

**PEDAGOGINEN LIVEROOLIPELAAMINEN HISTORIAN
OPETUSMETODINA**

Jori Pitkänen

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma

Helsingin yliopisto

Käyttäytymistieteellinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen laitos

Maaliskuu 2008

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty		Laitos Institution – Department	
Käyttätymistieteellinen tiedekunta		Soveltavan kasvatustieteen laitos, luokanopettajan koulutus	
TekijäFörfattare – Author			
Jori Pitkänen			
Työn nimi Arbetets titel – Title			
Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetusmetodina			
Pedagogic live action role playing as a method of teaching history			
Oppiaine Läroämne – Subject			
Kasvatustiede			
Työn laji Arbetets art – Level		Aika Datum – Month and year	Sivumäärä Sidoantal – Number of pages
Pro gradu -tutkielma		Maaliskuu 2008	73+2(Liitteet)
Tiivistelmä Referat – Abstract			
<p>Tutkimuksessa tarkastellaan pedagogista liveroolipelaamista historian opetusmenetelmänä. Tutkimuksen tavoitteena on esitellä sekä määritellä käsitettä pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetusmenetelmänä sekä tutkia sen mahdollisuuksia opettaa historiallista empatiaa. Pedagoginen liveroolipelaaminen on kehitteillä oleva opetusmenetelmä, josta löytyy elementtejä niin draamakasvatuksesta kuin myös eri oppimisen teorioista. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys esittelee liveroolipelaamista lähellä olevia teorioita leikin sekä draamapedagogiikan osalta. Historian oppiaineena osalta viitekehys esittelee historiallisen ajattelun ja historiallisen empatian käsitteet. Draamakasvatuksessa lähtöinä toimivat Laakson (2004) ja Heikkisen (2002, 2004) tutkimukset. Historian osalta pääasialliset lähteet olivat VanSledrightin (2002), Cooperin(2000) ja Asbhyn sekä Leen (1987) tutkimukset.</p> <p>Tutkimus toteutettiin Viikon Normaalkoulussa luokalla 6b syksyllä 2007. Tutkimusaineisto koostuu kolmivaiheisista haastatteluista, joissa kaikissa vaiheissa haastateltiin neljää oppilasta ja kahdessa myös luokan opettajaa. Haastattelumenetelmänä käytettiin sekä teemahaastattelua että stimulated recall -haastattelua. Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Pedagogisessa liveroolipelaamisessa historian opetuksessa on kolme vaihetta: ennen peliä (valmistelut), peli (liveroolipeli) ja pelin jälkeen (pelin purku pelin jälkeen sekä luokassa). Kaikissa vaiheissa on huolellisuus sekä opettajan valppaus tärkeää, ja virheet valmisteluvaiheessa esim. hahmojen kirjoittamisessa näyttäisivät aiheuttavan oppilaiden pelissä suuria ongelmia.</p> <p>Pedagogisen liveroolipelaamisen avulla voidaan opettaa historiallista empatiaa, mutta siihen näyttäisi sisältyvän tutkimuksen mukaan tiettyjä ehtoja, joista päällimmäinen oli oppilaan tietotaso ennen peliä. Historiallisen empatian opettaminen perustui esteettiseen kahdentumiseen: oppilas teki omana itsenään päätöksiä roolin sisällä, mutta toimi koko ajan roolissa. Mitä enemmän oppilaalla oli taustatietoja pelattavasta ajasta, sitä enemmän hän tuntui tekevän päätöksiä käyttäen omaa historiallista empatiaansa eli ymmärrystä pelattavasta ajasta sekä sen ajan ihmisistä.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords			
pedagoginen liveroolipelaaminen, draamapedagogiikka, draamakasvatus, historiallinen empatia, historia oppiaineena, historian opetus, kokemuksellinen oppiminen, liveroolipelaaminen			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Käyttätymistieteellisen tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty		Laitos Institution – Department	
The Faculty of Behavioral Sciences		Department of Applied Sciences of Education, Class teacher education	
Tekijä/Författare – Author			
Jori Pitkänen			
Työn nimi Arbetets titel – Title			
Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetusmetodina			
Pedagogic live action role playing as a method of teaching history			
Oppiaine Läroämne – Subject			
Education			
Työn laji Arbetets art – Level		Aika Datum – Month and year	Sivumäärä Sidoantal – Number of pages
Master's thesis		March 2008	73+2 (Appendixes)
Tiivistelmä Referat – Abstract			
<p>In this research pedagogical live action role playing is examined as a method of teaching history. The objective of this research is to present and define the concept of pedagogical live action role playing as a method of teaching history and examine its capability in teaching historical empathy. Pedagogical live action role playing is a teaching method under development which has elements from drama pedagogics and different learning theories. The theoretical part of this research consists of play theories and drama pedagogical theories which are relevant to live action role playing, and also the concepts of historical empathy and historical thinking. In drama pedagogics the main sources are the researches of Laakso (2004) and Heikkinen (2002, 2004). The historical part uses the researches of VanSledright (2002), Cooper (2000) and Ashby and Lee (1987) as its main sources.</p> <p>The research was carried out at the Viikki Teacher Training School in the class 6b during autumn 2007. The research material consists of three-phased interviews. During all phases three pupils were interviewed, and during two of the phases, also the teacher of the class was interviewed. The methods used in the interviews were thematic interview and stimulated recall -interview. The data gathered from the interviews was analyzed using content analysis.</p> <p>Pedagogical live action role playing has three phases when teaching history: pre-game (preparations), game (live action role play) and post-game (discussion after the game and in the classroom). The teacher's attention and carefulness is important during all phases. The mistakes made in the pre-game face e.g. in writing the characters seem to cause major problems in the pupils' game experiences.</p> <p>Pedagogical live action role playing is capable of teaching historical empathy, but according to my research this has some conditions, from which the most important is the pupil's historical knowledge before the game. Teaching historical empathy was based on esthetic dualition: the pupil made decions about the actions of his character as him/herself. The more background information the pupil had about the era they played, the more the pupil seemed to make decisions based on his historical empathy, aka his understanding of the era of the larp and of the people of the same era.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords			
pedagogic live action role playing, live action role playing, drama pedagogics, historical empathy, history as a subject, the teaching of history, experiential learning			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Library of Behavioural Sciences			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	3
1.1 Pitkä matka.....	3
1.2 Mitä on liveroolipelaaminen	5
2 Lasten leikkiä.....	7
2.1 Mitä on leikki	7
2.2 Symbolinen leikki, roolileikki ja leikin oppimispotentiaali.....	9
3 Draamakasvatus	12
3.1 Mitä tarkoitetaan sanalla draamakasvatus	12
3.2 Draamakasvatuksen historiaa.....	13
3.3 Draamakasvatuksen genret	14
3.4 Draamakasvatus opetussuunnitelmassa	15
3.5 Draamasopimus	16
3.6 Draamakasvatuksen oppimispotentiaali	17
3.7 Liveroolipelaaminen osana draamakasvatusta.....	22
4 Historian opetus, historiallinen ajattelu ja historiallinen empatia.....	24
4.1 Historiallinen ajattelu	25
4.2 Historiallinen empatia.....	27
5 Tutkimuksen toteutus	29
5.1 Tutkimustehtävä	29
5.2 Tutkimushenkilöt.....	30
5.3 Tutkimusmenetelmä	30
5.4 Aineiston hankinta.....	32
6 Tulosten esittely	35
6.1 Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa.....	35
6.1.1 Valmistelut liveroolipelin eteen	35
6.1.2 Pelipäivä.....	38
6.1.2.1 Draamamaailman eli pelin sisäiset tapahtumat.....	39
6.1.2.2 Miten peli koettiin	40
6.1.3 Mitä on pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa?	43

6.2 Historiallinen ajattelu ja empatia.....	45
6.2.1 Historiallinen empatia ennen peliä	46
6.2.2 Oppilaiden ajatteluprosesseja pelin aikana	48
7 Johtopäätökset.....	60
7.1 Johtopäätökset tutkimustuloksista.....	60
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	63
Lähteet	70
Liite 1: Päiväkirja Turun linnan tutustumiskäynnistä	74
Liite 2: Larppipäivä.....	75

1 Johdanto

1.1 Pitkä matka

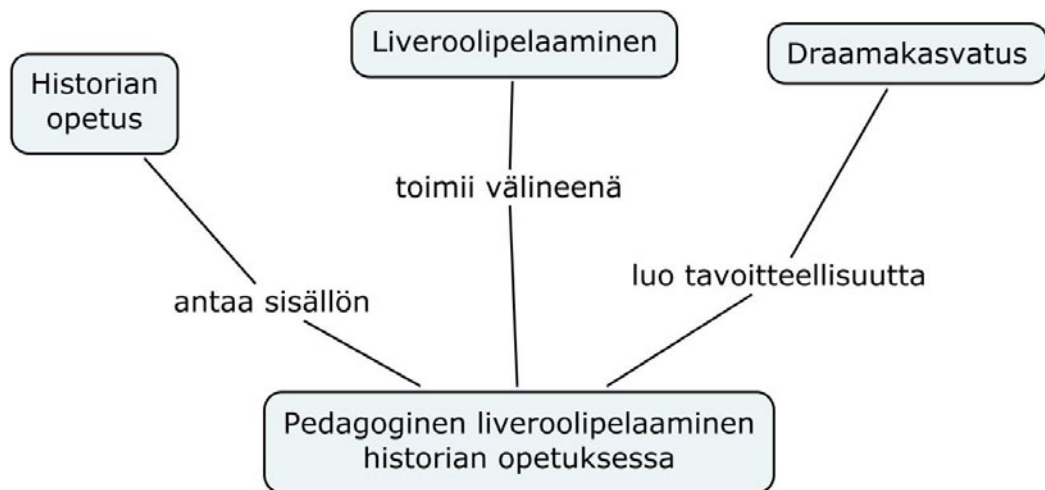
"Kuinka moni teistä on larpannut?" kuului lehtori Tapio Toivasen kysymys draamapedagogiikan kurssilla vuonna 2004. Nostin käteni pystyyn, ja siitä alkoi pidempi matka kuin olisin voinut kuvitellakaan. Tällöin olin käymässä luokanopettajan koulutukseni yhteydessä puhe- ja draamakasvatuksen sivuainetta, ja olin saanut ensikosketukseni draamapedagogiikkaan. Tein yhdessä parin kurssitoverini kanssa draamapedagogiikan kurssin lopputyöksi historiallisen liveroolipelin noitavainoista, joka ensin pelattiin vertaisryhmän kanssa ja myöhemmin viidesluokkalaisten kanssa Viikin normaalikoulussa luokanlehtori Mauri Laakson luokassa. Peli oli menestys niin luokanlehtori Mauri Laakson sekä draamapedagogiikan lehtori Tapio Toivasen, meidän kuin lastenkin mielestä, ja pari vuotta pelin jälkeen sain kuulla luokanlehtori Laaksolta, että säädyt olivat jääneet erittäin vahvasti oppilaiden mieleen, ja säädyjako oli "takaraivossa" vielä kuudennen luokan lopussakin.

Sattuman kautta päädyin tekemään monialaista praktikumia Mauri Laakson uudelle luokalle syksyllä 2006, silloiselle 5b:lle. Hän oli innostunut aikaisemmasta liveroolipelistämme sen verran, että hän oli kahden kuluneen vuoden aikana kirjoittanut pari muutakin liveroolipeliä hänen edelliselle luokalleen. Olimme toisen ystäväni kanssa suunnitelleet kirjoittavamme opettajille kirjan, jossa kerrottaisiin pedagogisen liveroolipelin käyttämisestä historian opetuksessa. Kun luokanlehtori Laakso kuuli tästä ideasta, hän halusi ehdottomasti olla mukana, mikä oli meistä erittäin mukavaa - olihan hänen asiantuntemuksensa enemmän kuin tervetullutta. Useiden sattumien kautta kävi niin, että ystäväni joutui vetäytymään kirjaprojektista, ja loppujen lopuksi siitä tuli minun ja luokanlehtori Laakson yhteinen projekti. Tein tämän tutkimuksen hänen luokassaan, kun hän oli toteuttamassa uutta historiallista liveroolipeliä, jossa pelattiin Juhana-herttuan aikaa Turun hovissa.

"Pedagogisesta liveroolipelaamisesta" en löytänyt tieteellistä tutkimusta, enkä myöskään liveroolipelaamisen käyttämisestä koulumaailmassa. Liveroolipelaamisesta oli tutkimuksia (Harviainen 2007; Ballon, Silver & Fidler 2006), mutta ne lä-

hestyivät liveroolipelaamista toisesta näkökulmasta. Uskon, että jotkut opettajat ovat omissa luokissaan liveroolipelejä tai liveroolipelien tapaisia draamaharjoituksia kokeilleet, mutta asiasta on kirjoitettu hyvin vähän. On kyllä tutkittu draaman ja historian yhdistämistä, eli draamapedagogisia opetusmenetelmiä historian opetuksessa, ja tulokset ovat olleet myönteisiä (mm. Lehto 2005; Polojärvi 2001; Siltala 2004; Healy 2007, Goalen 1996). Graduaihetta miettiessäni tulin siihen tulokseen, että pedagogista liveroolipelaamista tulisi tutkia - olihan oma kokemukseni sen käyttämisestä niin myönteinen.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tutkia uutta käsitettä, pedagogista liveroolipelaamista, ja erityisesti sitä, mitä pedagoginen liveroolipelaaminen tarkoittaa historian opetusmenetelmänä sekä menetelmän kykyä opettaa historiallista empatiaa. Historiallisella empatialla viitataan tässä tutkimuksessa historiallisten ihmisten ja tilanteiden ymmärtämisen tasoon (ks. 4.2). Määrittelen tutkimuksessani pedagogista liveroolipelaamista historian opetuksessa sellaisena draamakasvatuksen keinona, jossa yhdistyvät historian opetus, draamakasvatus ja liveroolipelaaminen. Draamakasvatus tuo liveroolipeliin tavoitteellisuuden ja historian opetus kontekstin, kun taas liveroolipelaaminen itsessään on väline (ks. kaavio 1). Useat historian tutkijat (mm. VanSledright 2002; Cooper 2000) mainitsevat historian ymmärtämisen tärkeyden pelkkien triviatietojen (vuosiluvut, kuinka monta ihmistä osallistui johonkin taisteluun, yms.) sijaan. Yksi näistä ymmärtämisen muodoista on historiallinen empatia, ja jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 annetaan ymmärtää, että juuri historian ymmärtäminen on tärkeää, ei tapahtumien pilkuntarkka muistaminen. Draamapedagogiikassa nähdään roolin ottamisen vahvuus siinä, että nähdään maailma toisen silmin ja mitä vaikutuksia omilla teoilla on yhdessä luodussa draamatodellisuudessa (Heikkinen 2002, 61). Koinkin, että oli mielekästä tutkia sitä, miten ottamalla historiallisten hahmojen rooleja ja pysymällä niissä useamman tunnin pystytään pääsemään tähän tavoitteeseen, historiallisen empatian opettamiseen.



Kaavio 1: Historian opetuksen, liveroolipelaamisen ja draamakasvatuksen suhde pedagogiseen liveroolipelaamiseen

1.2 Mitä on liveroolipelaaminen

Tutkimukseni koskee pedagogista liveroolipelaamista, josta en löytänyt määrittelmää tieteellisen tutkimuksen piirissä. Esitän tutkimukseni teoriaosassa myös leikin, draamapedagogiikan ja historian opetuksen yhteyksiä liveroolipelaamiseen ja pedagogiseen liveroolipelaamiseen, eli miten pedagoginen liveroolipelaaminen ja liveroolipelaaminen liittyvät erilaisiin leikki-, draama- ja historiallisiin teorioihin. Tulosten esittelyssä tulen sekä tiivistämään teoriaosuuden havainnot että omat havainnot 6b-luokassa, ja haastattelujen annin. Koin tämän tehokkaimmaksi tavaksi esitellä opetusmetodin, pedagogisen liveroolipelaamisen, erityispiirteitä. Yksi tutkimustehtävistäni on nimenomaan pedagogisen liveroolipelaamisen hahmottaminen historian opetusmenetelmänä eri elementteineen.

Tästä syystä määrittelen ennen muuta teoreettista viitekehystä, mitä liveroolipelaamisella tarkoitetaan. On tärkeää ymmärtää, että liveroolipelaaminen ja pedagoginen liveroolipelaaminen eivät ole sama asia. Liveroolipelaamisella viitataan itse draamatapahtumaan, liveroolipeliin, kun taas pedagoginen liveroolipelaaminen kattaa myös työskentelyn ennen draamatapahtumaa ja sen jälkeen. Käytin liveroolipelaamisen määrittelyä apuna parin artikkelin lisäksi Suomen Liveroolipelaajat ry:n nettisivustoa. He ovat alan kattojärjestö Suomessa, ja täten koin heidän olevan myös

eräänlainen auktoriteetti alalla. Käytän tutkimuksessani liveroolipelaamisesta myös sanoja 'larppaaminen' sekä 'pelaaminen' ja liveroolipeleistä sanoja 'larppi' sekä 'peli'.

Liveroolipelaaminen on tavallisesta roolipelaamisesta kehitetty pelimuoto, jossa kuvitteelliseen pelihahmoonsa eläytyvät pelaajat eivät tyydy pelkästään kuvailemaan hahmonsa tekemisiä suullisesti pöydän ääressä istuen, vaan todellakin sonnustautuvat hahmonsa tamineisiin ja esittävät hahmoaan improvisaatioteatterin tyyliin. Liveroolipelaamista voidaankin verrata hyvin pitkäkestoiseen improvisaatioon.

Kukin pelaaja siis esittää yhtä henkilöä tarinassa, jonka tarkkaa kulkua kukaan ei tiedä etukäteen. Ennen peliä pelaajat ovat saaneet pelinjärjestäjiltä kuvauksen hahmostaan: millainen henkilö on kyseessä, millainen menneisyys tällä on ja mihin tämä pyrkii. Pelit vaihtelevat suuresti kuitenkin siinä, kuinka tarkkaan maailma, menneisyys ja hahmo kuvataan. Pelin alettua kukin esittää hahmoaan parhaaksi katsomallaan tavalla ja yrittää toimia niin kuin kuvittelisi hahmonsa toimivan. Pelien tarkoitus on yleensä pelkästään pitää hauskaa, asettua hetkeksi jonkin erilaisen ihmisen (tai muun olennon) saappaisiin ja kohdata uusia tilanteita - ja samalla oppia, miltä maailma näyttää jonkun toisen silmin katseltuna.

Harrastuksesta käytetään nimitystä liveroolipelaaminen tai näytelmäpelaaminen, mutta alan harrastajat puhuvat mielellään larppaamisesta. Tämä outo sana on johdettu englanninkielisestä lyhenteestä LARP, Live Action Role Playing. (ks. myös www.larp.fi; Harviainen 2007; Ballon, Silver & Fidler 2006)

2 Lasten leikkiä

Leikissä on kuvitteellinen tilanne ja siinä muokataan toimintoja. Siinä todelliset tilanteet saavat tuoreita ja vieraita sisältöjä - leikissä luodaan siis uusia merkityksiä. Tämän takia leikki kuvastaa todellisuutta hyvin syvällisellä tasolla eikä sitä voida pitää pelkkänä matkimisena. (Heikkinen 2004, 55.)

Koin mielekkääksi määritellä leikin ja draamakasvatuksen erikseen, koska ne eivät ole täysin sama asia, ja molempien tutkimuksesta löytyy omia, pedagogisen liveroolipelaamisen kannalta olennaisia huomioita. Molemmista kuitenkin löytyy paljon yhteistä. Draamakasvatus voidaan määritellä leikin, teatterin ja opetuksen yhdistelmänä (vrt. Heikkinen 2004, 58–59.) Leikin ja draamakasvatuksen näkyvin ero on ohjaaja (vrt. Toivanen 2007, 24–25). Useat draamapedagogiset harjoitukset, kuten myös pedagoginen liveroolipelaaminen, ovat hyvin leikinomaisia. Draamakasvatuksessa leikeillä on tosin tietty tarkoitus, ja se tekee leikeistä pedagogisia. Draamakasvatuksen yhteydessä puhutaankin usein "vakavasta leikillisyydestä" (ks. Heikkinen 2002 & 2004).

2.1 Mitä on leikki

"Leikki on vapaaehtoista toimintaa tai askarointia, joka suoritetaan määrättyissä ajan ja paikan rajoissa vapaaehtoisesti hyväksytyjen, mutta ehdottomasti sitovien sääntöjen mukaan; se on oma tarkoitusperänsä, ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on 'toista' kuin 'tavallinen elämä'." (Huizinga 1947, 39.)

Antropologisessa tutkimuksessa leikistä ja pelistä puhutaan usein samana asiana. Joskus leikeiksi määritellään pelit, jotka ovat rakenteeltaan helposti tunnistettavia ja jotka voidaan rajata muista kulttuurisista ilmiöistä erilliseksi kategoriakseen. Monet kielet eivät myöskään tee eroa leikin ja pelin välille, ja yleensä jos näin tehdään, syyt ovat kulttuurisidonnaisia. (Hänninen 2003, 15; ks. myös Huizinga 1947, 44–45.)

