjeita.
 ___ Saan usein parhaat ideani lenkillä tai muun fyysisen aktiviteetin parissa.

Yhteensä _____ pistettä.

6. INTERPERSOONALLINEN ÄLYKKYYS

- ___ Muut kysyvät minulta usein neuvoja ja ohjeita.
 ___ Minulla on useita läheisiä ystäviä.
 ___ Pidän enemmän joukkuelajeista kuin yksilölajeista.
 ___ Haluan jakaa tunteitani ja ajatuksiani muiden kanssa.
 ___ Tykkään opettaa muille jotain osaamaani asiaa ja auttaa muita.

Yhteensä _____ pistettä.

7. INTRAPERSONALLINEN ÄLYKKYYS

- ___ Minulla on tapana harkita asioita tarkasti.
 ___ Mietiskelen ja pohdin usein omaa elämäni.
 ___ Tunnen itseni hyvin ja tiedän miten reagoin eri tilanteissa.
 ___ Asetan itselleni tavoitteita ja pyrin saavuttamaan ne.
 ___ Viihdyn paremmin yksin omassa rauhassa kuin ihmisvilinässä.

Yhteensä _____ pistettä.

Kerää tähän kaikkien älykkyyksien yhteispistemäärät, niin saat tietää oman älykkyysprofiilisi. Korkeimmat pisteet saaneet älykkyudet ovat vahvoja puoliasi.

1. LINGVISTINEN _____ (kielellinen lahjakkuus)
2. VISUAALIS-SPATIAALINEN _____ (avaruudellinen ja visuaalinen lahjakkuus)
3. LOOGIS-MATEMAATTINEN _____ (matemaattinen lahjakkuus)
4. MUSIKAALINEN _____ (musikaalinen lahjakkuus)
5. KINESTEETTINEN _____ (liikunnallinen lahjakkuus)
6. INTERPERSOONALLINEN _____ (sosiaalinen lahjakkuus)
7. INTRAPERSONALLINEN _____ (itsensä tuntemisen lahjakkuus)

Draama opetuksen monipuolistajana -hanke**Kyselylomake****Ennakkokysely****Ryhmän hallinta**

- 1. Miten koet opettajan hallitsevan ryhmänsä?**

- 2. Onko sinulla opettajallesi vinkkejä ryhmän hallintaan?**

Kysymyksiä ennen draaman käyttöä

- 3. Miten opit?**

- 4. Minkälaista opetusta kaipaat?**

- 5. Miten motivoitunut olet?**

- 6. Mikä parantaisi motivaatiosi?**

- 7. Mikä seuraavista kuvaa sinua parhaiten?**
 - Opettaja opettaa ja minä vain kuuntelen.
 - Opettaja antaa tehtäviä ja teen niitä yksikseni.
 - Haluan tehdä ryhmätöitä.
 - Haluan osallistua opetettavaan asiaan tarinan kerronnan muodossa.
 - Etsimme itse tietoa opetettavasta asiasta ja näytelmän muodossa esitämme ne toisillemme.

8. Kumpi seuraavista kuvaa sinua parhaiten?

- Esiinnyn ja puhun mielelläni.
- Minua jännittää esiintyä ja puhua.

- Työskentelen mielelläni toisten kanssa.
- En työskentele mielelläni toisten kanssa.

- Työskentelen aina samojen henkilöiden kanssa.
- Pystyn työskentelemään kenen tahansa kanssa.

- Tulen hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa.
- Tulen huonosti toimeen erilaisten ihmisten kanssa.

Draama opetuksen monipuolistajana -hanke**Kyselylomake****Jälkikysely****Draamatuntien jälkeen oppilaat arvioivat itseään seuraavilla väittämillä ja kysymyksillä.**

9. Mikä seuraavista väittämistä kuvaa kokemuksiasi parhaiten?

- Minua jännitti kuten ennenkin puhua tai esiintyä.
- Sain rohkeutta lisää esiintymiseen ja puhumiseen.
- Minulle esiintyminen on aina ollut iloinen asia.

- Innostuin opetettavasta asiasta enemmän kuin tavallisella tunnilla.
- En innostunut opetettavasta asiasta enempää kuin aiemminkaan.

- Opin paremmin opetettavan asian draaman avulla.
- Opin huonosti opetettavan asian draaman avulla.

- Luokan yhteishenki parani
- Luokan yhteishenki pysyi samana.
- Luokan yhteishenki huononi.

10. Mistä asioista pidit ja mistä et pitänyt draamatyöskentelyssä?

11. Kumpi seuraavista kuvaa Sinua parhaiten?

- Haluan draamaa käytettävän mahdollisimman monilla tunneilla.
- En halua draamaa tunneilleni.

12. Mitä muuta haluat sanoa draamatyöskentelystä?

LIITE 4

Kosken Tl kunta / Esiopetus

	Vahvin älykkyys	Toiseksi vahvin	Kolmanneksi vahvin	YHT
Älykkyydet				
Lingvistinen	3	6	7	16
Visuaalis-spatiaalinen	3	3	4	10
Loogis-matemaattinen	4	5	4	13
Musikaalinen	1	1	5	7
Kinesteettinen	3	8	1	12
Interpersoonallinen	11	4	4	19
Intrapersonallinen	2		2	4

Taimelan yhtenäiskoulu

	Vahvin älykkyys	Toiseksi vahvin	Kolmanneksi vahvin	YHT
Älykkyydet				
Lingvistinen		2		2
Visuaalis-spatiaalinen	2	8	5	15
Loogis-matemaattinen			1	1
Musikaalinen	3	4	5	12
Kinesteettinen	4	3	2	9
Interpersoonallinen	8	2	5	15
Intrapersonallinen	3	1	2	6

Västra Nylands Folkhögskola

	Vahvin älykkyys	Toiseksi vahvin	Kolmanneksi vahvin	YHT
Älykkyydet				
Lingvistinen			1	1
Visuaalis-spatiaalinen	2	2		4
Loogis-matemaattinen		3	1	4
Musikaalinen			2	2
Kinesteettinen	3	1	1	5
Interpersoonallinen		1	2	3
Intrapersonallinen	4	2	2	8

Poliisiammattikorkeakoulu

	Vahvin älykkyys	Toiseksi vahvin	Kolmanneksi vahvin	YHT
Älykkyydet				
Lingvistinen	5	4	6	15
Visuaalis-spatiaalinen	1	1	0	2
Loogis-matemaattinen	1	1	1	3
Musikaalinen	3	1	0	4
Kinesteettinen	9	3	5	17
Interpersonallinen	1	9	4	14
Intrapersonallinen	3	4	7	14