Huizingan (1947) mukaan fysiologian ja psykologian selitykset leikille ovat vain osa suurempaa kokonaisuutta. Kaikille niille on yhteistä, että leikkiä harjoitetaan jonkun muun vuoksi, ja että leikki palvelisi jotain biologista tarkoituksenmukaisuutta. Hän sanoo kuitenkin, että leikki on niin ihmisille kuin eläimillekin ominaista. Leikin intensiivisyyttä, hauskuutta ja omalaatuisuutta ei yritetä ymmärtää. Huizingan mielestä leikin tutkimuksessa pitäisikin keskittyä siihen, mitä leikki on itsessään ja mitä leikki merkitsee leikkijälle. (Huizinga 1947, 10–11.)

Huizinga (1947) kuvaa leikin tunnusmerkkejä seuraavalla tavalla:

1. Leikki on vapaaehtoista toimintaa, jossa leikin tarve on lähtöisin leikin tuottamasta huvista.
2. Leikki ei ole "normaalia elämää", vaan leikissä on oma vaihtoehtoinen todellisuutensa.
3. Leikki eroaa tavallisesta elämästä paikkansa ja ajallisen keston suhteen.
4. Leikkimaailmassa on oma, ehdoton järjestys ja säännöt.
5. Leikille tyypillistä on myös leikin oma jännitys.

(Huizinga 1947, 17–21, 39)

Huizinga puhuu myös leikin yhdistävästä vaikutuksesta - yhteinen kokemus omassa leikkimaailmassa johtaa usein siihen, että samat ihmiset, jotka leikkiin osallistuvat, usein ryhmäytyvät. (Huizinga 1947, 22.) Tämän perusteella voisi kuvitella, että valmiissakin ryhmissä leikillä on myös ryhmää tiivistävä vaikutus.

Hänninen(2003) esittelee kirjassaan erilaisia teorioita leikin luonnollisuudesta, elämän valmistavasta vaikutuksesta ja merkityksiä muodostavasta toiminnasta. Hän puhuu myös ihmisten sekä eläinten luontaisesta leikkisyydestä, ihmisten ja eläinten sisäisestä tarpeesta leikkiä. Tutkijat ovat eri mieltä siitä, onko ihmisten leikki eläinten leikkiä vastaavaa toimintaa, mutta Hännisen mielestä leikkijän inhimillisyydellä tai eläimellisyydellä ei ole leikkisyyden olemassaolon kannalta keskeistä merkitystä. Hänen mukaansa leikkiminen nostaa tietoisuuteemme asioita, joihin suhtautuisimme muuten välinpitämättömästi, ja leikkisyys valaisee itsestäänselvyyteen vajonneita todellisuuden tasoja. (Hänninen 2003, 78–82, 106, 130.)

Kaikilla leikeillä on omat sääntönsä, jotka määräävät, mikä on voimassa tilapäisessä, eristetyssä leikkimaailmassa. Nämä säännöt ovat ehdottoman sitovia, eivätkä siedä epäilyä. Huizinga (1947) kuvaa tätä ilmiötä Paul Valéry'n huomautuksen kautta: "Leikin sääntöihin nähden ei mikään skeptisismi ole mahdollista. Jos sääntöjä rikotaan, leikkimaailma luhistuu. Lumous katoaa ja tavallinen maailma on taas läsnä." (Huizinga 1947, 21.) Tilanteen seuraaminen ja sääntöjen noudattaminen asettaa omat haasteensa opettajalle. Kuten Heikkinen mainitsee, draamakasvatus eli tässä tapauksessa leikin ohjaaminen edellyttää paljon ohjaajaltaan (Heikkinen 2002, 124–125).

Leikki on siis lapselle ja ihmiselle ylipäätään luonteenomaista, leikissä on ehdottomat sääntönsä, mutta leikki on pohjimmiltaan vapaaehtoista toimintaa. Vapaaehtoisuuden suhteen leikkiminen eroaa ainakin tutkimastani pedagogisesta liveroolipeleistä: liveroolipeli oli opettajan määräämä ja liittyi historian opetukseen. Osallistumisensa tason oppilaat toki pystyivät määräämään itse.

2.2 Symbolinen leikki, roolileikki ja leikin oppimispotentiaali

Lapsi leikkii jo varhaisessa vaiheessa elämäänsä, ja aluksi se on refleksinomaista toimintaa, jossa yritetään jäljitellä aikuisia. Myöhemmin leikki saa lisää ulottuvuuksia, ja lapsen oppiessa kielen leikkien mahdollisuudet moninkertaistuvat. Leikki saa jo symbolisia ominaisuuksia. (Piaget 1972, 89–104) Piaget puhuu kahdenlaisesta leikistä, symbolisesta (kuvitteluleikki) ja harjoitteluleikistä. Draaman kannalta olennainen on symbolinen, sillä siihen liittyy esittämistä ja kuvittelemista, kun harjoitteluleikkeihin liittyy usein vain pelkkä fyysinen toiminta. Esimerkkinä voidaan käyttää vaikka seuraavanlaisia leikkejä: Harjoitteluleikissä lapsi hyppää viivan yli ilman muuta tarkoitusta, kun taas symbolisessa leikissä viiva esittää jokea, jonka yli pitää hypätä, ettei hukkuisi. Tämä vastaa hyvin paljon improvisaatiota: on olemassa kuvitteellinen tilanne, jolle ei ole valmiiksi kirjoitettua juonta, ja esittäjä uskoo siihen, mitä on tekemässä. (Piaget 1972, 110–113; Bolton 1984, 35–37; Toivanen 2002, 47; ks. myös <http://www.stellapolaris.fi/impro.html>.)

Piagetin(1972) mukaan lasten leikki siirtyy symboliselle tasolle lapsen alkaessa puhua. Leikin kautta lapsi yrittää hahmottaa aikuisten maailmaa imitoimalla aikuisia ja antamalla asioille subjektiivisia merkityksiä. Aikuisten säännöt ja intressit ovat hänelle outoja, mutta hänen on kuitenkin sopeuduttava aikuisten maailmaan. Lapsella on kuitenkin emotionaalisia ja älyllisiä tarpeita, joita on sitä vaikeampi tyydyttää, mitä nuorempi lapsi on. (Piaget 1972, 89–104.) Leikki on välttämätön toiminnan sektori, jossa toiminnan motivaationa ei ole todellisuuteen sopeutuminen vaan todellisuuden sulauttaminen itseensä ilman velvoitteita. Leikin avulla lapsi voi muokata todellisuutta omiin tarpeisiinsa ja kehitykseensä sopivaksi, eli helpommin ymmärrettäväksi. (Piaget & Inhelder 1977, 55–65.) Jos siis symbolinen leikki on verrattavissa draamaan, on lapsen mahdollista saada merkittävien draamakokemusten avulla oppimiskokemuksia heti kun hän oppii puhumaan.

Hännikäinen puhuu roolileikistä Piagetin määrittelemän symbolisen leikin osaluokana, jossa lapsi esittää itse olevansa joku muu kuin on. "Pelkkä" symbolinen leikki taas on hänen mukaansa leikkiä, jossa esineet ovat jonkun muun symboleita - nukke voi esittää vauvaa, nukkekoti kotia, ja niin edelleen. Roolileikki on lapselle luontaista toimintaa, joka liittyy hänen tiettyyn kehitysvaiheeseensa. (Hännikäinen 1992, 17–20.)

Kenties pedagogisen liveroolipelaamisen oppimispotentiaali piilee osin myös roolileikin luonnollisuudessa. Lapset yrittävät hahmottaa maailmaa leikkien, ottaen rooleja ja antaen symbolisia merkityksiä eri asioille. Heikkisen huomio roolin ottamisesta on pedagogisen liveroolipelaamisen kannalta olennainen:

Olemalla "toinen" on mahdollisuus katsoa maailmaa täysin poikkeavasta näkökulmasta ja kokea tämän näkökulman ja siihen liittyvien vaikutusten seuraukset fiktiivisessä todellisuudessa. (Heikkinen 2002, 61.)

Pedagogisessa liveroolipelaamisessa ideana on nimenomaan saada syvempi ymmärrys ja kokemus opittavasta aiheesta katsomalla sitä eri näkökulmasta, mikä vastaa hyvin paljon draamakasvatuksen esteettisen kahdentumisen periaatetta, jossa oppija on läsnä sekä oikeassa että leikkimaailmassa samaan aikaan (ks. 3.6). Pelissä tilan-

teet voidaan myös keskeyttää ja antaa lisäohjeita, jos tilanne tuntuu niitä tarvitsevan.

Boltonin (1984) mukaan draaman ja leikin vahvuus oppimisessa on siinä, että kaikki asiat opitaan subjektiivisella merkitystasolla, ja tätä kautta oppilas kokee ne vahvemmin. Subjektiivisella merkitystasolla oppiminen tarkoittaa sitä, että oppilas saa kokemuksia tunnetasolla ja tekee näiden kokemusten perusteella asioista johtopäätöksensä. (Bolton 1984, 51–52.) Myös Hakkarainen (2002) puhuu leikin tunnekokemuksista oppimisen perustana. Hänen mukaansa leikin kautta kehittyvä tunnekokemusten ja motiivien alue vaikuttaa välittävänä tekijänä lapsen todellisuussuhteeseen ja omiin affektiivisiin kokemuksiin. (Hakkarainen 2002, 112.)

Kun lapset rakentavat leikkien roolisuhteita, he eivät yritä opetella ihmisten välisiä suhteita eivätkä aikuisten maailman sosiaalisia taitoja. Hakkaraisen (2002) mukaan oppimisen kohde on abstrakti kyky kuvitella asioita ja ylittää tilanteen rajat. Leikki ja kuvittelemisen eivät kuitenkaan ole esimerkkejä huonosta oppimisesta, eikä kuvittelu vääristä todellisuutta, vaan leikki on avaintekijä oppijan kehitymisessä. Leikin avulla oppimisen ydin on kuvitellun ja todellisen suhteen varassa tapahtuva yleistäminen. Leikin paradoksina voidaankin pitää sitä, että leikissä lapset "pakenevat todellisuudesta", mutta mielikuvituksensa ja luovuutensa ansiosta pääsevät kuitenkin aikaisempaa paremmin ja syvällisemmin kiinni todellisuuteen. (Hakkarainen 2002, 112–114.)

Heikkinen (2004) pelkää, että leikki ja hauskanpito sen yhteydessä heikentää osittain myös draamakasvatuksen asemaa vakavasti otettavana oppimiskeinona. Sen lisäksi romanttinen suhtautuminen leikkiin toimii myös samalla tavalla: sinänsä leikkiin uskotaan, mutta sille ei käytännön opetuksessa kuitenkaan anneta arvoa. Heikkinen kuitenkin painottaa, että leikin monipuolinen olemus tulisi kuitenkin hahmottaa. Leikki on lapselle luonteenomaista, lapsi leikkii oppiakseen asioita ja lapsi leikkii huihin vuoksi. (Heikkinen 2004, 59–60.)

3 Draamakasvatus

"Se ylittää pelkän tiedon ja rikastuttaa mielikuvitusta, koskettaen mahdollisesti sydäntä ja sielua yhtä paljon kuin älyä. Tämä on korostetun yksinkertaisesti draaman täsmällinen tehtävä." (Way 1976, 13.)

Käytän tutkimuksessani paljon draaman käsitteistöä, ja seuraavassa kappaleessa avaan hieman peruskäsitteitä. Määritelläksemme niinkin laajaa käsitettä kuin draamaa joudumme aluksi purkamaan sen eri osa-alueisiin. Yleisesti ottaen draama on liitetty usein teatteritaiteeseen ja erityisesti kirjoitettuun näytelmään (Laakso 2004, 45). Draamaa kasvatuksessa voidaan pitää sekä tapana opettaa että tapana oppia (Neelands 1984, 24). Keinoina voidaan käyttää esimerkiksi näytelmän tekemistä, improvisaatiota sekä kaikenlaisia erilaisia pelejä ja leikkejä. Liveroolipelaaminen osana draamakasvatusta (ks. 3.2 & 3.7) on melko tuore, enkä löytänyt siitä tehtyä aiempaa tutkimusta, vaikka draamapedagogisen tutkimuksen yhteydessä oli kuitenkin maininta liveroolipelistä osana yhtä genreä (ks. Teerijoki & Lintunen 2001).

3.1 Mitä tarkoitetaan sanalla draamakasvatus

Käytän tässä tutkimuksessa Heikkisen (2004) määritelmää draamakasvatuksesta. Heikkisen mukaan ei ole mielekäästä yrittää ymmärtää draamakasvatusta draaman tai teatterin avulla, vaan pitäisi kysyä, mitä draamakasvatus on. Draamakasvatus-termillä tarkoitetaan draamaa, sen eri osa-alueita ja teatteria, joita toteutetaan erilaisissa oppimisympäristöissä. Draamakasvatusta voidaan käyttää hyväksi monien eri aineiden opetuksessa, niin motivaatiokeinona kuin myös niiden lasten oppimista tukevana keinona, jotka helpoiten oppivat tekemällä. Heikkinen kokee, että draamakasvatuksen avulla on mahdollista oppia läpi elämän eri konteksteissa ja kohtaamisissa ihmisten kanssa. Hänen mukaansa draamakasvatus antaa mahdollisuuden tarkastella ja luoda kulttuuria sekä hahmottaa jopa vaihtoehtoisia tulevaisuudennäkymiä. (Heikkinen 2004, 18–25, 30.)

Heikkisen (2002, 124) mukaan draamakasvatus on vaativaa. Ohjaajan on innostettava ohjattavat osallistumaan draaman maailmassa, ja sen lisäksi osallistujien pitää tuntea olonsa turvalliseksi draaman maailmassa. Erityisen tärkeää on draamasopimuksen pitäminen ja selkeyttäminen oppilaille: oppilas ei saa kokea, että hänen tekojaan roolin sisällä arvioidaan hänen todellisen minänsä kautta. Tällöin kokeileminen on mahdollista ja virheitä ei tarvitse pelätä. (Heikkinen 2002, 124–125.) Draamakasvatuksen tavoitteina on kehittää opiskelijoiden älyllisiä, sosiaalisia, fyysisiä, emotionaalaisia ja moraalaisia alueita esteettisten prosessien kautta (Heikkinen 2002, 125; O'Neill 1995, 94.). Pedagogisessa liveroolipelaamisessa historiallisessa kontekstissa tähän tulee vielä mukaan historian sisältöjen oppimista – oppilaiden on pelin aikana mahdollisuus oppia lisää itse historiallisesta aiheesta, jota ollaan pelin avulla käsittelemässä.

3.2 Draamakasvatuksen historiaa

Toivanen (2002) ja Heikkinen (2004) kertaavat väitöskirjoissaan molemmat draamakasvatuksen historiaa ja sitä, miten se tuli Suomeen. Heidän kertauksensa olivat melko yhtenäisiä, ja seuraavassa kappaleessa esittelen yhteenvedon heidän teksteistään. Vasta 1960- ja 70-lukujen aikana alettiin siirtyä peruskouluteatteriesitysten tekemisestä luovaan toimintaan ja ylipäätään luovuuden opettamiseen. Briteissä puhuttiin jo "draaman kautta kehityksestä", mutta Suomessa käsiteltiin draamakasvatusta aluksi "luovana toimintana ja ilmaisutaitona". Ilmeisesti käsite ilmaisutaito sai alkunsa siitä, kun Tintti Karppinen suomensi vuonna 1976 Brian Wayn vuonna 1967 kirjoittaman pääteoksen "Development through drama" nimellä "Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen". Heikkinen tulkitsee, että suomalaiset käsitteet "luova toiminta" ja "ilmaisutaito" ovat saaneet nimensä brittiläisistä draamakasvatuksen teorioista. Osittain tämä käsitteiden epämääräisyys on Heikkisen mielestä myös hidastanut draamakasvatuksen kehittymistä Suomessa vakavasti otettavaksi tieteenalaksi. Jo 1970- ja 1980-luvuilla alettiin puhua draamasta ymmärryksen lisääjänä. Toivasen ja Heikkisen mukaan Gavin Boltonilta ja Dorothy Heathcotelta tulivat Suomeen käsitteet pedagoginen draama ja luokkahuonedraama. He alkoivat käsitellä draaman avulla laajempia ja yleisinhimillisiä aiheita. Heathcoten kehittämä opettaja roolissa -menetelmä levisi myös laajalle. Menetelmä mahdollistaa erilaisia

näkökulmia käsiteltävään asiaan, kun opettaja ottaa erilaisia rooleja. Osallistujat ovat myös samaan aikaan tekijöinä että yleisönä. Tämän menetelmän avulla saatiin paljon lisää mahdollisuuksia muun muassa draaman opetukselliseen antiin. Nykyään sekä Briteissä että Australiassa ollaan yhtä mieltä siitä, että draamakasvatus on moniulotteinen kokonaisuus. Sitä ei voi lähestyä joko prosessina tai produktina, eikä joko draamana tai teatterina. Myös väittely siitä, onko draamakasvatus taidemuoto vai kasvatusta, on todettu turhaksi. (Toivanen 2002, 26–27; Heikkinen 2004, 26–28.)

3.3 Draamakasvatuksen genret

Draamakasvatuksen eri toimintatapoja kutsutaan genreiksi. Østern (2000) määrittelee genret etukäteen määritellyiksi normatiivisiksi säännöiksi, joita ihmiset noudattavat eri kulttuuriympäristöissä. Esimerkkinä hän käyttää fiktiota kirjallisuuden genrenä. Fiktio ohjaa kirjoittajaa kirjoitustyössä, mutta myös lukijaa tekstin tulkinnassa. (Østern 2000, 13; ks. myös Sjövall 2006, 16.) Draama- ja teatterikasvatuksen genrejä voidaan luokitella erilaisilla perusteilla. Yksi luokittelun perusteista on esimerkiksi tavoitteenasettelu, eli minkälaisiin päämääriin genren puitteissa pyritään. Genrejä voi luokitella myös dramaturgisesti, esimerkiksi kokonaisuuden struktuurin ja rytmisen rakentumisen perusteella, tekstin valmiuden perusteella, ynnä muiden vastaavien kriteerien. Kolmas tapa luokitella genrejä on niiden järjesteleminen osallistumisen tason mukaan. Osallistumisen tasoon vaikuttavat se, onko teksti valmista vai luodaanko sitä, onko teatterissa yleisönä vai mahdollisesti draamatarinassa aktiivisena osallistujana - myös teatteriesityksissä yleisöllä voi olla eri osallistumisen taso. Osallistavan teatterin genreen kuuluvat esimerkiksi yhteisöteatteri, prosessidraama, TIE (Theatre in Education), sorrettujen teatteri, tarinateatteri, improvisaatioteatteri ja story-line-draama. Liveroolipelaaminenkin voidaan laskea osallistavaksi teatteriksi. Draamakasvatuksen genreille on hyvin yleistä, että samanlaisia päämääriä tavoitellaan erilaisten työmuotojen avulla, mutta samat työtavat ovat käytössä useissa genreissä. Tämän takia draamakasvatuksen genret ovat hyvin häilyviä. (Teerijoki & Lintunen 2001, 132–133.) Tässä tutkimuksessa keskitytään pedagogiseen liveroolipelaamiseen historian opetuksessa, jota ei ole vielä tieteellisen tutkimuksen parissa määritelty. Itse yritän hahmottaa sen erityispiirteitä ensimmäi-

sen tutkimustehtäväni yhteydessä (ks. 6.1). Sitä tuskin voidaan laskea vielä kokonaiseksi genreksi, koska genret ovat vakiintuneita käsitteitä, ja oma tutkimukseni on vain yhdestä tapauksesta. Sen draamallinen osa, eli itse liveroolipeli, voidaan tosin luokitella osallistavan teatterin genreen (mm. Teerijoki & Lintunen 2001, 132).

3.4 Draamakasvatus opetussuunnitelmassa

Draamakasvatus ei ole itsenäinen oppiaine. Toivasen (2007) mukaan sen opetussuunnitelmallinen peruste ja opetusvelvoite ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen perusteissa (2004) kohdassa Vuorovaikutustaidot. Lähes kolmasosa perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) äidinkieli- ja kirjallisuus -osion tavoitteista ovat kirjattu vuorovaikutusosion alle. Aikaisemmin vuorovaikutustaitojen osaluueesta käytettiin nimeä ilmaisutaito - useat koulut käyttävät sitä edelleen. Toivanen kritisoi perusopetuksen opetussuunnitelmaa siitä, että draamakasvatuksen tavoitteet ja sisällöt ovat ylimalkaisia ja jäsentymättömiä. Tästä johtuen tavoitteiden toteuttaminen on hankalaa, koska opettaja ei opetussuunnitelman kautta saa selkeää kuvaa siitä, miten hänen tulisi käyttää draamaa opetuksessa ja miten näihin vuorovaikutuksen tavoitteisiin päästäisiin. (Toivanen 2007, 6, 10.) Tässä kappaleessa pyrin tiivistämään ja lyhyesti selostamaan vuorovaikutustaitojen tavoitteita.

Vuorovaikutustaidot ovat kielen ja kirjallisuuden ohella yksi kolmesta äidinkielen peruspilarista, joista oppilaan tulisi opetuksen myötä kiinnostua. Äidinkielestä ja kirjallisuudesta puhutaan POPSissa (2004) tieto-, taito- ja taideaineena, joka saa sisältöaineiksensa kieli- ja kirjallisuustieteestä sekä viestintätieteistä. Koko peruskouluun liittyvissä vuorovaikutustaidon tavoitteissa sanotaan, että oppilaan tulisi oppia ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja vastuullisesti, sekä tulkitsemaan muiden viestintää. Keskeisissä sisällöissä puhutaan omien ajatusten ja tunteiden ilmaisusta, erilaisista ilmaisukielistä ja niiden käytöstä eri tilanteissa. Tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä painotetaan myös, että on tärkeää oppia kuuntelemaan ja tulkitsemaan erilaisia viestejä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Opetussuunnitelman mukaan vuosiluokilta 1-2 vuosiluokkiin 6-9 oppilaan tulisi kehittyä monipuoliseksi viestijäksi harjoittelemalla ensin kuuntelemista ja viestimistä

draaman ja leikin keinoin ja vähitellen monipuolistaa omaa viestintäänsä. Valmistuttuaan peruskoulusta oppilaan tulisi olla monipuolinen ja eettinen viestijä ja viestien tulkitsija. Viestien tulkitsemiseen liittyvää kuuntelemista painotetaan tosin vain 1-2 vuosiluokkien tavoitteissa. Myös kehon hallintaa ilmaisussa painotettiin vain vuosiluokilla 1-2. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Toivanen (2007) esittää oman ratkaisunsa ylimalkaisiin ja jäsentymättömiin tavoitteisiin. Hän ottaa opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden tueksi draama- ja teatteriopetuksen tutkimuksessa esitettyjä tavoitealueita. Hän jakaa yleistavoitteet osa-alueisiin, jotka tiivistetysti ovat:

- Halu ja valmius käyttää draamaa ilmaisumuotona
- Itsestään oppiminen ja itseluottamuksen sekä itsetuntemuksen kehittyminen
- Kehon ja kielen ilmaisuvalmiuksien kehittyminen
- Korkeatasoisemmat taiteelliset tuotokset
- Tiedon draaman ja teatterin työtavoista ja -muodoista karttuminen
- Tavan hahmottaa maailmaa ja itseään kehittyminen
- Ryhmätyöskentely- ja sosiaalisten taitojen kehittyminen

(Toivanen 2007, 10.)

Toivasen listan tarkoitus on selkeyttää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) esitettyjä vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita sekä helpottaa opettajia niiden toteuttamisessa.

3.5 Draamasopimus

Draaman eri muotoja käytettäessä on ensin tehtävä *draamasopimus*. Draamasopimus on sopimus siitä, minkä draaman genren maailmassa liikutaan, millaisia työtapoja käytetään, millaiset muodot ja rakenteet rajoittavat työtä ja miten kommunikoidaan. Sopimuksessa ryhmän tulee tietää, onko kyseessä ryhmän sisäinen draamaprosessi (esim. liveroolipeli) vai draamaprosessi, jonka tavoitteena on puhutella ulkopuolista yleisöä (esim. teatteriesitys). (Heikkinen 2002, 89.) Draamassa osallistujat määrittelevät maailman, jossa toimitaan. Draamamaailman ylläpito draaman aikana tapahtuu lähinnä draamaan osallistujien roolien kautta (O'Neill 1995, 69).

Draamasopimus on oppilaiden turvallisen olon kannalta erittäin tärkeää. Ennen kuin aloitetaan työskentely, voidaan oppilaiden kanssa sopia, että jokaisella on oikeus keskeyttää tilanne tai vetäytyä siitä rikkomatta kuitenkaan muiden työskentelyä, jos työskentely tuntuu pahalta. (Heikkinen 2004, 95–96.)

Heikkisen (2002) mukaan draamasopimusta voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Löyhästi tulkittuna ne voitaisiin nimetä *oppilaan* ja *opettajan näkökulmiksi*. Oppilaan näkökulmassa draamasopimus on sopimus siitä, missä rajoissa toimitaan eli sopimus käyttäytymisestä (genre, teema, roolit, konteksti, jossa draama tapahtuu). Tärkeintä sopimuksessa on, että jokainen pitää kiinni yhteisesti sovituista säännöistä. Opettajan näkökulmaa Heikkinen nimittää draamapedagogiseksi näkökulmaksi. Tässä näkökulmassa on kyse arvoista, päämääristä ja tavoitteista. Opettajan on perusteltava itselleen ja ryhmälle genren valinta ja hänellä on oltava näkemys siitä, miten edetään. Opettajan on myös tärkeää ymmärtää ja antaa ymmärtää, että kun draamamaailmasta astutaan ulos, roolihahmon tekoja ei arvioida todellisen minän kautta vaan suhteessa draaman maailmaan. (Heikkinen 2002, 89; ks. myös Owens & Barber 1998, 14–15.)

Owensin ja Barberin (1998) mukaan on kahdenlaisia draamasopimuksia, *lyhytaikaisia sopimuksia* ja *pitkäaikaisia sopimuksia*. Lyhytaikainen sopimus voi olla yhtä kokoontumiskertaa varten, ja siinä voi olla draaman sisältöön ja muotoon vaikuttavia päätöksiä. Ideana on antaa oppilaille omistusoikeus draamaan eli turvallinen ja luottavainen olo siitä, mitä he tekevät. Pitkäaikainen sopimus taas voi kattaa koko sen ajan, jonka opettaja ja ryhmä työskentelevät yhdessä, ja silloin sovitaan myös yksityiskohdista: kuinka työskennellään yhdessä ja miten työskentelyä voidaan kehittää. (Owens & Barber 1998, 14.)

3.6 Draamakasvatuksen oppimispotentiaali

Laakso (2004) tiivistää väitöskirjassaan teorioita pedagogisen draaman oppimispotentiaalista: Monissa tutkimuksissa puhutaan siitä, että kahden maailman rinnakkainen läsnäolo on ydin draamapedagogiikan oppimispotentiaalissa. Draamaan osallistujat ovat samanaikaisesti läsnä kahdessa todellisuudessa, draaman sisäisessä todel-

lisuudessa sekä oikeassa todellisuudessa. Kuitenkin on tärkeää, että niin pitkään kuin fiktiivinen todellisuus on läsnä, sen sääntöjä noudatetaan. Tämä on edellytys sille, että draaman oppimispotentialiaali voidaan vapauttaa. (Laakso 2004, 39–40.) Draamapedagogisessa kirjallisuudessa käytetään usein termiä *esteettinen kahdentuminen*, kun puhutaan draaman oppimispotentialista ja sekä fiktiivisen että todellisen maailman samanaikaisesta läsnäolosta. Esteettisellä kahdentumisella tarkoitetaan sitä, että roolissa (*mythoksessa*) toimiessaan oppija suunnittelee kuitenkin myös roolin ilmaisua (*logoksessa*). Oppija siis toimii roolissa, mutta tekee kuitenkin tietoiset valinnat siitä, miten roolihenkilö käyttäytyy. Tässä rooliminnan ja todellisen minän yhtymäkohdassa merkityksellinen oppiminen on mahdollista. (Laakso 2004, 41; Østern 2000, 7; ks. myös Heikkinen 2004.) Heikkisen (2004) mukaan esteettisessä kahdentumisessa on läsnä tietoisuus kolmesta eri asiasta: (1) Roolissa ei ole omana itsenään, vaikka itse toimiikin. (2) Fiktio todellisuus on vain fiktion todellisuutta, eikä oikeaa maailmaa, johon siirrytään draamakokemuksen jälkeen. (3) Fiktion aika on fiktion aikaa. Esteettinen kahdentuminen tapahtuu siis roolissa, ajassa ja paikassa. (Heikkinen 2004, 102–104, 111–114.) Esteettinen kahdentuminen on tämän tutkimuksen kannalta mahdollisesti draamakasvatuksen tärkein teoria. Kuten empiirisessä osassa käy ilmi, myös pedagogisen liveroolipelin oppimispotentialiaali liittyy hyvin vahvasti siihen, että omana itsenä tehdään päätöksiä roolin toiminnasta.

Laakso (2004) esittelee neljä Courtneyyn kategoriaa, joihin Courtneyyn mukaan oppiminen pedagogisessa draamassa. Näitä ovat:

1. Sisäinen oppiminen(havaitseminen, ongelmanratkaisutaidot, luovuus, minäkäsitys, yms.)
2. Ulkoinen oppiminen(esim. ainesisältöjen oppiminen)
3. Esteettinen oppiminen(tunteiden laadun kehitys, näkemykset, intuitio, yms.)
4. Taiteellinen oppiminen(taito tehdä teatteria/draamaa).

(Laakso 2004, 44.)

Pedagogisessa liveroolipelissä historian opetuksessa oppimisen tavoitteet keskittyvät Courtneyyn kategorioista sisäiseen ja ulkoiseen oppimiseen. Sisäinen oppiminen on roolissa oltaessa aina läsnä, ja historialliset liveroolipelit pyritään kirjoittamaan siten, että niihin sisältyy myös historian oppisisältöjä. Esteettinen ja taiteellinen oppiminen ovat luonnollisesti aina draamaa tehdessä läsnä. Nämä eivät kuitenkaan ole

keskeisiä pedagogisen liveroolipelaamisen historian opetuksessa oppimisen tavoitteissa.

Useat eri tutkijat ovat huomanneet draaman positiivisen vaikutuksen myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Toivasen (2002) mukaan lapset kokevat draamakokemuksissa paljon suurempaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kuin normaaleilla koulutunneilla (Toivanen 2002, 190–192). Osittain taustalla voi olla myös kyse siitä, että draamassa tunteet ovat vahvasti mukana, ja sen vuoksi on helpompi myös luoda tunnesuhteita. Jos ryhmässä syntyy tunnesuhteita, se kertoo taas melko pysyvästä ryhmän sisäisestä rakenteesta ja hyväksyvästä ilmapiiristä. (Niemistö 2002, 124–125; ks. myös Toivanen 2002, 190–192; Bolton 1984, 51–52.) Sekä Toivanen (2002) että Laakso (2004) painottavat, että draama on usein positiivinen kasvualusta draaman tekijän persoonalle. Draamassa opitaan itsestä uusia asioita, itsetunto kasvaa ja sekä kyvyt että rohkeus ilmaista itseään nousevat huomattavasti. Myös ryhmäytyminen ja sosiaalisten suhteiden luominen on paljon helpompaa, kun draaman tekeminen luo puitteet, jossa saa epäonnistua. (Toivanen 2002, 189–196; Laakso 2004, 161–167.)

Bolton (1984) puhuu kirjassaan lapsen mahdollisuuksista oppia leikin ja draaman avulla. Kuvitteluleikissä ja draamassa on toiminnalla tarkoitus luoda merkityksiä asioille – viisi askelta voi tarkoittaa sataa kilometriä ja puoli tuntia voi tarkoittaa päivää. (Bolton 1984, 39.) Toivasen (2002) mukaan draama taas saa erilaisen tunnenerkityksen, koska se on muusta koulutoiminnasta poikkeavaa työtä, joka tukee itseluottamuksen ja tunnemaailman kasvua. Hänen mukaansa tällainen toiminta sopivassa suhteessa tukee muuta koulutoimintaa ja oppimista. (Toivanen 2002, 184–186.)

Draama tarjoaa myös välineen käsitteiden opettamiseen ja asioiden kokonaisvaltaisempaan ymmärtämiseen. Laakson mukaan juuri se, että draamassa mm. abstraktit asiat voidaan laittaa oikeaan kontekstiin, tekee ne sillä tavoin konkreettiseksi, että niitä on helpompi käsitellä ja ymmärtää. Myös learning-by-doing -asetelma, eli tekemällä oppiminen, on draamakasvatukselle ominainen. Lapsi rakentaa usein omaa käsitemaailmaansa leikkimällä ja ottamalla rooleja, kuten esimerkiksi leikki-

mällä perhettä. Myös muiden käsitteiden ymmärtämiseen draaman keinot voivat auttaa. (Neelands 1984, 24–25; Laakso 2004, 160–161 ja 169–174).

Draamakasvatuksellista kirjallisuutta tutkiessa törmää väistämättä käsitteeseen kokemuksellinen oppiminen. Jo Dewey (1938) korosti kokemuksen tärkeyttä kasvatuksessa. Kokemuksen tulisi Deweyn mukaan olla perusta, jolle kasvatus ja oppiminen rakennetaan. (Dewey 1938, 82–82, 89–91.) Kolb (1984) kirjoittaa kokemuksellisesta oppimisesta prosessina, jossa kokemukset ovat oppimisen lähtökohta. Se juontaa juurensa Dewey, Lewinin ja Piagetin näkemyksiin oppimisesta. Kolb painottaa, että kyseessä ei ole vaihtoehto behavioristisella tai kognitiiviselle ajatusmallille, vaan pikemminkin on kyse tavasta oppia, joka yhdistää kokemuksen, havainnoinnin, tietoisuuden (kognition) ja käyttäytymisen. (Kolb 1984, 20–21.) Vapaasti tulkittuna kokemuksellisessa oppimisessä yhdistyvät Kolbin mukaan sekä behavioristinen että kognitiivinen oppimiskäsitys, ja sen lisäksi kokemuksellisessa oppimisessä on läsnä muitakin elementtejä. Kolb tiivistää käsityksensä kokemuksellisesta oppimisprosessista tarjoamalla mielestään toimivan käsityksen oppimisesta: oppiminen on prosessi, jossa tieto syntyy kokemuksista prosessoimalla (Kolb 1984, 38).

Courtneyn (1974) mukaan yksi draamakasvatuksen tärkeimmistä lähtökohdista on myös Deweyn tunnetussa "learning-by-doing" käsitteessä. Courtney kertoo kattavassa katsauksessaan draamakasvatuksen taustoihin ja teorioihin, että Deweyn lanseerattua käsitteensä metodia alettiin kokeilla monissa amerikkalaisissa kouluissa. Leikkimällä oppimisesta tuli virallinen käsite, ja jo aikaisimmissa draamapedagogisissa tutkimuksissa puhuttiin tekemällä ja kokemalla oppimisesta. Courtney esittelee Caldwell Cookin metodin kirjasta *The Play Way*, joka julkaistiin jo vuonna 1917. Tämä metodi perustuu kolmeen periaatteeseen:

1. Hyöty ja oppiminen eivät synny lukemisesta ja kuuntelemisesta, vaan tekemisestä ja kokemisesta.
2. Hyvä työ on usein spontaanin vaivannäön ja vapaan mielenkiinnon tulosta kuin pakotetun oppimisen.
3. Lasten luonnonmukainen tapa oppia on leikkiä.

(Courtney 1974, 42–45.)

Myös suomalaisessa draamaopetuksessa on käytetty kokemuksellisen oppimisen malleja. Laakso (2004) pyrki tutkimuksessaan toteuttamaan draamaopetuksen siten, että draamatyöskentelyn tuottamien kokemusten jälkeen kokemuksia jaettiin ja refleктоitiin, ja sitä seurasi tehdyn draaman käsitteellistäminen ja tämän jälkeinen opitun koetteleminen esimerkiksi opettajaksi opiskelevien luokkahuonetyöskentelyssä tai seuraavassa draamajaksossa. Hän käytti sekä Kolbin että Deweyn malleja apunaan. (Laakso 2004, 67–68.) Kuten empiirisessä osassa ilmenee, vastaavanlaista mallia käytettiin myös tässä tutkitun pedagogisen liveroolipelin yhteydessä. Pelin jälkeen kokemuksia jaettiin ja niitä refleктоitiin. Myöhemmin luokkahuoneessa käsitteellistettiin opittua ja aiheesta oli myös koe, jonka vastauksissa heijastui liveroolipelikokemus. Osittain toteutin tiedostamattani omassa tutkimuksessanikin tätä mallia, sillä koettelin opittua neljältä haastattelemlaltani oppilaalta jälkeinpäin.

Kirjoittaessaan prosessidraaman oppimispsykologisista perusteista Laakso (2004) käyttää Bowellin ja Heapin (2001, 8, 9) prosessidraaman kulmakiviä: (1) leikkiä, viitaten lasten myötäsyntyiseen kykyyn oppia draamaleikin avulla, (2) tilannesidonnaisista oppimista, viitaten siihen, että tilannesidonnainen oppiminen on kaikkein tehokkainta oppimista, (3) oppimisen omistajuutta, viitaten siihen, että oppijat, joilla on tunne siitä, että he ovat oman oppimisensa haltijoita, sitoutuvat paremmin oppimiseen ja saavat enemmän sen tuloksena ja (4) kokemusten symboliseen esittämiseen eli tietoisuuteen draaman käyttötarkoituksesta: elämäkokemuksia esitetään symbolisesti ja niitä kommentoidaan.

Laakson (2004) mukaan prosessidraama voidaan nähdä lasten kuvitteluleikin jatkeena, johon sisältyvät pedagogiset mahdollisuudet koulukasvatus on vuosikymmenien ajan laiminlyönyt. Draamaopettajan tulisi miettiä sitä, missä määrin oppilaat ovat voineet tuntea draaman omakseen, eli niin kutsuttua "oppimisen omistajuutta". Tämän miettiminen pitää draamaopettajan hereillä sen suhteen, missä määrin toteutettu draama on oppilaiden ja missä määrin opettajan draamaa. (Laakso 2004, 68.) Heikkisen (2002) mukaan prosessidraamassa oppiminen nähdään samanlaisena kuin osallistuvassa filosofiassa. Oppilailla on tietty tieto- ja taitotaso, jota he pääsevät toteuttamaan ja kehittämään yhdessä muiden kanssa luodussa draamamaailmassa. (Heikkinen 2002, 85.)

Draaman avulla voidaan siis oppia muun muassa ainesisältöjä, yhteishenkeä, sosiaalisia taitoja ja myös asioita itsestämme. Draaman oppimispotentiaali piilee kokemuksellisen oppimisen periaatteissa sekä esteettisessä kahdentumisessa, eli siinä, että toimitaan samaan aikaan roolissa ja omana itsenä. Lintunen (1995) vertaili Kolbin mallia kokemuksellisesta oppimisesta ja Neelandsin prosessimallia, jonka lähtökohtana on teatteri sekä draama. Hän totesi, että mallit ovat hyvin samanlaisia, ja draaman työtavat laajuudessaan kattavat lähes kaikki kokemuksellisen oppimisen menetelmät. Hän kuitenkin toteaa osuvasti, että vaikka draaman käytölle löytyy paljon perusteita, se ei ole ainoa "autuaaksi" tekevä menetelmä, vaan sitä tulee käyttää harkiten ja pohdittien, minkälaisien asioiden oppimisessa se olisi tehokasta. (Lintunen 1995, 117–118.)

3.7 Liveroolipelaaminen osana draamakasvatusta

Liveroolipelaamisen lähtökohta on melko lähellä prosessidraaman lähtökohtaa. Osallistujat luovat yhdessä tarinaa rooleissa, ja juoni kehkeytyy sen mukaan, miten osallistujat toimivat rooleissa ja vuorovaikutuksessa toisiinsa. Kuten aikaisemmin jo mainitsin, draamakasvatuksen genererajat ovat häilyviä. Teerijoki ja Lintunen laskevat liveroolipelin, kuten prosessidraamankin, osallistavan teatterin genreen (Teerijoki & Lintunen 2001, 132).

Liveroolipelaamisessa on ainakin normaaliolosuhteissa prosessidraaman kanssa myös toinen tärkeä yhdistävä tekijä: pelillä ei ole yleisöä, pelkästään osallistujia. O'Neillin (1995) mukaan draamaan osallistuminen muuttuu olennaisesti, jos draamaan osallistuja on tietoinen häntä itseään katsovasta yleisöstä. Heidän käytöksensä muuttuu teennäiseksi. (O'Neill 1995, 69.) Kun liveroolipelaaminen tapahtuu historiallisessa kontekstissa ja tarkoituksena on pelata oikeita historiallisia henkilöitä, se eroaa prosessidraamasta roolien määrittelyssä. Prosessidraamassa roolit rakentuvat ja muokkautuvat draaman edetessä (O'Neill 1995, 85), kun taas liveroolipelissä roolihahmo saattaa olla hyvinkin tarkkaan ennalta määritetty. Prosessidraamassa maailma saattaa myös kehittyä odottamattomasti tarinan edetessä (O'Neill 1995, 45). Historiallisessa kontekstissa pelatussa liveroolipelissä sekin on melko tarkkaan ennalta määritetty. Pedagogista liveroolipelaamista historiallisessa kontekstissa voisi-kin ehkä verrata prosessidraamaan, jossa maailma ja roolit ovat hyvin vahvasti en-

nalta määriteltyjä, ja joita on myös hyvin vahvasti ennalta valmisteltu. Tiivistän pedagogisen liveroolipelaamisen ja prosessidraaman yhteneväisyydet ja eroavaisuudet alla seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1.)

Taulukko 1: Pedagogisen liveroolipelaamisen yhteneväisyydet ja erot prosessidraaman kanssa

Prosessidraama	Pedagoginen liveroolipelaaminen
Esteettinen kahdentuminen ajassa paikassa roolissa	Esteettinen kahdentuminen ajassa paikassa roolissa
Fiktiivinen maailma	Historiallinen tai fiktiivinen maailma
Rooli kehittyy draaman edetessä	Rooli pysyy samana draaman edetessä
Rakenne kevyesti ennalta valmisteltu	Rakenne vahvasti ennalta valmisteltu
Ei yleisöä: luonnollisempi käytös kuin yleisön seuratessa	Ei yleisöä: luonnollisempi käytös kuin yleisön seuratessa

4 Historiallinen ajattelu ja empatia historian opetuksen tavoitteina

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) historian opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan vastuulliseksi toimijaksi, joka osaa käsitellä oman ajan ja menneisyyden ilmiöitä kriittisesti. Oppilaille opetetaan, että oma kulttuuri ja muut kulttuurit ovat historiallisen kehitysprosessin tulosta. Opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta rakentamaan identiteettiään, perehtymään ajan käsitteeseen ja ymmärtämään ihmisen toimintaa sekä henkisen ja aineellisen työn arvon. Vuosiluokilla 5-6 historianopetuksen yhtenä tehtävänä on perehdyttää historiallisen tiedon luonteeseen (vrt. 4.1). Opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen sisältöjen opetuksessa korostetaan historian opetuksen toiminnallisuutta ja oppilaan kykyä eläytyä menneisyyteen (vrt. 4.2). Oppilaan tulisi mm. ymmärtää, että historian tiedot ovat historioitsijoiden tulkintoja, jotka saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä. Oppilaan tulisi myös osata esittää historiallisille muutoksille syitä. Oppilaan tulisi erottaa fakta mielipiteestä ja lähde siitä tehdystä tulkinnasta. Oppilaan pitäisi osata eläytyä menneen ajan ihmisen asemaan: selittää, miksi eri aikakausien ihmiset ajattelivat ja toimivat eri tavoin sekä tuntea syy- ja seuraussuhteen merkityksen. Historiallisen tiedon käyttämisen saralla hänen tulisi osata esittää käsiteltävästä asiasta kertomus siten, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön joidenkin toimijoiden kannalta. Hänen pitäisi myös tietää, että jotkut asiat voidaan tulkita eri tavoin, ja hän pystyy selittämään, miksi niin tapahtuu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa pidetään siis erittäin tärkeänä historian opetuksen osalta sitä, että historiallista tietoa ja historiaa tulee ymmärtää. Näitä asioita käsiteltäessä puhutaan tämän tutkimuksen yhteydessä historiallisesta ajattelusta sekä historiallisesta empatiasta.

Kuten tämän kappaleen edetessä käy ilmi, historiallinen empatia ja historiallinen ajattelu ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan. Molempia käsitteitä käytetään usein samoissa yhteyksissä. Itse tulkitseen asian tutkijoita siten, että historiallinen empatia on osa historiallista ajattelua, ja historiallisessa empatiassa on kyse menneisyyden ihmisen ymmärtämisestä. (Ashby & Lee 1987, 66–67, Pilli 1992, 142–145.) Historialliseen ajatteluun liittyy historian ymmärtämisen lisäksi kriittinen tutkiva ajattelu,

erilaisten historiallisten tulkintojen ymmärtäminen ja myös sen ymmärtäminen, että on olemassa historiallisesti eriarvoisia lähteitä (Cooper 2000, 5–7, VanSledright 2002, 1–9). Valitsin tutkimustehtäväkseni pedagogisen liveroolipelin potentiaalini nimenomaan historiallisen empatian kehittäjänä, sillä historiallinen empatia oli käsittelemässäni tutkimuksessa selkeämmin määritelty ja rajattu.

4.1 Historiallinen ajattelu

Historiaa lähestytään usein kuuluisien "suurmiesten" ja "suurnaisten" tekojen kautta. Historia on kuitenkin paljon muutakin - se käsittää kaikki näkökulmat miesten, naisten ja lasten elosta yhteisössä. Historioitsijat yrittävät selvittää näitä asioita kysymällä erityisiä kysymyksiä niistä jäljistä, joita menneisyydestä on jäljellä. (Cooper 2000, 1–2.) Ehkä juuri tämänkaltaista ajattelua voidaan tukea eläytymällä historiallisiin ihmisiin liveroolipelissä. Toisaalta tutkimustulokseni osoittavat myös, että pelaamalla "suurmiehiä" saa pelistä enemmän irti, sillä juonenkäänteitä oli enemmän. Tästä voinee tehdä sen johtopäätöksen, että kirjoittaessa hahmoja on otettava huomioon se, että oppilaalla on tarpeeksi tekemistä. Myös pelit, joissa ei ole "suurmiehiä" tai "suurnaaisia" lainkaan hahmoina, saattaisivat tukea enemmän tätä tavoitetta.

Cooperin (2000) mukaan "historiallinen mielikuvitus" on tärkeää. Historioitsijat yrittävät tutkia menneisyyttä todisteiden ja jälkien valossa, mutta usein todistusaineisto on riittämätön tarkkoihin päätelmiin. Tässä vaiheessa tutkija tarvitsee historiallista mielikuvitusta luodakseen eri vaihtoehtoja tapahtumille. Lasten historiallista mielikuvitusta tulisi tukea. Lapsia voidaan auttaa kuvittelemaan, miltä erilaiset menneisyyden askareet tuntuivat, ja miksei heitä voisi auttaa myös kokemaan sitä? Lapsia tulisi rohkaista ottamaan itse selvää asioista, ja tämä on Cooperin mukaan historiallisen ymmärryksen ja ajattelun kehittämisen perusta. (Cooper 2000, 2–6.) Tämä asettaa myös haasteen opettajalle. Liveroolipelin aikaiset tapahtumat pitää käsitellä yhteisesti pelin jälkeen, että lasten historiallinen ajattelu jäsentyisi. Seuraamassani pelissä pelin aikaiset tapahtumat käsiteltiin pelin jälkeen yhteisessä tilaisuudessa. Tilanvarausaikataulujen takia käsittelytilaisuus oli tosin melko lyhyt, ja se

saattoi kärsiä myös siitä, että heti pelin jälkeen lasten ajatukset pelistä eivät vielä olleet täysin jäsentyneet.

Historiallisen ajattelun kehittyminen on olennaista lapselle. Historiasta on olemassa useampia versioita, ja ymmärtääkseen historiaa on tärkeää ymmärtää, miksi näitä eroavaisuuksia syntyy. Historian kirjoitukseen vaikuttaa ajanjakso, jossa historioitsija elää, kuten myös hänen omat intressinsä. Myös uusien löytöjen tai uusien todisteiden valossa historiaa tulkitaan eri tavoin. Asioissa ei siis ole 'yhtä totuutta'. Tämän ymmärtäminen tukee myös lapsen sosiaalista ja älyllistä kehitystä. (Cooper 2000, 6–7.) Liveroolipeliä järjestettäessä opettajan on oltava tarkkaavainen, jos hän haluaa tapahtumille 'historiallisesti oikean' päätöksen. Peli, jossa asiat päättyvät eri tavalla kuin kirjoitetussa historiassa, voisi tukea sen ymmärtämistä, että asioissa ei ole pelkkää 'yhtä totuutta'. Tämä vaatii opettajalta kuitenkin selkeää ja jäsentynyttä aiheen käsittelyä oppilaiden kanssa.

VanSledright (2002) näkee historian tutkimisen historiallisen ajattelun prosessina. VanSledrightin määritelmä historiallisesta ajattelusta on hyvin lähellä historiallista empatiaa, historiallisten yhteyksien ymmärtämistä ja historiallisen toiminnan ymmärtämistä. Historiaa tutkiessa yritetään saatavissa olevista lähteistä päätellä, mitä on tapahtunut. Hän käyttää esimerkkinään 11-vuotiasta tyttöä, joka tutkii Lexington Greenin taistelua brittien ja jenkkin välillä. Hänellä on sekä englantilaisia että amerikkalaisia lähteitä. Tyttö päätyy lähteitä vertailemaan samaan tulokseen kuin kokenut historian tutkija – näistä lähteistä ei voida päätellä sitä, kuka ampui ensimmäisen laukauksen. VanSledright mainitsee, että tytön päätelmään ei välttämättä monet lukiossakaan pääsisi, ja hän esittääkin tärkeän kysymyksen: miten lapsille voidaan opettaa historiallista ajattelua? (VanSledright 2000, 1–7.)

Lasten historiallisen ajattelun mahdollisuutta aliarvioidaan. Historian opetuksen juuret ovat behavioristisessa oppimiskäsityksessä, jossa päivämäärien ja tapahtumien tarkka toisto on keskipisteessä. Tässä kuitenkin toistetaan vain muiden kirjoittamaa historiaa, eikä tarkkailla sitä omasta näkökulmasta. Yksi historian opettamisen ja historiallisen ajattelun opettamisen suurimmista haasteista onkin päästä irti opituista malleista ja opettaa lapsille tutkivaa ajattelemista. (VanSledright 2002, 7–9.)

VanSledright opetti erästä viidettä luokkaa neljä kuukautta, ja sinä aikana hän keskittyi enimmäkseen tutkivan oppimisen ja historiallisen ajattelun opettamiseen. Hän oli sitä mieltä, että tämä aika ei ollut tarpeeksi, mutta sinäkin aikana lapset osoittivat huomattavaa edistymistä näillä alueilla. Historiallisen ajattelun opettaminen vaatii VanSledrightin mielestä pitkäjänteistä työtä, mutta se on mahdollista myös nuoremmilla lapsilla. (VanSledright 2002, 134–137.)

4.2 Historiallinen empatia

Lasten historiallista empatiaa mitatessa saadaan usein kuva, että lapsilla on heikot mahdollisuudet ymmärtää historiaa. Tutkimukset voivat kuitenkin usein antaa vääristyneen kuvan johtuen niin vertailukohdista kuin menetelmistäkin. Usein esimerkiksi lapsen kirjallinen ulosanti ei ole samalla tasolla kuin suullinen, ja myös historiallisen empatian määrittelemisen kirjoitetusta tekstistä saattaa olla harhaanjohtavaa. Empatiaan kuuluu kuitenkin muutakin kuin abstrakti, loogis-rationaalinen ajattelu, mikä lapsilla usein on heikkoa. Eläytyminen ja kuvitteellisuus ovat taas lasten ajattelun vahvoja puolia. Lapsenomaisen eläytyminenkin ei kata historiallisen empatian koko käsitettä, vaan siinä on enemmän kyse tosiasioihin pohjautuvassa menneisyyden ihmisen toiminnan ja toimintaperusteiden ymmärtämisestä. (Ashby & Lee 1987, 66–67; Pilli 1992, 142–145.)

Tutkimuksessani jaan historiallisen empatian Ashbyn ja Leen (1987, 67–85) tutkimuksen mukaan viiteen kategoriaan, jotka myös Pilli (Pilli 1992, 146) esittelee. Olen käyttänyt samoja käsitteitä kuin Pilli niiltä osin kuin ne olivat mielestäni täsmällisiä ja helposti ymmärrettäviä. Osaa tasoista olen avannut aavistuksen enemmän.

1. Taso: Synkkä, typerä menneisyys

Ensimmäisellä tasolla menneisyys koetaan käsittämättömäksi ja ihmiset sitä tyhmemmiksi, mitä kauemmaksi menneisyyteen mennään. Heidän toimintaansa ei pyritä ymmärtämään, vaan se koetaan ongelmalliseksi ja tyhmäksi. Usein menneisyyden ihmisten toimintaa verrataan suoraan nykyaikaan, eikä heidän toimintaansa oteta yhtään menneen ajan kontekstissa huomioon.

2. Taso: Stereotyyppien yleistäminen

Mennyt toiminta selitetään yleistämällä ja stereotyyppisellä. Tällä tasolla henkilökohtaisia tuntemuksia projisoidaan menneeseen toimintaan liittämällä ne stereotyyppisiin rooleihin ja sovinnaisiin luokituksiin sen sijaan, että toiminta liitettäisiin suoraan menneisiin tilanteisiin. Hyvänä esimerkkinä toimivat yleistyksiset uskonnon kautta: Mitä tahansa outouksia ihmiset tekivät, he tekivät niitä, *koska olivat uskonnollisia*.

3. Taso: Arkipäiväinen empatia

Kolmannella tasolla menneet tilanteet ja toiminta yritetään järjeistää, mutta vain oman kokemusmaailman mukaan. Eroavaisuudet omien ja menneiden uskomusten ja arvojen välillä jätetään huomioimatta.

4. Taso: Rajoittunut historiallinen empatia

Menneisyyden ihmisen toimintaa lähestytään hänen omien lähtökohtiensa, tavoitteidensa, uskomustensa ja arvojensa perusteella, mutta tarkasteltavaa tilannetta ei onnistuta yhdistämään aikakauden yleiseen taustaan.

5. Taso: Kontekstuaalinen historiallinen empatia

Tarkasteltava tilanne yhdistetään laajempiin asiayhteyksiin ja sitä tarkastellaan historiallisessa taustassaan. Mitä menneisyyden ihminen saattoi tietää ja mitä nykyään tiedetään, erotetaan myös selvästi.

(Ashby & Lee 1987, 66–85; Pilli 1992, 146.)

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimustehtävä

Pyrin tutkimuksessani esittelemään eri piirteitä, jotka liittyvät pedagogiseen liveroolipelaamiseen, sen aikaisiin ajatusprosesseihin ja sen potentiaaliin historian opetusmenetelmänä. Pedagogisen liveroolipelaamisen potentiaali historian opetusmenetelmänä liittyy vahvasti siihen, että siinä otetaan historiallisen hahmon rooli ja ollaan roolissa useamman tunnin, eli eläydytään historialliseen hahmoon. Historiallinen empatia taas tarkoitti osin kykyä eläytyä historiallisen ihmisen asemaan (vrt. 4.2), ja uskoin tehtäviä valitessani, että juuri historialliseen empatiaan liittyvien ajatusprosessien tutkiminen olisi tarkoituksenmukaista. Valitsin juuri historiallisen empatiaan liittyvät ajatusprosessit toiseen tutkimustehtävääni myös sen takia, koska historiallinen ajattelu on paljon epämääräisempi käsite, ja vaikeammin määriteltävissä. Historialliseen empatiaan löytyy selkeämpi määritelmä, ja täten toiseen tutkimuskysymykseen on helpompi vastata.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä tarkoittaa pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa?
2. Millaisia ajatusprosesseja oppilailla on pelin aikana, ja tukevatko ne historiallisen empatian kehittymistä?

5.2 Tutkimushenkilöt

Tein tutkimuksen Viikin Normaalikoulun luokassa 6b. Haastattelin neljää luokan 6b lasta sekä luokan 6b opettajaa, Mauri Laakson. Valitsin lapset arpomalla kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Halusin tutkia oppilaiden ajattelua pelin aikana, mutta en tienyt ennen haastatteluihin lähtemistä oppilaiden tasoa historian tietämyksessä, enkä myöskään sitä, mitä rooleja he pelaisivat. Tämän takia koin arpomisen luonnollisimmaksi vaihtoehdoksi valita haastateltavat oppilaat. Aineiston koko on pieni, mutta laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan muunmuassa kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Olennaista ei tässä tapauksessa ole aineiston koko vaan tulkintojen kestävyys sekä syvyys. Haastateltavien valinnassa on myös olennaista, että haastateltavat henkilöt joko tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä on kokemusta asiassa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 86–87.) Nämä kriteerit pätevät myös minun tutkimusjoukkooni. Haastateltavista Mauri Laakso on yksi pedagogisen liveroolipelaamisen kehittäjistä, eli hänellä on paljon tietoa sekä kokemusta asiasta. Oppilaiden ajattelua tutkittaessa vain he itse voivat kertoa ajatuksistaan luotettavasti.

Tulosten esittelyosuudessa tulen käyttämään lapsista nimimerkkejä tytöt 1 ja 2 sekä pojat 1 ja 2, ja opettaja Mauri Laaksosta käytän vastedes nimeä luokanlehtori Laakso. Huomionarvoista tulosten kannalta on myös se, että poika 2 on venäläinen maahanmuuttaja, ja joutui vastaamaan kysymyksiin muulla kuin omalla äidinkielellään. Pidin nimimerkissä sukupuolen, koska tytöillä ja pojilla oli tutkimuksen yhteydessä eroja kokemuksissa, ja löysin vastauksista joitain mahdollisia yhteyksiä sukupuoleen sekä pojilta että tytöiltä.

5.3 Tutkimusmenetelmä

Käytin tutkimuksessani haastatteluaineistoa. Haastatteluihin sovelsin teemahaastattelu- sekä stimulated recall -haastattelumenetelmää.

Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu. Tällä tarkoitetaan sitä, että aiheet, joita keskustelu sivuaa, ovat selvillä etukäteen. Hirsjärvi ja Hurme kertovat kirjassaan teemahaastattelun optimaaliset lähtökohdat menetelmän kehittäjien, Mertonin, Fiskin ja Kendallin mukaan: Tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. Sen lisäksi tutkija on perehtynyt aiheeseen etukäteen, luonut sen perusteella haastattelurungon, ja haastattelu suunnataan tutkittavien subjektiivisiin kokemuksiin aiheesta, johon tutkija on perehtynyt. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 35–36, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 203–207.)

Stimulated recall

Stimulated recall -menetelmässä haastatellaan tietyn toiminnan jälkeen toimintaan liittyvää virikettä apuna käyttäen, kuten ääni- tai videonauhaa. Menetelmän avulla tavoitellaan sitä, että tutkimushenkilö pystyisi palauttamaan mieleensä alkuperäisen tilanteen mahdollisimman samankaltaisena ja puhumaan toimintaansa liittyvistä ajatusprosesseistaan. (Patrikainen & Toom 2004, 239, 242.) Käytännössä tässä menetelmässä katsotaan videopätkiä, joissa haastateltava esiintyy, minkä aikana haastateltava kertoo omista ajatusprosesseistaan videokuvauksen ajalta (Toom 2006, 85). Käytän tutkimuksessani stimulated recall -menetelmästä lyhennettä str-menetelmä.

Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena tutkittavan ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen tietyssä kontekstissa, ja siinä tulee huomioida tutkijan ja tutkittavan subjektiivisuus. Myös str-menetelmässä aineisto kerätään mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa, ja tutkitaan sitä, miten yksilö kokee tilanteen. Haastatteluvaiheessa tutkija rakentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä yhdessä haastateltavan kanssa. (Patrikainen & Toom 2004, 240)

Str-menetelmää on käytetty paljon opettajien oppitunnin aikaisen ajattelun analyysiin (ks. Eskelinen 1991). Erityisen kiinnostavaa on ollut, miten opettaja itse kokee opetustilanteen ja millaisia ajatusprosesseja hänen toimintaansa liittyy. Str-menetelmä soveltuu toiminnan aikaisen ajattelun tutkimiseen tavalla, joka ei ole

mahdollista perinteisillä havainnointimenetelmillä. Str-menetelmä ei myöskään juuri häiritse varsinaista oppitunnin aikaista toimintaa. Yhdeksi eduksi mainitaan myös, että haastateltava ei unohda niin paljon tutkittavasta tilanteesta, koska haastattelu ei tapahdu muistinvaraisesti. (Patrikainen & Toom 2004, 246–247.)

5.4 Aineiston hankinta

Olin syksyllä 2007 Viikin Normaalikoulun 6b-luokan mukana tekemässä ja kuvaamassa pedagogista liveroolipeliä Juhana-herttuan hovista. Osallistuin valmisteluihin kirjoittamalla peliin hahmoja ja suunnittelemalla yhdessä luokanlehtori Laakson kanssa liveroolipelin juonta. Hahmot pohjautuivat pääosin oikeisiin historiallisiin hahmoihin.

Tutkimukseni aineisto koostuu neljän oppilaan ja luokan opettajan haastatteluista sekä tarkkailustani luokassa, ja tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen. Haastattelut tehtiin kolmessa vaiheessa. Jokaisella haastattelulla oli oma tarkoituksensa. Ensimmäisessä haastattelussa oli tarkoitus tehdä haastattelutilanne tutuksi haastateltaville ja selvittää ennakkoasenteita ja -asetelmia larpin suhteen. Toisen haastattelun tarkoitus oli selvittää, miten larppi koettiin ja mitä sen aikana liikkui lasten mielessä. Kolmas haastattelu oli tarkistushaastattelu, jonka tarkoituksena oli selvittää, mitä larpista oli edelleen mielessä ja mitkä sen vaikutukset olivat oppimiseen ja yhteishenkeen. Kaikki haastattelut nauhoitin ja litteroin sanatarkasti. Haastattelut eivät olleet vahvasti strukturoituja, pelkästään teemat olivat ennalta päätettyjä, kuten teemahaastattelussa yleensä.

Ensimmäiset haastattelut sujuivat mutkattomasti. Kaikki haastateltavat olivat haastattelupäivänä paikalla, ja ensimmäisten haastattelut olivat tarkoituksenmukaisia. Ensimmäisten haastattelujen ideana oli tehdä haastatteluprosessi tutuksi haastateltaville - ajattelin, että se on erityisen tärkeää, kun on kyseessä lapsia, joille tilanne saattaa tuntua hieman tukalalta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 201). Sen lisäksi tarkoitus oli kartoittaa ennakkokäsityksiä tulevasta larpista ja hieman vaikutelmia siihen tehtävistä valmisteluista. Ensimmäisen haastattelun yhteydessä annoin oppilaille myös ratkaistavaksi pari historiallista empatiaa vaativaa tilannetta, jossa yritin testata heidän historiallisen empatian tasoa ennen peliä. Tutkin samalla myös

sitä, miten opettajan ja lasten näkemykset ja odotukset kohtasivat ja erosivat toisistaan. Ensimmäiset haastattelut kestivät lasten osalta 9–11 minuuttia, ja opettajan haastattelu kesti 27 minuuttia.

Toisella haastattelukierroksella käytin stimulated recall -menetelmää. Toista haastattelukierrosta varten menin itse larppipaikalle Turun linnaan kuvaamaan videokameralla pelin tapahtumia. Keskityin lähinnä haastateltaviin oppilaisiin. Peliä kuvattiin myös kolmella muulla videokameralla, joista sain nauhat ja materiaalit käyttöön. Editoin videopätkät Viikin Norssissa ja kotona sellaisiksi, että jokaisella haastateltavalla oppilaalla oli oma pätkänsä. Sen lisäksi katsoin ne videopätkät läpi, joita en saanut editoitua, ja merkitsin ajat, joissa haastateltavat oppilaat esiintyivät. En pystynyt aivan optimaalisen nopeasti haastattelemaan oppilaita, sillä menetelmää koskevassa kirjallisuudessa sanotaan, että haastattelun pitäisi tapahtua viimeistään kolme päivää tapahtumien jälkeen (mm. Patrikainen&Toom 2004, 242). Omat haastatteluni olivat kolmen oppilaan osalta neljä päivää jälkeinpäin, ja valitettavasti yksi oppilas oli sairaana tässä vaiheessa, joten onnistuin haastattelemaan häntä vasta kymmenen päivää tapahtumien jälkeen. Hän kuitenkin muisti pelin omien sanojensa mukaan erittäin hyvin, ja haastattelutilanne ei pahemmin poikennut muista haastattelutilanteista. Peli olisi tosin voinut olla vahvemmin muistissa, jos haastattelu olisi tapahtunut samaan aikaan kuin muilla. Haastatteluissa katsoimme videopätkiä, ja oppilaat saivat kommentoida sekä pelin tapahtumia että omia ajatuksiaan pelin aikana. Toisen haastattelukierroksen haastattelut kestivät 26–30 minuuttia.

Kolmannellakaan kierroksella kaikki haastateltavat eivät olleet tavoitettavissa samana päivänä. Ensimmäisellä kerralla haastattelin opettajaa ja kolmea oppilasta, ja neljättä oppilasta haastattelin neljä päivää myöhemmin. Tämä ei haitannut haastattelua aineiston luotettavuusmielessä, koska haastattelun ajankohdalla ei tällä kertaa ollut suurta merkitystä. Olisi tosin ollut hieman helpompaa haastattelijalle haastatella suunnilleen samalla tavalla - haastattelu ei ollut vahvasti strukturoitu, vaan se oli suunniteltu aineistolähtöisen tutkimuksen perustaksi. Kolmannet haastattelut tapahtuivat yli kuukausi pelin jälkeen, ja tarkoituksena olikin selvittää, kuinka vahvasti pelipäivän tapahtumat ja niihin liittyvät historialliset seikat olivat jääneet oppilaille mieleen. Haastatteluissa kysyttiin myös, mistä pidettiin ja mistä ei. Opettajaa haastateltaessa kysyttiin, mitä hän kuvitteli oppilaille jääneen parhaiten mieleen, ja mitä

hän tekisi toisin saman pelin suhteen, jos saisi siihen mahdollisuuden. Ideana oli siis haastatella enemmän tarkastusmielessä, ja täten lisätä tulosten luotettavuutta. Tarkastuksen kohteena olivat pelipäivän muistot niin itse pelistä kuin historiallisesta aiheesta. Haastattelut olivat lyhyempiä kuin muilla kierroksilla, seitsemästä kymmeneen minuuttiin.

Litteroin haastattelut ja luokittelin ne tematisoiden Atlas.TI -ohjelmalla, ja sitä kautta selvitin, mitä kaikkea tutkimuskysymyksiin liittyvää nousi esille. Teemat valitsin taustateorian perusteella, ja tuloksiin valitsin tutkimuskysymysten kannalta olennaisen aineiston, sekä mainitsin myös ilmiöistä, jotka aineistossa esiintyivät useampan otteeseen. Analysoidessani tutkimusmateriaalia ensimmäistä tutkimustehtävää varten käytin kaikkea materiaalia hyväksi. Lopullinen analyysini siitä, mitä pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa on, perustuu omaan tarkkailuuni sekä lasten vastauksiin kaikissa haastatteluissa, jotka suhteutin luokanlehtori Laakson vastauksiin pedagogisesta liveroolipelaamisesta. Toiseen tutkimuskysymykseen vastatessani analysoin vain toista haastattelua, mutta eri oppilaiden historiallisen empatian lähtötason mittaamisessa tarkastelin ensimmäistä haastattelua sekä tiedustelin opettajalta, mitä mieltä hän oli oppilaittensa osaamisesta historian oppitunneilla. Täten myös pyrin määrittelemään oppilaiden historiallisen tietotason, tosin onnistuin lähinnä pinnallisella tasolla.

6 Tulosten esittely

Vastaan ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli siihen, mitä on pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa. Sen jälkeen syvennyn aiheeseen, ja esittelen tuloksia siitä, millä tavalla oppilailla pelin aikana esiintyy historiallista empatiaa, ja tukeeko pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa sen kehittymistä. Tulosten esittelyssä käytän suoria sitaatteja haastatteluista. Haastattelut litteroin sanatarkasti. Kolme pistettä merkitsee taukoa haastateltavan puheessa.

6.1 Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa

Pedagoginen liveroolipelaaminen on tuore käsite. Sen hahmottamiseksi pyrin seuraavassa kappaleessa kuvaamaan, mitä elementtejä siihen sisältyy, ja kappaleen lopuksi tiivistää käsitteen ymmärrettävään muotoon. Ensimmäiseksi kerron valmisteluista, joita tehtiin ennen liveroolipeliä, sitten itse pelipäivästä ja pelikokemuksista. Lopuksi vedän tulokset yhteen ja yritän niiden perusteella määritellä käsitettä 'pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa'.

6.1.1 Valmistelut ennen liveroolipeliä

Seurasin luokan työskentelyä syksyn mittaan. Larppiprojekti toteutettiin ensimmäisessä opetusjaksossa. Itse projektin valmisteluihin käytettiin aikaa koulutyöskentelyssä 2-3 viikkoa, peliin meni yksi koulupäivä, ja pelin jälkeen pelistä keskusteltiin yhtenä koulupäivänä sekä kirjoitettiin roolissa päiväkirjat. Koulutyöskentelyssä valmisteltiin tarvittavaa historiallista aineosaamista, ja sen lisäksi aihetta integroitiin muihinkin oppiaineisiin. Varsinkin historian opetukseen liittyvät asiat tulivat ensimmäisissä haastatteluissa esiin. Projektin aikana larpin aikakauteen tutustuttiin osittain hahmojen silmien kautta, ja oppilailla oli myös erilaisia tiedonhankintaprojekteja.

"No se nyt mitä täs on tehty... ensinnäkin niil on koko aja täl taustalla... niinku ne tekee tutkimusta... eli meil on se tutkiva oppiminen siin taustal koko ajan... se tarkoittaa sitä et

me ollaan siinä jo niin pitkällä et mä oletan et ne pystyy tehdä niinku ison yläkäsitteen alle jäsentelyn jonka mukaan ne on lähtenyt ettiin tietoo... ja tota... niitten omat tavoitteet siinä kiteytyy niin et ne saa tehdä sitä tutkimusta oman teemoittelun mukaan... et se et jotkut haluaa tutkia niinkun ruoan historiaa... jotkut haluaa pukeutumisen historiaa.. jotkut on tutkinut aseita... jotkut on tutkinut rakennusta... linnaa... ja ... mitäs kaikkee siel nyt on ollutkaan..."-Luokanlehtori Laakso

"...ja me ollaan saatu niit henkilöit... puhuttu niistä... sitten ollaan kysytty varallisuutta ja ollaan sellasta... mut ei oikein muuta vielä ainakaan..." -Poika 1

"No me ollaan tutkittu näit pukuja ja hahmoja ja niitten tapoja ja sellasia..." -Tyttö 2

Haastatellut oppilaat pitivät historian opetuksesta hahmojen kautta. Erityisesti tytöt pitivät omasta vastuustaan hahmojen kehityksessä.

"On kivempaa kuin tavallisesti... ... kun siinä ite saa keksii siihen muutakin tarinaa tai sillee..." -Tyttö 1

"Ne on kivoja kun niitä saa muokata ja silleen.. kuin vanhoja ne on ja sellasii..." -Tyttö 2

Pojilla oli ajatukset haastattelun aikana enemmän jo pelin parissa.

"No mä odotan et olis ihan hauskaa olla siellä linnassa ja siel pelaa sitä rooli..." -Poika 1

"Et voi pistää keskiajan puvun päälle et sit voi ite valita... et pääsee niinku seikkailee keskiajalla... tietää kaiken tarkalleen mitä siel tapahtuu... saa jonku roolin mitä voi esittää..." -Poika 2

Sen lisäksi, miten oppilaat kokivat valmistelut, olin kiinnostunut siitä, miten opettaja koki valmistelut. Luokanlehtori Laakso puhui siitä, että tällaisen projektin eteen opettaja joutuu näkemään erittäin paljon vaivaa, ja taustatiedon pitää olla runsasta lähtiessä rakentamaan tämänkaltaista projektia. Hän oli myös hyvin paljon pohtinut liveroolipelin oppimisaspektia ja sitä, miksi liveroolipeliä kannattaa valmistella huolella.

"Aivan hemmetisti... jo pelkästään se että opettajalla pitää itellään olla aivan sairaan kova taustatieto silloin kun se lähtee kirjoittamaan esimerkiksi rooleja... koska siinä täytyy olla se koko konteksti... missä se rooli liikkuu... koska.. larppi ilman oppimistavoitteita on pelkkää leikkimistä... sillä tavalla negatiivisessa mielessä... se on puuhastelua... et se on tota... tarkoittaa sitä että se on jo ihan siitä lähtien että... se ikään kuin se lapsen... niinku tietotaso täytyy rakentaa aikaisemmin... et larppi on tavallaan sitä soveltamisvaihetta... sitä syventämisvaihetta... et siinä tota... siinä se lapsi oppii niinku kokemaan sellasia asioita jotka syntyvät siinä tilanteessa..." - Luokanlehtori Laakso

Luokanlehtori Laakso ei mielestään ehtinyt luokan kanssa valmistella peliä aivan niin hyvin kuin hän olisi halunnut. Se, miten peli sujui, liittyi hänen mielestään hyvin vahvasti siihen, miten hyvin sitä oli ehtinyt valmistella.

"Ei siitä tuu... tää peli on niin tiukka tavallaan... et se juoni mikä tos tulee... se liittyy niin kiinteesti siihen... niihin autenttisiin tapahtumiin että... et meillä ei tavallaan... meil on aikarajote... mut joo... kyl ne osaa Farandolen tanssin... et meillä menee siinä rinnan... tää historia nyt integroituu aika moneen paikkaan... mutta että ongelmana on ollut mulla nyt se et mä en oo päässyt tekemään sellaisia asioita mitä mä haluan ennen larppeja tehdä... et itse asiassa mä oon vähän pelko pyllyssä siinä että mitä tasoo ne keskustelut tulee olemaan..." - Luokanlehtori Laakso

Kuitenkin hän oli ehtinyt käydä luokan kanssa läpi joitain harjoituksia, jotka tukivat pelin aikaista keskustelua. Harjoitukset olivat koskeneet pelin keskeisiä historian opetuksen liittyviä teemoja.

"Toki me ollaan tehty täällä tällasia pikakeskusteluharjoituksia esimerkiks siitä että ... no hyvänä esimerkkinä on se että meillä on Agricola siellä... ja meillä on sitten siellä Jagelonica, joka on taas katolisen kirkon edustaja ja se on tullut keskelle luterilaista maailmaa... ja tota... meillä on kasiluokkalainen siellä nyt Agricolana... joka tulee puhumaan armosta... sitten siel on tota... Stanislavski... isä Stanislavski... joka tulee puhumaan taas sakramentista... pyhästä sakramentista... ja se tulee puhumaan noista... niinku avioliiton sakramentista ja nimenomaan tota... siitä että voiko pappi olla naimisissa ja... siis tällasia jotka nyt oli aika keskeisiä näitä uskonpuhdistuksen teemoja... ja taval-

*laan sit se vastauskonpuhdistus mikä siihen Juhanan aikana vähän lähti liikkeelle..." -
Luokanlehtori Laakso*

Sen lisäksi hänellä oli ollut harjoituksia, jotka tukivat historiallisen empatian sekä ajattelun kehittymistä.

"Et nää on nyt niitä mitä sieltä on käyty... et me... se että me tehtiin esimerkiksi sellanen harjoitus... et mä kysyin heiltä että... et pitäiskö.. tota... vankilasta palanneen.. pitäiskö sille antaa töitä... pitäiskö kauppiaan antaa töitä sellaselle..." - Luokanlehtori Laakso

Eniten Luokanlehtori Laaksoa kuitenkin harmitti se, että draamallisia harjoituksia ei oltu ehditty tekemään oppilaiden kanssa.

"Mut se et me ei oo tehty yhtään tuntii.. niinku ilmasutuntii jossa .. me varmaan huomenna ehditään yks tunti tehdä... jossa me harjoitellaan sitä esimerkiksi et tota... kun talonpoika ja aatelinen kohtaa... et miten ne säätyjen erot tulee siinä esille..."- Luokanlehtori Laakso

Koulutyöskentelyn ulkopuolella tapahtui liveroolipelin hahmojen kirjoittaminen, tilanvaraukset Turun linnasta ja Turun linnaan tutustuminen. Olin mukana hahmojen kirjoituksessa ja tutustumassa Turun linnaan (Liite 1). Pelin hahmot perustuivat autenttisiin historiallisiin hahmoihin, ja niitä kerättiin eri tietolähteistä - niin arkistoista kuin myös tähän aikaan liittyvistä kirjoista. Turun linnan yhteyshenkilömme oli tässä myös avuksi kertomalla linnan henkilöiden taustoja ja elämäntarinoita.

6.1.2 Pelipäivä

Pelipäivän tapahtumien yleistä kulkua kuvaan liitteessä 2. Tässä kappaleessa keskityn kuvaamaan oppilaiden tuntemuksia pelipäivästä, pelin kulkua ja pelin juonellista rakennetta.

6.1.2.1 Draamamaailman eli pelin sisäiset tapahtumat

Peli alkaa tilanteesta, jossa Juhana-herttua on muutamaa kuukautta takaperin ottanut vaimokseen Katarina Jagellonica, Puolan prinsessan. Tämä tietysti suututtaa Ruotsin kuningas Erikiä, Juhanan veljeä, sillä Ruotsi on sodassa Puolan kanssa. Tämän lisäksi Katarina Jagellonica on katolinen, ja Ruotsi on uskonpuhdistuksen myötä luterilainen. Erik onkin lähettänyt tarkkailijansa, Yrjänänpojan, Juhanan hoviin tuomaan vihaiset terveisensä Juhanalle.

Yrjänänpoika otetaan hyvin vastaan, ja hänen viihtyvyydestään huolehditaan tarjoamalla mm. ilmaiset juomat tavernassa. Hän kuitenkin herättää yleistä levottomuutta, onhan hän suoraan Ruotsin kuninkaan alainen, ja kaikki linnan asukkaat tietävät veljessodan uhkasta. Pelin aikana tulee ilmi, että suola on salakuljetettu Narvasta. Tämä myös herättää linnan asukeissa ihmetystä ja suurta spekulointia siitä, kuka tämän takana on. Yksi pääepäillyistä on porvarikauppias Henrik Innama, yksi Juhanan pääluotetuista. Toinen ihmetystä herättänyt tapahtuma on apteekkari Erbachin outo käytös. Hän käyttäytyy töykeästi aatelisia kohtaan, juo liikaa ja lopulta hänet vangitaan.

Lopulta uhka veljessodasta alkaa häiritä Juhanaa niin paljon, että hän kutsuu koolle kaikki linnan asukkaat kokoukseen, niin rahvaat, porvarit kuin aatelisetkin. Hän haluaa yhteisesti keskustella siitä, mitä tässä tilanteessa tulisi tehdä. Ehdotetaan sitä, että Innaman nopeimmalla laivalla paettaisiin Puolaan, Jagellonica hovin turvaan. Lopulta kuitenkin päädytään siihen ratkaisuun, että linnaan jäädään sodankin uhalla. Juhana oli tyytyväinen alamaistensa uskollisuudesta.

Näin peli pääpiirteittäin pelimaailman sisällä tapahtui. Rakensin kertauksen pelin juonestta pääosin lasten haastattelutekstin avulla. Olin myös havainnoimassa ja kuvaamassa peliä videolle, joten pystyin täyttämään aukot videomateriaalin avulla. Peli meni juonellisesti hyvin pitkälle siten, miten luokanlehtori Laakso oli sen suunnitellutkin. Uskontojen välistä keskustelua ei tosin ollut niin paljon kuin hän olisi toivonut.

"Siellä tuli ihan hyvin esille mun mielestä se katolisuuden ja ... ja protestanttisuuden eli luterilaisuuden jännite... sekin jäi vähän sillä tavalla... et se ois voinu tulla vähän enemmän..." - Luokanlehtori Laakso

Jo bussimatalla Turkuun kaikki pelaajat pääsivät esittelemään pelaamansa hahmon. Luokanlehtori Laakso luki myös tarinoita pelattavasta ajasta. Tällä tavoin alettiin rakentaa yhteistä draamamaailmaa, ja tässä tapauksessa liveroolipelin maailmaa. Tämä oli myös omiaan luomaan peliin sopivaa tunnelmaa. Ennen peliä sovittiin pelin säännöistä yhteisesti. Oppilaiden kanssa tehtiin siis draamasopimus, että oppilailla olisi turvallinen olo toimia roolin sisällä. Luokanlehtori Laakso teki siis molemmat asiat, jotka draaman ohjaajan työssä ovat erittäin tärkeitä: innosti oppilaansa draamaan sekä onnistui luomaan turvallisen olon draaman tekemistä varten. (vrt. Heikkinen 2004, 95–96, 124.) Apteekkari Erbachin oudolla käytöksellä viitattiin yhteen oppilaista, joka ei oikein pelin aikana suostunut minkäänlaiseen yhteistyöhön. Hän käyttäytyi samalla tavalla kuin oltaisiin oltu luokkatilanteessa, ja hän ei ottanut pelimaailman säätyjä huomioon. Hänet jouduttiin vetämään pelistä syrjään, ettei muiden eläytyminen kärsisi. Hänet vedettiin syrjään ja laitettiin "vankilaan" pelimaailman sisällä, eli nuhtelut, jota oppilas sai, hän sai roolin sisällä, apteekkari Erbachina. Täten hänellä päti draamasopimuksen roolisuojaus, eikä hänen omaa persoonaansa arvosteltu (vrt. Heikkinen 2002, 89).

6.1.2.2 Miten peli koettiin

Tämän kappaleen jaan kahteen osaan: siihen, miten peli koettiin muutama päivä pelin jälkeen, ja siihen, miten peli koettiin, kun pelistä oli mennyt yli kuukausi. Ensimmäiseksi esittelen tuntemukset muutama päivä pelin jälkeen, ja sen jälkeen tuntemukset yli kuukauden kuluttua pelipäivästä.

Pelin loputtua oli vielä yhteinen keskustelutilaisuus, jossa käytiin peliin liittyviä asioita ja tuntemuksia läpi. Yksi tuntemuksista, joka tuli ilmi, liittyi veljessodan uhan alla elämiseen. Yksi haastateltavista sanoi tunteneensa olevansa hieman peloissaan roolin sisällä. Toinen taas kertoi kokeneensa olleensa turvassa jopa roolin sisällä.

"No kyl se varmaan se et ne oli silleen peloissaan... sit tilanne oli sellane et ne ei yhtään tienny mitä niiden pitäis tehdä ku ne ruotsalaiset vois tulla milloin vaan sieltä..." -Tyttö 1

"...ku ei mulle ois kuitenkaan käyny mitään, mä oisin menny pois laivalla..." -Poika 2

Kun kysyin tuntemuksista loppukeskustelun aikana, yksi haastateltavista vastasi kuitenkin enemmän itsenään kuin roolin sisällä. Ehkä sen voisi tulkita siten, että eläytymiseen ei enää olisi ollut paljon voimavaroja.

"Joo.. mä sain taas löhöttää tuolilla..." -Tyttö 2

Pelipäivä alkoi varhain. Viikissä kokoonnuttiin jo puoli kahdeksan aikaan. Siellä pakattiin tavarat, koottiin oppilaat sekä mukaan tulevat vanhemmat koolle ja annettiin ohjeet. Sen jälkeen oli edessä yli kaksituntinen bussimatka yhdellä tauolla. Larppi kesti noin kolme tuntia. Pelin pituutta kolme haastateltavista piti päivän pituudesta huolimatta liian lyhyenä, yksi taas juuri sopivana.

"Mut ettei ois kuitenkaan jaksanu enää jatkaa..." -Tyttö 1

"Niä mä oisin halunnu jatkaa..." -Poika 2

"Se olis vaan saanu kestää vähän pitempään kun olis halunnu nähä mitä käy loppujen lopuks..." -Tyttö 2

"Mä olisin halunnut jäädä siihen..." -Poika 1

Kun oppilaita haastateltiin yli kuukausi pelitapahtumien jälkeen, heillä oli omien sanojensa mukaan peli edelleen vahvasti muistissa. Jokaisella yksi vahvimista muistoista liittyi kuitenkin pelin aikana hämmennystä aiheuttaneeseen apteekkarin käytökseen. Tämä viittaa samaan ilmiöön, mistä Huizingakin puhui leikin sääntöjen yhteydessä. Kun joku rikkoo leikin sääntöjä, leikkimaailma luhistuu (Huizinga 1947, 21). Kun yksi oppilas rikkoo draamasopimusta tai ainakin leikittelee sen rajamailla, se jäi muille oppilaille vahvasti mieleen, koska se poikkeaa niin paljon muista asioista, mitä sen larpin maailmassa tapahtui.

"Kun mä jouduin sitä jahtamaan mut se meni kyl sen osalta aika pieleen..." -Poika 1

"Lääkäri Erbach pistettiin vankilaan se oli se päälääkäri... näki et se joi vähän liikaa olutta ja riehu siellä..." -Poika 2

"Tota mä en muista sen nimee mut se apteekkari ni se oli karannu sieltä ja se oli joutunu... vankilaan paitsi mä en muista se ei ollut siinä vaiheessa vielä kiinni vaan se oli jos-sain karkuteillä..." -Tyttö 1

"Totanoin se pistettiin sinne vankilaan sit se karkas kaks kertaa mut saatiin kiinni ja sit se pistettiin pois larpista ja sit se tuli takasin..." - Tyttö 2

Pelistä jäi vahvasti mieleen myös asioita, jotka eivät sinänsä juoneen liittyneet, kuten portaat ja bussimatka.

"Kivaa oli niinku larpata ja bussimatka..." -Tyttö 2

"Se oli vähän tylsää kävellä niit portaita koko ajan ylös ja alas mut kyl siihen sitten..." -Tyttö 1

"Mul ainakin jäi mieleen ne rappuset ku menin aika monesti ylös ja alas niitä..." -Poika 1

Kun kysyin opettajalta, mitä hän kuvitteli, että oppilaille olisi jäänyt mieleen, hän osasi vastata kysymykseen melko tarkasti. Tästä voinee päätellä, että oppilaat ovat hänelle melko tuttuja, mikä on myös omiaan luomaan turvallista tilannetta, joka on edellytyksenä draamalle.

"Varmaan joku on sanonut et ois halunnut olla pitemmän aikaa siinä... mut se mikä siel on hyvänä... ni varmaan niinku että ne oikeesti niinku kokee että et ne asiat ku ne teki itte ni ne jäi mieleen... päällimmäisenähän niillä on jäänyt se et etittiin sitä petturia sieltä ja et kuka vuotaa... ja... nimenomaan se et se tuli niin voimakkaasti siellä... sitten toinen on tietysti se aptekin ympärillä tapahtuneet jutut... et näähän on ihan selkeesti niinku et... ja sit se että yks oppilas sit niinkun tavallaan joutu syrjään ja ... se että tää poika niinku... eli tää apteekkari Erbach se teki sitä ja se teki tätä..." - Luokanlehtori Laakso

6.1.3 Mitä on pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa?

Määritelläkseni käsitettä pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa kysyin Luokanlehtori Laaksoilta määritelmää, koska hän on tätä käsitettä kehittänyt. Ensimmäisenä hän määritteli pedagogista liveroolipelaamista sitä kautta, millaisia oppijoita se ottaa huomioon.

"Se on tota... siis taustatällainen oletus siinä on... että siinä toteutuu... kasvatustieteen ihmiset puhuu oppimistyyleistä... psykologit puhuu mielenjärjestelmistä... mutta että kaiken kaikkiaan se on sellainen että siinä pyritään ottamaan.. sehän on toiminnallista oppimista... learning by doing... mut se on myös tutkivaa oppimista... eli se että siin ois niinkun ajatuksena että siinä... siinä toteutuu sekä auditiivinen... kinesteettinen... visuaalinen... ja sitten tällainen loogis-ratioonalinen oppija... tai oppijan niinku tavoite... mahdollisimman monipuolisesti niinku koskettaa jokaista oppilasta..." - Luokanlehtori Laakso

Pedagogisessa liveroolipelaamisessa oppiminen tapahtuu hänen mukaansa mahdollisimman lähellä lapsen omaa kokemusmaailmaa ja leikin kautta.

"No se tarkoittaa sitä että... että se oppilas ikään kuin liittyy sen tota... simuloitun tilanteen siihen omaan kokemusmaailmaan... jolloin se liittyy niin kuin... luonnollisella tavalla niinku leikin kautta.. sen lapsen omaan kokemusmaailmaan... eli tavallaan se sulauttaminen tapahtuu niinku siinä ihan käytännön kautta... se on lapsen niinku luonnollisin tapa oppia... leikkimällä..." - Luokanlehtori Laakso

"Oppilas... mites sen nyt sanois niinku tiivistetysti.. mielestäni sen sanoin tossa äsken jo... se on sitä että se... että leikin kautta... leikin kautta kokeilee niitä asioita jota se on oppinut... eli se tavallaan niinkun... kun sillä on olemassa tietty tieto jostain niin se saa niinku... jopa sillä tavalla et se saa niinku toimintamalleja siihen omaan leikkiinsä... eli se on tavallaan tällaista ohjattua leikkia..." - Luokanlehtori Laakso

Myös larpin sisältö on tärkeää. Sen tulee palvella oppimista ja olla opetussuunnitelman mukaista, kun puhutaan pedagogisesta liveroolipelaamisesta.

"Siinä on olemassa puuhastelun vaara... et sen täytyy olla tosi tarkasti tehty... et se et sanotaan et sillion kun puhutaan larppaamisesta niin nää ihmiset jotka lähtee näillä pienillä vihjeillä tekemään fantasialarppeja... niin tää ei oo fantasialarppi.. et tää perustuu niinku autenttisuuteen ja siihen..." - Luokanlehtori Laakso

Pedagogisessa liveroolipelaamisessa historian opetuksessa itse peli pohjautuu tarkkaan suunnitteluun. Pelin suunnittelijalla on tietty tavoite opetuksellisesti, ja juonen rakentaminen tapahtuu hahmokorttien kautta. Hahmokorttiin kirjoitetaan tietyt tavoitteet, joiden kautta juonen toivotaan rakentuvan. Siinä on kuitenkin otettava huomioon se, että pelin alettua monet oppilaat voivat lähteä kuitenkin elämään vain tilanteen mukaan, ja täten pelin juoni saattaa muuttua. Tämä vaatii opettajalta suurta tilanneherkkyyttä, jos hän haluaa ohjata juonen "takaisin raiteilleen".

Pedagoginen liveroolipelaaminen on siis ohjattua leikkiä, hyvin lähellä prosessidraamaa, joka ottaa erilaisia oppijoita huomioon ja noudattaa kokemuksellisen oppimisen periaatteita (ks 3.6). Pedagogiseksi sen tekee niin larpin sisältö kuin myös ne asiat, joita tapahtuu ennen larppia luokkahuoneessa sekä keskustelutilaisuus larpin jälkeen. Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa vaatii hyvin paljon valmisteluja. Osa valmisteluista liittyy historian opettamiseen: oppilaille on oltavat tietyt taustatiedot pelattavasta aikakaudesta, että he pystyvät pelaamaan sitä siten, että pelin aikana tapahtuu oppimista myös aiheesta. Liveroolipelin valmistelujen yhteydessä on mahdollista integroida myös muihin aineisiin historian sisältöjä. Tämän larpin yhteydessä matematiikassa opeteltiin laskemaan historiallisilla valuutoilla ja musiikissa opeteltiin eräs keskiaikainen tanssi. Eläytymiskokemuksen vahvistamiseksi on myös tärkeää, että oppilaiden vaatetukseen kiinnitetään huomiota, sillä oppilaat itse kokivat sen tärkeäksi. Riippuen pelipaikasta valmisteluja saattaa joutua myös tekemään tilanvarausten ja lupien saamiseksi. Hahmojen ja pelin kirjoittaminen lienee aikaa vievin osa valmisteluista. Hahmojen kirjoittamiseen tulee kiinnittää paljon huomiota, sillä ristiriitaiset ihmissuhteet hahmoissa saattavat aiheuttaa ongelmia ja hämmennystä itse pelin aikana. Jos opettajalla on joku suunnitelma pelin juonen suhteen, sekin saattaa kärsiä, jos roolikorteissa on liikaa ristiriitaisuuksia.

"Silloin kun ne pääsi toteuttamaan niitä asioita mitä siel kortissa luki... mut et siellähän oli niinku esim sillä tavalla et siinä... niissä korteissa oli ristiriitaisuuksia esimerkiks

niissä ystävyysuhteissa... et siellä oli jotkut sillä tavalla että ne ei niinku päässy tekemään niitä juttuja koska ne ei saanu vastapeluria siihen... et sellasia tarkennuksia niihin kortteihin täytyy tehdä... mutta sitten jotka pääsi siihen mukaan ni kyllähän se juoni oli onnistunut..." - Luokanlehtori Laakso

Kuten draamakasvatuksessa yleensäkin, pitää myös draamatilanteen, eli tässä tapauksessa larpin purkamiseen kiinnittää huomiota. Kuten jo draamasopimusta käsittelevässä kappaleessa (3.5) totesin, opettajan on myös tärkeää ymmärtää ja antaa ymmärtää, että kun draamamaailmasta astutaan ulos, roolihahmon tekoja ei arvioida todellisen minän kautta vaan suhteessa draaman maailmaan (Heikkinen 2002, 89, ks. myös Owens & Barber 1998, 14–15). Tässä tapauksessa opettajan on oltava tarkkana, ettei ketään oppilaista syytetä hänen pelin aikaisista teoistaan, vaikka teot olisivatkin vaikuttaneet muiden oppilaiden peliin. Roolisuojuuksessa on kyse siitä, että draamamaailman sisäiset teot jäävät draamamaailman sisälle. Heikkisen (2002, 61) näkemys draamaohjaajan vastuusta vastaa pitkälti sitä, mitä tapahtui liveroolipelin aikana. Hänen mukaansa draamakasvatuksessa on oleellista reflektoida kokemuksia prosessin jälkeen ja suhteuttaa kokemukset todellisuuteen. Pedagogisessa liveroolipelaamisessa historian opetuksessa on tavoitteena historian opettaminen, ja siksi pelin sisäiset tapahtumat on laitettava jälkeinpäin historialliseen kontekstiin ja puhuttava niiden oikeellisuudesta.

6.2 Historiallinen empatia

Liveroolipelin aikana oppilaat joutuivat jatkuvasti kohtaamaan tilanteita, joissa heidän tuli miettiä, miten heidän hahmonsa toimisi. Tässä tuli ottaa huomioon historiallinen konteksti, mutta kuitenkin elää tilanteen mukaan. Tässä oli kyse esteettisestä kahdentumisesta, eli roolissa toimiessaan oppija suunnittelee myös roolin ilmaisua, ja tällä kertaa oppijalla oli rajoitteenaan historiallinen aikakausi ja etukäteen kirjoitettu hahmo. Kuten jo aikaisemmin mainitsin, tässä rooliminnan ja todellisen minän yhtymäkohdassa pitäisi merkityksellisen oppimisen olla mahdollista. (Laakso 2004, 41; Østern 2000, 7.)

Oppilaat ovat pelin aikana toisin sanoen jatkuvasti tilanteissa, joissa testataan heidän historiallista ajatteluansa ja empatiaansa, ja täten niitä myös kehitetään. Tässä kappaleessa esitän, millä tasolla oppilaiden historiallinen empatia oli ennen peliä, ja millä tavalla sitä

ja historiallista ajattelua esiintyi pelin aikana. Koin tämän tarkoituksenmukaiseksi, koska täten pystyin vertaamaan peliä edeltävää ja pelin aikaista ajattelua. Valitettavasti en pystynyt kovin kattavasti tutkimaan, minkä tason historiallista ajattelua pelin jälkeen esiintyi. Kun haastattelin oppilaita reilun kuukauden vierähdettyä pelistä, testasin heidän tietojaan pelin aikakaudesta vain pintapuolisesti. Historiallisesta empatiasta käytän kappaleessa 4.2 esittelemääni määritelmää.

6.2.1 Historiallinen empatia ennen peliä

Kun haastattelin oppilaita ennen peliä, keskustelin heidän kanssaan kahdesta historiallisesta teemasta, joiden käsittely vaati historiallista empatiaa. Ensimmäinen teema oli pakkoavioliitto. Pakkoavioliitolla viittasin sovittuun avioliittoon. Käytin termiä siis virheellisesti. Oppilaat kuitenkin ymmärsivät, mihin viittasin. Toinen teema oli aateluus. Annoin ratkaistavaksi myös aatelisten ja rahvaan suhteeseen liittyvän ongelman, jossa rahvas oli jättänyt maksamatta aatelisille verojaan hoitaakseen sairasta lastaan. Valitsin teemat siten, että ne olivat läsnä pelattavan liveroolipelin aikakaudessa, ja että nykyään ne eivät enää ole samalla tavalla läsnä.

Pakkoavioliittoa oppilaat eivät pitäneet enää nykyään järkevänä ratkaisuna. Kaikki ymmärsivät kuitenkin tyttären taloudellisen edun tavoittelun yhtenä syistä. Vain yksi mainitsi, että vanhemmilla saattoi olla myös itsekkäitä syitä. Mielenkiintoista oli, että kukaan ei kuitenkaan puhunut syistä, miksi rikas avioituisi köyhän kanssa, ja liitto nähtiin yksipuolisena hyödyn tavoitteluna.

"Ku ne halus tyttärensä naimisiin et se saa rahaa ja hyvän elämän." -Tyttö 1

"No jos ne esimerkiks oli rikkaita tai se oli rikas... et sellasta..." -Tyttö 2

"Ku esimerkiks joku on rikas ... ja sä oot köyhä.... niin jos et mee sen kaa naimisiin ja meet jonku köyhän kanssa.. niin kuolette kun on joku rutto etkä pysty maksamaan lääkärille rahaa... niin sen takii menee jonku rikkaan kanssa..." -Poika 2

"Nii et ne pääs osingoille..." -Poika 1

Liiton hyviä ja huonoja puolia oppilaiden oli vaikea eritellä. Huonoksi puoleksi mainittiin yhteensopimattomuus ja hyvänä puolena nähtiin edelleen vain taloudelliset asiat. Tytöt näkivät pakkoavioliiton enemmän sinä, että vanhemmat tavoittelivat tyttärelleen hyvää. Pojat taas puhuivat itsekkäistä motiiveista. Toinen pojista (Poika 2) yritti myös sijoittaa kysymyksen historialliseen kontekstiin, ja toinen näki ainoana vanhempien mahdollisen itsekkyyden. Kaikki vastaukset viittasivat kuitenkin korkeintaan kolmannen tason historialliseen empatiaan, jossa menneisyyden tapahtumia reflektoidaan nykypäivään, ja ns. arkipäivän empatialla ratkaisuja asioihin. Rahan painottaminen viittaa tosin osittain historiallisen empatian toiseen tasoon, stereotyyppien yleistämiseen.

Aateluudesta puhuttaessa yksi tytöistä (tyttö 1) ei ymmärtänyt, miksi aateliset olivat etuoikeutettuja. Toinen tytöistä puhui siitä, että aatelissukuun kuuluminen teki heistä etuoikeutettuja, kuten myös se, ettei aatelisten tarvinnut maksaa veroja. Hän ei kuitenkaan koommin perustellut sitä, miksi he tällaisen aseman olivat saaneet. Pojat molemmat puhuivat siitä, että kuningas jakoi aatelistarvoja, niitä sai sotasaavutuksista tai vaihtoehtoisesti porvarina kerätyistä rikkauksista. Toinen pojista (poika 2) puhui myös siitä, että aateliset pystyivät säilyttämään asemansa sen takia, koska antoivat kuninkaalle verojaan ja täten pysyivät kuninkaan suosiossa.

Kun kysyttiin tilanteesta, jossa rahvas pimitti verojaan, tyttöjen mielestä rahvas oli hengenvaarassa, ja poikien mielestä aatelinen yrittäisi tässä tapauksessa taloudellisesti hyötyä tilanteesta, joko panttaamalla huonekaluja tai käyttämällä rahvasta pakkotyövoimana. Kaikkien mielestä se, että aatelinen tässä tapauksessa rankaisisi rahvasta, olisi nykyään väärin, mutta jokainen ymmärsi, että sen ajan oikeustaju oli toinen. Tämä viittaa sekä arkipäivän empatiaan, jossa historiallisia tilanteita ratkotaan järkeilemällä ja miettimällä nykypäivän kautta sitä päivää, että rajoittuneeseen historialliseen empatiaan, jossa ymmärretään sen ajan ihmisten motiiveja ajattelemalla heidän asemaansa heidän yhteiskunnassaan.

"Ei se kyl siin mieles oo oikein... tai onhan nykyäänki jos ei maksa laskuaan sit menettää tavaraa tai tulee ulosottomies tai ottaa huonekalui tai jonku... ei se siin mieles oo oikein jos on sairas lapsi tai jotain... ei silloin kyl tarvitsis oikeesti maksaa.." -Poika 1

"Ei se ollut oikein... niit ei vaan kiinnostanut... niil oli niin paljon rahaa.. ne oli kuninkaan suosittuja.. ei niille voinu mitään tapahtuu... niil oli täys lupa siihen et jos ei ollut maksnut niille velkoja..."-Poika 2

"No ei se varmaan nykyaikaan oo oikein... mut siihen aikaan varmaan..." -Tyttö 2

Ennakkohaastatteluista sai sellaisen käsityksen, että haastatelluilla pojilla oli aavistuksen kehittyneempi historiallinen empatia kuin haastatelluilla tytöillä, ja he pohtivat asioita useammalta kantilta. Haastatelluilla pojilla molemmilla historia oli tosin lempiaine, kun taas tytöillä ei ollut yhtä positiivista suhdetta historian opiskeluun. Tuloksiin saattoi myös vaikuttaa se, että tyttö 1 vaikutti jännittävän haastattelutilannetta selkeästi enemmän kuin muut. Haastateltavia minulla on sen verran vähän, etten kuitenkaan pysty tekemään kunnon johtopäätöksiä siitä, miten sukupuoli tässä asiassa vaikutti.

6.2.2 Oppilaiden ajatteluprosesseja pelin aikana

Seuraavassa kappaleessa tulen esittelemään sitä, mitä oppilaat kertoivat heidän mielessä liikkuneen pelin aikana. Kiinnitän tässä osassa tulosten esittelyä erityistä huomiota kommentteihin, joissa esiintyy historiallista empatiaa ja historiallista ajattelua. Esittelen jokaisen oppilaan ajatusprosesseja erikseen, koska jokainen oppilas teki eri asioita larpin aikana, ja täten heillä oli jokaisella henkilökohtainen ja erilainen kokemus larpista. Osittain kerron tässä kappaleessa myös oppilaiden pelikokemuksista ja pelipaikoista (live-roolipelin paikoista, joissa oppilaat liikkuvat pelin aikana). Jätän sellaiset ajatukset tulosten ulkopuolelle, jotka eivät liity olennaisesti tutkimuskysymyksiin, ja sellaiset, jotka selvästi johtuivat haastattelijan johdattelusta.

Tyttö 1

Tytön 1 hahmo oli rikas aatelinen, jolla oli kaksi lasta. Jo ennen pelin alkua tyttö 1 mietti, millaista on ajankohtaan sopiva ilmaisu, ja hän halusi kovasti toimia oikein historiallisessa kontekstissa. Tämä vaatii historiallista empatiaa, aikakauden ja oman hahmonsä ymmärtämistä.

*"No mä mietin et joku kysyy et mikä mun on ku sillon mä viel tienny et mä oon aateli-
nen... ni mitä mä sille sanoisin et...."*

Pelin alettua tyttö 1 keskusteli ensin hänen hahmonsa tyttären kanssa sekä myöhemmin hahmon pojan kanssa, ja molemmat pyysivät häneltä rahaa. Pelin aikana tavernasta ostettiin mehua rahalla, ja vain osalla pelaajista oli rahaa. Muiden pelaajien oli mietittävä, miten heidän hahmonsa saisivat rahaa, jos he sitä tarvitsivat. Tytön 1 hahmon lapset olivat suhteellisen nuoria, joten he eivät välttämättä olisi tarvinneet rahaa, ja tämänlainen toiminta ei todennäköisesti tukenut eläytymistä eikä tytön 1 historiallisen empatian kehittymistä.

Pelissä oli taverna, jonka yhteydessä oli apteekki. Taverna oli sosiaalinen kohtaamispaikka, jossa juoruiltiin ja tavattiin toisia roolihahmoja. Keskusteluaiheina olivat usein pelin historiallisen ajan tapahtumat sekä pelin sisäiset tapahtumat. Tavernassa kävivät sekä aateliset että rahvaat hahmot. Apteekissa asioitiin lähinnä lääkeostosten yhteydessä. Tyttö 1 vietti paljon aikaa tavernassa ylläpitämässä sosiaalisia suhteitaan.

"No mä puhuin niitten muitten kanssa esimerkiks siitä... et onks se myrkytetty se... ja siitä ku se apteekkari koko ajan karkaili ja..."

Tämä oli hänen hahmolleen sopivaa, sillä siihen aikaan naiset olivat enemmän taustavai-
kuttajia kuin toimijoita. Heidän vaikutusalueensa oli sosiaalisissa ympyröissä. Yksi pelin
käännekohdista oli ennaltsuunnittelematon ja odottamaton: apteekkarin pelaaja alkoi
riehua ja aiheuttaa yleistä hämmennystä. Tyttö 1 pystyi omien sanojensa mukaan suhtau-
tumaan tapahtumaan roolin sisällä, eli hänestä apteekkari riehui hahmon sisällä, eikä itse
pelaaja riehunut. Tällainen suhtautuminen vaatii hyvää eläytymistä, sillä kuten tutki-
muksessa jo aikaisemmin todettiin: Kun pelimaailman sääntöjä rikotaan, pelimaailma
särkyä (Huizinga 1947, 17–21, 39).

Yksi tytön 1 hahmon ongelmista, joita hän joutui hahmon sisällä pohtimaan, liittyi us-
kontoon ja uskonpuhdistukseen. Hänen hahmonsa ei pitänyt katolisesta uskosta, mutta
Juhana-herttua oli avioitunut katolisen Katarina Jagelonican kanssa. Tyttö 1 ei kuiten-
kaan voinut unohtaa asemaansa, vaikka hänellä olisi ollut sananen sanottavanaan.

"No emmänyt silleen... koska se oli silti sellanen joku herttuatar... ni ei siinä kauheesti voi... mitään..."

Tämä on malliesimerkki esteettisen kahdentumisen (ks. 3.6) oppimispotentialista. Pelaaja hahmon takana joutuu tekemään hahmon päätökset, ja sitä rajaa tässä tapauksessa pelaajan historiallinen empatia. Tyttö 1 ymmärsi, ettei hänen asemassaan oleva henkilö voi turvallisesti kritisoida herttuattaren uskoa, vaikka hänen hahmonsa olikin sitä mieltä, että se oli väärä.

Suurimmat ongelmat, jotka eläytymiseen kohdistuivat, olivat lähtöisin muista pelaajista. Kun joku pelaaja ei eläytynyt tarpeeksi, hän häiritsi muiden peliä, ja esimerkiksi tytön 1 hahmon lapsi häiritsi tytön 1 peliä. Kun peliä häiritään, voisi kuvitella, että eläytyminen ja täten myös historiallisen empatian kehittyminen kärsii, ja on vaikeampi toimia roolin sisällä.

"No jos esimerkiks (oppilaan nimi) kun se siellä hypelehti kaikkialla et se ei yhtään kuunnellut mitä mä puhun ja sellaista... ja mä tota sille sillein tuli siinä... et ei sen varmaan hahmo tekis sitä... muuten et..."

Tytön 1 peli oli enemmän tarkkailevaa kuin toimivaa. Hän kuitenkin koko pelin ajan käsittelee pelin sisäisiä tapahtumia, jotka olivat rakennettu historiallisen ajanjakson mukaisesti. Hänen hahmonsa oli helposti lähestyttävä aateline, joten usein myös piirit tulivat kertomaan hänelle, mitä pelissä oli tapahtunut. He käsittelevät yhdessä asioita, ja pelin sisällä käytiin keskusteluja historiallisesta ajanjaksosta ja tapahtumista roolin sisällä, joita saattaisi olla vaikeampi rakentaa luokkahuoneessa.

"Ainaki yhdessä vaiheessa se tuli kertoo meille siitä et se oli kuullu ku ne innama ja ... sit se tota ... (oppilaan nimi) ja se (oppilaan nimi)n äiti... niin ne oli puhunu suolasta ja sen hinnasta tai jostaki muusta..."

Myös tällaiset keskustelut voidaan tulkita historiallista empatiaa tukevaksi, kun niissä yritetään ymmärtää historiallisen ajan tapahtumia ja ihmisiä.

Pelin lopussa, kun Juhana kutsui kaikki koolle, jokainen haastateltavista suhtautui omalla tavallaan tilanteeseen. Ehdotettiin, että kaikki menisivät Puolaan laivalla, ja tästä vaihtoehdosta tyttö 1 pohti, mitä se hänen hahmonsa kannalta olisi tarkoittanut.

"Silleen mut sehän oli jotain et jos nää menis jonneki Puolaan tai jonneki... ni ainakin puolalaiset vihais tätä... just sen takii et ei tää tykänny katolisista... uskosta..."

Tämäkin ajatteluprosessi viittaa tulkintaan, joka vaatii historiallista empatiaa. Pelin aikana tyttö 1 joutui jatkuvasti kohtaamaan tilanteita, joihin hänen tuli suhtautua niiden tietojen perusteella, jotka hänen hahmokortissaan oli hänen hahmostaan. Nämä kaikki voitaneen tulkita tilanteiksi, jotka kehittivät historiallista empatiaa. Tyttö 1 oli myös selvästi perillä historiallisesta ajanjaksosta ja tämä varmasti auttoi hänen pelaamistaan ja roolissa olemistaan.

Tyttö 2

Tytön 2 hahmo oli hovin vaatesuunnittelija. Ennen pelin alkua tyttö 2 otti paljon paineita pelisuorituksestaan, mutta hän ei täsmentänyt kuitenkaan, oliko kyse historiallisen ajankohdan oikeasta tulkitsemisesta vai mahdollisesti kyvystä eläytyä.

"Mua pelotti ihan sikana et mä möhlin jotain tai sellasta..."

Heti pelin alussa tytöllä 2 oli vaikeuksia olla roolin sisällä. Yksi syistä siihen oli hyvin samankaltainen kuin tytön 1 vaikeuksissa, eli toinen pelaaja. Tosin tytöllä 2 oli myös ongelmia suhtautua siihen, että muut pelaajat ottivat roolin.

"No sit me alettiin (oppilaan nimi)n kaa hihittää mentiin nurkkaan hihittäään käkättämään mut sit me kyl jossain vaihees totuttiin siihen... ... tai siis kun kaikki muuttu sellaseks puhui kirjakieltä... sellasii oudon kaltasii ni sit meit rupes hirveesti naurattaan se..."

Tytöllä 2 oli erilainen tapa kommentoida videopätkiä kuin tytöllä 1. Tyttö 2 käytti pelaajien eli oppilaiden omia nimiä, kun taas tyttö 1 kommentoi useimmiten toisia pelaajia hahmojen nimillä. Aluksi tyttö 2 tuntui olevan hieman epätietoinen pelin historiallisen

kontekstin suhteen, mutta pelin edetessä hän pääsi pelin maailmaan sisään, ja ryhtyi itsekin käsittelemään pelin sisäisiä tapahtumia. Hän kuitenkin käsitteli niitä enemmän arkipäiväisesti ja toiminnan kautta kuin historiallisessa kontekstissa. Pelin aikana keskusteltiin suolan salakuljetuksesta, ja monet pelaajista yrittivät ratkaista, kuka suolaa salakuljetti. Myös tyttö 2 kiinnitti suolan salakuljetukseen huomiota. Tätäkään kysymystä hän ei kuitenkaan pohtinut historialliselta kannalta.

"Siis mä näin kaks tyyppiä jotka kanto jotain bokseis ne yritti piilotella sitä kaikkialle..."

Hän kuitenkin ymmärsi hahmonsa aseman hovissa, ja sen, ettei hänen hahmolla ollut valtaa tehdä asioita, joten havainnoistaan hän meni kertomaan sellaiselle henkilölle, jolla oli valtaa vaikuttaa. Tämä ajatteluprosessi vaati historiallista empatiaa säätyjaon osalta.

"Mä menin kertomaan sille herttuattarelle siitä..."

Tyttöön 2 apteekkarin pelaajan käytös vaikutti enemmän, tosin hän saattoi jo valmiiksi olla hieman vähemmän roolin sisällä kuin tyttö 1. Hän näki apteekkarin käytöksen huvittavana, ja suhtautui siihen enemmän itsensä kuin roolin kautta, sillä tuohon historialliseen aikaan apteekkarin käytöksen olisi todennäköisesti pitänyt ennemmin järkyttää kuin huvittaa.

"Se oli kyl aika huvittavaa kun (oppilaan nimi) oli ehkä sellane ku se larppas ekaa kertaa ni se ei oo oikein sitä tyyppiä... ni sit se oli vaan se apteekkari se ryyppäs vaan koko ajan se meni vankilaan ja se karkas sieltä... se oli aika huvittavaa sellane... se yritti koko ajan vaan karata..."

Kun kysyin pelin loppukeskustelusta ja ratkaisusta, tyttö 2 mietti asiaa myös oman hahmonsa kannalta. Vaikka historiallisen empatian käyttö jäi tytöltä 2 pelin aikana vähiin, hän kuitenkin pystyi jossain määrin elämään draamamaailman sisällä.

"Mä aattelin kun ne keksi sen et tota.. että kun nää naiset... herttuatarest.. naist ja lapset ja että ne kaikk piiloutuis sinne ton talon alle... sitten tota... sitten se Erik luulee et ne on paennut ni mä vähän mietin sitä mun mielest se sano et hänhän voi raivospäissään polttaa linnan ja me jäämme loukkuun ja kuolemme..."

Tytön 2 haastattelun tulokset ovat hyvin yhdenmukaisia sen kanssa, mitä luokanlehtori Laakso sanoi pelin valmisteluista.

"...tietotaso täytyy rakentaa aikaisemmin... et larppi on tavallaan sitä soveltamisvaihetta... sitä syventämisvaihetta..." -Luokanlehtori Laakso

Tytöllä 2 tuntui olevan hyvin rajoittunut käsitys historiallisesta kontekstista, jossa peli liikkui, ja hänen pelinsä oli enemmän hetkessä elämistä. Häntä liveroolipeli ei tukenut samalla tavalla historiallisen empatian ja ajattelun kehittämisessä kuin muita haastateltavia.

Poika 1

Poika 1 pelasi Juhana-herttuan lähimiestä, aatelista ja Suomen sotavoimien komentajaa. Hän oli larpin tapahtumien keskiössä, ja hänen pelinsä pyöri sen ympärillä, että hän piti Ruotsin hovin lähettilään, Yrjänänpojan, tyytyväisenä ja noudatti Juhana-herttuan toiveita. Hän toimi koko pelin ajan yhdessä toisen Juhanan luotetun kanssa. Ennen peliä häntä ei hermostuttanut rooliin meneminen, hän odotti sitä innoissaan.

"Mä halusin vain alottaa sen jutun..."

Hänen pelinsä lähti käyntiin tilanteen selvittämisessä, joka vaati historiallista empatiaa. Yrjänänpoika oli Ruotsin hovin lähetti, ja Juhana-herttua pelkäsi, että Ruotsin hoviin viedään virheellistä tietoa Juhan toimista. Juhanan luotettuna hänen tuli huolehtia Yrjänänpojasta.

"Me keskusteltiin siitä (oppilaan nimi)n hahmost... et se voi viedä virheellistä tietoa... tällast..."

... siihen liittyvää... ja... meidän piti vaan pitää silleen et se pysyis erossa vähän siitä... ja meidän piti pitää se tyytyväisenä sit yhes vaihees... et silleen et ilmast olutta tai mehua tai silleen..."

Pojan 1 hahmo joutui pohtimaan historiallisia maailmanpoliittisia kysymyksiä roolissa. Tämä kehitti historiallista empatiaa sen osalta, että hän joutui ajattelemaan laajempia yhteyksiä ja hahmonsa suhtautumista asioihin. Hän muunmuassa yritti hahmon sisällä kehitellä ratkaisua Ruotsin, Suomen ja Puolan väliseen konfliktiin.

"Me kerrottiin siitä ku se... sehän johtu siitä Katariinasta tai siitä niin... mut sit on poliittisii etui Ruotsille ku ne on sodassa Puolan kaa... ... niin... eihän ne voi käydä sotaa se on Ruotsin tai Suomen puolella on niiden prinsessa tai kuningatar... niin eihän ne voi käydä sotaa... ja muutenkin niiden kaupankäynti tai muu voi parantuu... tai muutenki..."

Pojan 1 hahmo turvautui diplomatiaan useissa pelin tilanteissa. Hän yritti omalta osaltaan edistää Suomen ja Ruotsin välisiä suhteita. Koska hän oli tekemisissä hyvin paljon Ruotsin hovin lähettilään kanssa, hän joutui jatkuvasti pohtimaan sen ajan poliittisia ongelmia ja mahdollisia ratkaisuja niihin. Hän joutui jatkuvasti käyttämään historian tietoaan ja liittämään niitä pelin kontekstiin.

"Me juteltiin siitä että... et mitä etuja sil... me puhuttiin tässäkin poliittisist eduista... ja muutenki puhuttiin sellaista et siitä Eerikistä että... ei... ettei tulis sellaisii tilanteit et se hyökkäis tänne linnaan... me kerrottiin vähän et se vois hyökätä tänne linnaan jossain vaihees... mä vähän vihjaisin et joku vuotaa tietoo... ni et sen takii se voi hyökätä tänne linnaan ni meil on sitte semmone tilanne menossa..."

Apteekkarin käytökseen poika 1 yritti suhtautua siten, että se kuuluisi apteekkarin rooliin. Toisaalta hän joutui itse pohtimaan sitä, kuuluuko se rooliin vai ei, joten tästä voinee päätellä, että roolissa oleminen kärsi ainakin lievästi.

"No mä yritin silleen eläytyä kuitenkin... mä ajattelin vähän niinku että se kuuluis sen rooliin tavallaan... et joo se on nyt tommonen et me mennään nyt herttuan luo... et joo se on tämmöne ja tämmöne... mä vaan menin herttuan luo ja sit laitettin se meidän..."

Pojan 1 peliin vaikutti myös muiden pelaajien eläytyminen. Hän sai omaan peliinsä suurta tukea hänen hahmonsa läheiseltä ystävältä, toiselta Juhanan luotetuista, niin pelin sisäisten ongelmien setvimiseen kuin myös roolissa olemiseen.

"Autto se... mä jouduin olee (oppilaan nimi)n kaa... mut en mä siin yhes vaihees ku mä selvitin sitä suolan tuontii ja näitä... (oppilaan nimi) selvitti jotain ryöstöö mitä erbach oli tehny tai jotain..."

Poika 1 joutui suhteuttamaan hahmonsa ajatukset myös hahmonsa asemaan. Vaikka hän oli hyvin korkeassa asemassa, hänen hahmonsa varoi astumasta korkeammassa asemassa olevien varpaille. Suhtautuminen herttuattaren uskontoon oli hyvin samankaltainen kuin tytöllä 1.

"No ku mä itte mä en oo katolinen ni mä en voinu silleen sanoo et se on laitonta... koska sitte mä en ois uskollinen Juhanelle..."

Loppukeskustelun aikana poika 1 oli itse erittäin aktiivinen, ja hän myös ehdotti omaa ratkaisua tilanteeseen.

"Mä ehdotin sitä että et ku jotkut yritti selitellä siellä että kuka vuotaa tietoa... sitten mä yritin silleen et siin menee vaan aikaa että pitää nyten keksiä joku ratkaisu millä lähtee nyten että ne saadaan pois sieltä... ja loppujen lopuks mä ehdottelin kaikkee et mentäis Innaman nopeimmalla laivalla... ja sitten kuitenkin Juhana päätti et jäädään puolustaa linnaan... ja sitten kuitenkin me päätettiin näin... sit mä kuitenkin ehdotin et lapset ja naiset menee laivalla Puolaan tai johonki..."

Kuten loppukeskusteluun, pojan 1 koko peliin heijastui vahvat taustatiedot ajasta sekä korkean tason historiallinen empatia. Hän oli jatkuvasti tilanteissa, joissa hän joutui soveltamaan pelin ulkopuolelta hankittuja tietojaan pelin sisään. Tämän voisi nähdä optimitilanteeksi oppimisen kannalta, ainakin esteettistä kahdentumista koskevien teorioiden valossa (ks. 3.6).

Poika 2

Poika 2 pelasi rikasta porvarikauppiasta, jolla oli läheiset suhteet Juhana-herttuaan. Hänen pelinsä keskiössä oli kaupustelu ja suolan salakuljetussyytteistä vapautuminen. Häntä onnistuttiin haastattelemaan vasta reilu viikko pelin jälkeen, mikä ei ole optimitilanne stimulated recall -menetelmän kannalta (ks. 5.4; Patrikainen & Toom 2004, 242.). Hä-

nellä oli omien sanojensa mukaan peli silti vielä hyvin vahvasti muistissa. Joissain kohdissa haastattelua tuli kuitenkin ilmi, että hän ei aivan yhtä vahvasti muistanut asioita kuin toiset haastateltavat. Ennen peliä hän oli innoissaan ja jännittynyt, mutta häntä jännitti enemmän pelin säännöt ja käytännön asiat kuin itse historiallinen ilmaisu ym. historialliset seikat.

"Jännitti... miten peli alkaa, mitä siel tehdään ja niin edelleen..."

Jo hyvin alkuvaiheessa peliä tuli ilmi, että hoviin on laittomasti tuotu suolaa. Pojan 2 hahmo oli rikkaana porvarikauppiaana yksi pääepäilyistä. Hän tiesi, mitä odottaa, jos hänet todetaan syylliseksi. Hän ei myöskään pitänyt mahdottomana, että hänet todettaisiin syylliseksi, vaikka hän oli syytön. Tämän voisi tulkita hyvänä ajanjakson tietämyksenä ja historiallisen empatian osoituksena: siihen aikaan usein tuomittiin syyttömiä asioista, jotka joku toinen oli tehnyt, ja epäily saattoi olla riittävä peruste.

"Emmä tiedä mua vaan... ei mitenkään siis ku mä olin rehellisii elämää mua pelotti mennä vankilaan..."

Asian ymmärtäminen myös johti vastatoimenpiteisiin. Poika 2 käytti rahaansa hyväkseen parantaakseen asemaansa suolaepäilyjen suhteen.

"Oikeesti mä palkkasin kolme henkilöä larpissa et ne vakoilee et ne kertois juttuu et ketkä puhuu musta ja suolasta..."

Tässä näkyy myös pojan 2 tukeva vaikutus muiden peliin. Palkatut saivat pojan 2 hahmolta rahaa ja tekemistä, ja kaikki tapahtui roolin sisällä. Pojan 2 pelissä näkyi, että hänen oli tehtävä paljon asioita sen eteen, että hän vapautuisi suolaepäilyistä. Osittain tämän takia hän ei ehkä ehtinyt pohtia historiallisia poliittisia kysymyksiä yhtä paljon kuin esimerkiksi poika 1.

Pojan 2 historiallinen empatia joutui tosin myös koetukselle, kun häneltä toivottiin pako-tietä, jos sota syttyisi.

"Ku (poika 1) sano mulle et jos Juhana-herttua jos se vangitaan ne ei luota siihen... ne halua päästä karkuun ja ne halua mennä minun laivalla... ja ne viel jotain puhu Juhana-herttuan ryöstämisestä..."

Hän ratkaisi tilanteen edullisesti oman hahmonsa kannalta, ja toimi samalla tavalla kuin rikas porvarikauppias olisi todennäköisesti toiminut tilanteessa, jossa hän on valta-asemassa aatelisiin nähden.

"No... periaattees vois jos ne maksaa hyvin... mähän olin kauppias..."

Yksi sivujuoni pelissä oli Juhana-herttuan mahdollinen myrkyttäminen. Pojan 2 hahmo oli Juhanan suuri kannattaja ja tälle läheinen, ja hänen hahmokortissaan oli myös tästä tietoa.

"Oikeestaan sen Juhana-herttuan myrkyttäjä jutun... sit ku siel joku alku puhuu ku siin lapus luki... ni sit mä oikeestan keksin et joku puhu siit tos tavernassa et joku halua myrkyt... eiku siis mä tiesin et joku halua myrkyttää Juhana-herttuan et mä oon kuullu ku joku puhuu..."

Myrkytykseen liittyvä sivujuoni ei tosin johtanut sen suuremmin historiallisen empatian käyttöön tai muuhunkaan - poika 2 ei itse selvittänyt sitä sen suuremmin, koska hänellä oli paljon tekemistä oman hahmonsa epäilyistä selviämisen kannalta.

Apteekkarin käytös vaikutti myös poikaan 2. Hänkään ei ollut varma, pitikö apteekkarin käyttäytyä roolikortin mukaan niin, mutta hän oli pohtinut sitä pelin aikana. Vastaus viittasi hyvin samanlaiseen suhtautumiseen kuin pojan 1 tapauksessa.

"Emmä tiedä mun mielestä se vähän liikaaki pelleili... vai olik sille sen roolikortissa kirjoitettu sellane suhtautumine..."

Loppukeskustelun aikana pojan 2 suhtautuminen tapahtumiin erosi muista. Hänellä oli sellainen olo, että hän olisi turvassa, vaikka päätettäisiin mitä. Hän oli hyvin tietoinen hahmonsa asemasta ja omistamista asioista. Hän tosin ajatteli asioita heijastaen niitä nykypäivään - Juhana-herttua olisi hyvin voinut käyttää asemaansa takavarikoiden asioita, joita hän olisi omasta mielestään tarvinnut.

"Ku ei mulle ois kuitenkaan käyny mitään mä oisin mennä pois laivalla..."

Pojan 2 pelissä oli myös läsnä historiallinen empatia monissa tilanteissa. Hän pelasi hahmoaan siten kuin hän kuvitteli sen ajan porvarikauppiaan toimivan. Kuten aikaisemmin totesin, hänen hahmonsa tosin liittyi todella vahvasti suolakauppaepäilyihin, mikä aiheutti hänen hahmolleen niin paljon tekemistä, että historiallinen pohtiminen jäi vähemmälle. Peli vaikutti kuitenkin tukevan myös pojan 2 historiallisen empatian kehitystä.

6.2.3 Pedagogisen liveroolipelin hyöty historiallisen empatian kehittämisessä

Kolmella neljästä haastateltavasta oppilaasta oli pelin aikana paljon tilanteita, joissa he joutuivat käyttämään historiallista empatiaansa päättäessään, miten heidän hahmonsa tulisi toimia. Tytöllä 2 tällaisia tilanteita ei kuitenkaan juuri syntynyt. Tytön 2 taustatiedot historiasta olivat selkeästi heikommät kuin muilla haastateltavilla, ja osittain tämä saattoi johtua siitä. Voisi kuvitella, että historiallisessa ajassa on helpompi toimia, jos siitä tietää enemmän. Tyttö 2 kutsui myös kanssapelaajiaan heidän oikeilla nimillään koko ajan, mikä saattaa viitata siihen, että hän toimi enemmän omana itsenään kuin roolissa. Sen takia hän myös ratkaisi tilanteita toisesta lähtökohdasta käsin, eikä hänen historiallinen empatiansa päässyt pelin aikana samanlaiseen koetukseen kuin muiden haastateltavien. Tyttö 2 sai kuitenkin omien sanojensa mukaan pelistä hienon kokemuksen, ja hän selkeästi eläytyi oman kykynsä mukaan draamamaailmaan, vaikka oppimistavoitteisiin hänen kohdallaan ei päästyäkään.

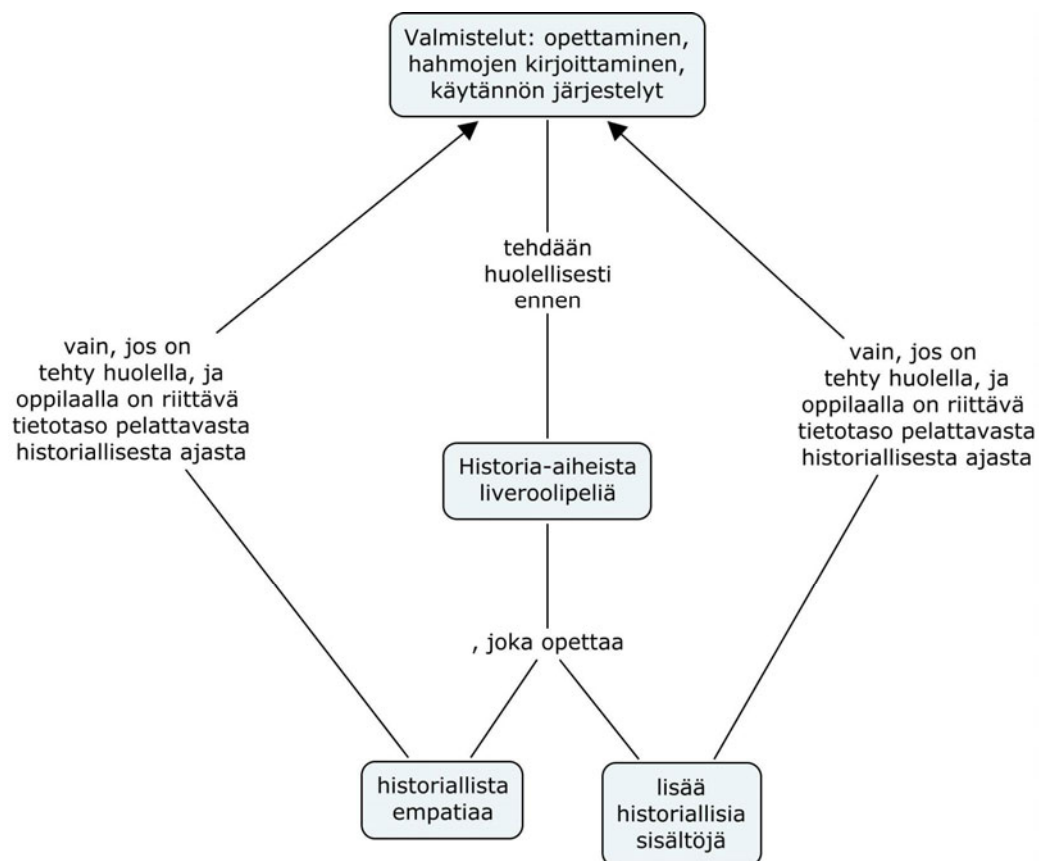
Historiallista empatiaa testaavien tilanteiden määrä vaikutti osin riippuvan myös pelattavasta hahmosta. Poika 1 kohtasi eniten tällaisia tilanteita. Hänen hahmonsa oli pelin poliittisessa keskiössä, ja lähes jokaiseen päätökseen hänen hahmonsa toiminnasta vaikutti hänen taustatietonsa pelattavasta historiallisesta ajasta. Toisilla haastateltavilla ei ollut samanlaisia ongelmia ratkaistavanaan, ja tämä myös näkyi heidän pelissään. Heidän pelinsä liittyi paljon vahvemmin heidän hahmonsa tavoitteisiin ja ongelmiin kuin kyseisen ajanjakson historiallisiin pääkohtiin. He kuitenkin eläytyivät hahmoihinsa ja yhteiseen draamamaailmaan, ja saivat jonkinasteista kokemusta siitä, millaista oli olla heidän hahmonsa luokan edustaja senaikaisessa maailmassa.

Tutkimukseni tuloksista nousee siis seuraavanlaisia hypoteesejä esiin. Pedagogisen live-roolipelin hyöty historiallisen empatian kehittämisessä riippuu hyvin paljon aikaisemmasta opetuksesta ja muista valmisteluista kuten myös pelattavasta hahmosta. Jokainen pelaajista osallistui keskusteluihin, joita saattaisi olla vaikeampi synnyttää luokkahuoneessa. Tietynasteista näkökulmaa pelattavaan aikaan saa pelin aikana joka tapauksessa, mutta saadakseen täyden hyödyn pelin ainutlaatuisista puitteista täytyy pelaajalla olla vahvat taustatiedot pelattavasta ajasta. Opettajan tulee siis valmistella niin hahmot kuin hahmojen jakokin hyvin. Tärkeämmässä roolissa saa suuremman hyödyn pelistä, mutta sellaisen roolin pelaaminen vaatii selkeästi enemmän taustatietoja pelattavasta ajasta. Kysymys kuuluukin: miten myös heikompien oppilaiden oppimistavoitteita voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla?

7 Johtopäätökset

7.1 Johtopäätökset tutkimustuloksista

Tutkimustehtäväni tiivistettynä ovat pedagogisen liveroolipelin esittely historian opetusmenetelmänä sekä sen tutkiminen, miten pedagoginen liveroolipelaaminen opettaa historiallista empatiaa. Tiivistettynä pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa tarkoittaa jo luokkahuoneessa hyvin valmisteltua prosessidraaman tapaista draamakokonaisuutta, joka noudattaa kokemuksellisen oppimisen periaatteita. Sillä voidaan opettaa historiallista empatiaa, jos valmistelut, eli opetus, hahmot, pelin rakenne ja juoni, ynnä muut vastaavat tehdään tarpeeksi huolella. Tiivistin tulokseni alla olevaan kaavioon (Kaavio 2).



Kaavio 2: Onnistuneen pedagogisen liveroolipelin malli

Aikaisemmissakin draamaa ja historiaa yhdistävissä tutkimuksissa on todettu, että draamapedagogisin menetelmin voidaan tukea historian opetusta (mm. Lehto 2005; Polojärvi 2001; Siltala 2004). Healy (2007) kokeili Egyptin Kleopatran ajan opettamista draaman menetelmin. Hänen tuloksensa oli se, että tällaiset menetelmät motivoivat lapsia ja ajan "eläminen" auttaa ymmärtämään sen ajan ihmisiä paremmin. Goalen (1996, 19–26) teki pitkän draamaprojektin lasten kanssa, jonka tavoitteena oli historiallisen ajattelun kehittäminen. Hän mittasi testillä sekä tutkimusryhmän, jonka opetuksessa käytettiin draaman keinoja että vertailuryhmän, jonka opetuksessa ei käytetty draaman menetelmiä historiallisen ajattelun kehittymistä tietyllä ajanjaksolla. Hänen tuloksensa oli se, että draaman menetelmät edistivät historiallista ajattelua enemmän kuin "perinteiset" opetusmenetelmät. Fenneseey (1995) käytti myös draaman ja teatterin keinoja opettaakseen lapsille erään afroamerikkalaisen runoilijan tarinaa. Hän keskittyi moraalisiin kysymyksiin ja hänen päätuloksensa oli se, että draama herätti lapset ajattelemaan ja täten myös paheksumaan runoilijan ajankohdan valkoihoisten rasistista toimintaa. Liveroolipelitutkimuksessa on tutkittu liveroolipeliympäristöä informaatiojärjestelmänä (Harviainen 2007) sekä liveroolipeliä osana terapeuttista teatterikokonaisuutta (Ballon, Silver & Fidler 2006). Sen pedagogista käyttöä sekä sen käyttöä historian opetuksen menetelmänä koskevia tutkimuksia en löytänyt. Se on kuitenkin verrattavissa draamaa ja historiaa yhdistäviin tutkimuksiin, sillä näissä on läsnä samoja elementtejä kuin liveroolipelaamisessa. Liveroolipeli eroaa muista draaman menetelmistä siltä osin, että siinä ollaan roolissa keskeyttämättä paljon pidempään. En osaa arvioida, kuinka paljon tämä ero vaikuttaa esim. historiallisen empatian kehittymiseen. Historiallisen empatian opettamista eri menetelmin on myös tutkittu (mm. Cooper 2000; VanSledright 2002; ks. 4.1 & 4.2).

Tutkimukseni koskee pääosin draamapedagogiikan hyvin spesifiä aluetta, pedagogista liveroolipelaamista, ja historiallisen empatian tukemista sen menetelmän avulla. Yritän tutkimuksessani hahmottaa kokonaista draamapedagogiikan genreä, joka ei ole vielä vakiintunut käsite. Kyseessä on vain yksi luokka ja yksi peli, joten kyseessä on tutkimus vain yhdestä tapauksesta. Aineistoni on liian pieni siihen, että voisin kokonaan ja luotettavasti määritellä, mitä pedagoginen liveroolipelaaminen tarkoittaa, mutta tutkimukseni antaa kuitenkin viitteitä siitä, mitä pedagogiseen liveroolipelaamiseen historian opetuksessa voisi kuulua. Tutkimustuloksiani on helppo soveltaa käytäntöön. Esimerkiksi opettajille, jotka haluavat käyttää pedagogista liveroolipelaamista historian opetuksessa, on ensimmäisen tutkimustehtäväni tuloksista hänelle paljon hyötyä. Tutkimustuloksissani

esittelen jonkun verran metodia, kerron siihen liittyvistä ongelmista ja haasteista sekä sen eduista. Opettajan tulisi kuitenkin itse tehdä hyvin paljon töitä pedagogisen liveroolipelin käytännön järjestelyjen eteen, sillä lähestymiseni pedagogiseen liveroolipelaamiseen historian opetuksessa on melko teoreettinen.

Jos opettaja taas haluaisi keskittyä historiallisen empatian opettamiseen tämän menetelmän avulla, uskon, että toisen tutkimustehtäväni tulokset muistuttaisivat häntä siitä, mitä hänen tulee ottaa huomioon opettamisessa ennen peliä. Oppilaiden tietotason on oltava riittävä, että liveroolipelaamisesta saadaan tarpeeksi hyötyä. Tutkimukseni teoreettinen anti voisi myös tukea pedagogista liveroolipelaamista koskevia jatkotutkimuksia, kuten sitä, miten kyseistä menetelmää voitaisiin soveltaa muissa aineissa kuin historiassa. Esimerkiksi uskonnossa ja äidinkielessä voisi pedagoginen liveroolipelaaminen olla hyvinkin käyttökelpoinen opetusmenetelmä, mutta todennäköisesti näissä aineissa tavoitteet olisivat toiset kuin historian opetuksessa ja täten myös peli tulisi rakentaa toisella tavalla. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi liittyä historialliseen empatiaan: voidaanko pedagogisen liveroolipelaamisen vaikutusta historiallisen empatian kehittämiseen tehostaa jotenkin? Millä sitä parhaiten tukisi? Ehkä myös omasta tutkimuksestani nousevia hypoteeseja olisi hyvä testata jatkotutkimuksessa: Olisi mielenkiintoista selvittää isommalla aineistolla, miten oppilaan historialliset taustatiedot vaikuttavat historiallisen empatian kehittämiseen pedagogisen liveroolipelaamisen avulla. Olisi myös erittäin mielenkiintoista testata roolin vaikutusta historiallisen empatian kehitykseen: miten todella "suurmiehen" tai "suurnaisen" pelaaminen vaikuttaa itse pelin kulkuun, ja tukeeko se enemmän empatian kehittymistä, vai onko kyse enemmän itse pelaajasta? Luokanlehtori Laakso myös totesi, että osa liveroolipelin aiheuttamasta oppimisesta tapahtuu vasta paljon pelin jälkeen. Tutkielmani aihetta voitaisiin tutkia kattavammin pidemmän seurannan ja paljon suuremman määrän haastateltavia kanssa, jolloin tutkimus saisi paljon enemmän luotettavuutta. Myös tulokset saattaisivat muuttua, jos oppimista tapahtuu paljon pelin jälkeenkin. Olisi mielenkiintoista tutkia, millä tavalla historian opinnot etenivät liveroolipelikokemuksen jälkeen. Tällainen tutkimus saattaisi asettaa tutkimukseni tulokset aivan uuteen valoon historiallisen empatian oppimisen suhteen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Analysoin litteroidut haastattelut etsimällä toistuvia kuvioita ja teemoja. Yritin myös pitää haastattelujen rakenteet mahdollisimman yhdenmukaisina, että saisin haastateltavilta vastauksia samoihin kysymyksiin, ja täten toistuvien kuvioiden ja teemojen hakeminen helpottuisi. Tämä analyysikeino kuitenkin vaatisi isompaa joukkoa tutkittavia ja vielä enemmän haastattelumateriaalia, että tulokset olisivat luotettavampia. (Miles & Huberman 1994, 246.) Tutkittavia on tutkimuksessani liian vähän, että tulokset olisivat yleistettävissä, mutta tulokset ovat kuitenkin suuntaa-antavia.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuustarkasteluissa on eri lähtökohta kuin määrällisessä. Yleensä metodikirjallisuudessa luotettavuutta käsitellään *validiteetin* (tutkittiinko sitä, mitä luvattiin) sekä *reliabeliteetin* (ovatko tutkimustulokset toistettavissa) käsittein. Nämä eivät kuitenkaan vastaa täysin laadullisen tutkimuksen tarpeita. Niitä on kritisoitu laadullisen tutkimuksen osalta juuri siitä, että ne on tehty vastaamaan kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133–134.) Tuomi ja Sarajärvi (2002) ovat tiivistäneet eri tutkijoiden näkemyksiä laadullisessa tutkimuksessa käyttökelpoisemmista kriteereistä. Näitä ovat *credibility* (uskottavuus ja vastaavuus), *transferability* (siirrettävyys), *dependability* (luotettavuus, tutkimustilanteen arviointi, varmuus ja riippuvuus) sekä *confirmability* (vakiintuneisuus, vahvistettavuus ja vahvistuvuus). (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–138.)

Arvioidessani tutkimukseni uskottavuutta ja vastaavuutta käytän Milesin ja Hubermanin (1994) määritelmää uskottavuudesta. Kriteeri laadullisten tulosten luotettavuudelle on se, kuinka uskottavia tai järkeenkäyviä ne ovat. Kun haastattelut ovat suoritettu suhteellisen vapaalla tavalla kuten omassa tutkimuksessani, aineisto rönsyilee ja tulkinta on haasteellista. Sen lisäksi, että etsii tuloksista järkeenkäyppyyttä, tulosten luotettavuutta lisää se, että etsii tuloksista asioita, jotka eivät käy järkeen. (Miles & Huberman 1994, 246–248.) Pedagogisen liveroolipelin määrittelemisen on hankalaa, ja koska sitä ilmeisesti tehdään ensimmäistä kertaa tieteellisessä tutkimuksessa, ensimmäistä tutkimustehdävää on mahdotonta arvioida tämän kriteerin suhteen. Se taas kuulostaa melko järkeenkäyvältä, että historialliset taustatiedot vaikuttavat siihen, kuinka paljon pedagoginen liveroolipelaaminen tukee historiallista empatiaa. Oppilaat joutuivat tekemään päätöksiä

roolin sisällä, ja nämä päätökset tukivat historiallista empatiaa vain, jos oppilailla oli riittävät historialliset taustatiedot käyttääkseen omaa historiallista empatiaansa.

Siirrettävyyden kriteeriä Miles ja Huberman (1994) määrittelevät seuraavalla kysymyksellä: Ovatko tutkimustulokset yleistettävissä ja täten käyttökelpoisia toisia tutkimuksia ajatellen (Miles & Huberman 1994, 279)? Ensimmäinen tutkimustulokseni on pedagogisen liveroolipelin määritelmä historian opetuksessa. Koska tässä tutkimuksessa määritellään ensimmäistä kertaa pedagogista liveroolipelaamista, uskoisin, että tutkimustulos on käyttökelpoinen myös toisia tutkimuksia ajatellen. Tämä tutkimus ei tietenkään kata kaikkia pedagogisen liveroolipelaamisen mahdollisuuksia, ja liittyy spesifisti nimenomaan historian opetukseen, joten tutkimustuloksen yleistettävyys kärsii siltä osin. Pedagoginen liveroolipelaaminen esim. uskonnon tai äidinkielen opetuksessa saattaisi olla niin tavoitteiltaan kuin sisällöltäänkin hyvin erilaista. Toinen tutkimustulokseni oli hypoteesi siitä, että pedagoginen liveroolipelaaminen auttaa historiallisen empatian kehittämisessä, jos oppilaalla on tarvittavat taustatiedot pelattavasta historiallisesta ajasta. Myös oppilaan hahmo liveroolipelissä tuntui vaikuttavan. Tämä tutkimustulos lienee yleistettävissä ja siirrettävissä. Pedagoginen liveroolipelaaminen tukee uusien tietojen hankkimista tai uusien asiayhteyksien löytämistä, jos tietopohja opetettavasta asiasta on jo olemassa. Oppilaalla pitää olla tarpeeksi taustatietoja liveroolipelin aiheesta, ettei liveroolipeli mene pelkäksi tyhjänpäiväiseksi puuhasteluksi.

Miles ja Huberman (1994) määrittelevät luotettavuuden, tutkimustilanteen arvioinnin, varmuuden ja riippuvuuden kriteerin tutkimuksen laatukontrollin avulla. Apuna voi käyttää esimerkiksi kysymyksiä, kuten tehtiinkö tutkimus tarpeeksi huolellisesti, ovatko tutkimuskysymykset selkeitä, onko tutkijan rooli tutkimuksessa ja tutkittavien joukossa tarpeeksi selkeästi esitetty, tarkistettiin tulosten luotettavuutta, jne. (Miles & Huberman 1994, 278.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kohottaa mm. selostamalla tarkasti tutkimuksen toteutus. Esimerkiksi haastattelututkimuksessa on tärkeää kertoa olosuhteista ja paikoista, jossa aineistot kerättiin. Tutkijan tulee kertoa myös haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat haastatteluissa ja myös tutkijan oma itsearviointi tilanteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 224–228.) Haastatteluissa oli kaksi selkeää tekijää, jotka saattavat vaikuttaa tuloksiin ja täten vähentävät tutkimukseni luotettavuutta. Ensimmäinen oli se, että pojan 2 str-haastattelu tapahtui yli viikko pelin jälkeen, mikä heikentää hänen muistikuviaan pelistä. Toinen te-

kijä on se, että poika 2 ei päässyt vastaamaan omalla äidinkielellään. Hänellä olisi saattanut olla enemmän tai jopa toisenlainen tarina kerrottavanaan, jos hän olisi pystynyt vastaamaan venäjäksi ja str-menetelmän optimiajan sisällä. Kieli saattoi asettaa hänelle selkeitä rajoituksia.

Toinen laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantava tekijä on se, että tutkijalla on riittävästi aikaa sen tekemiseen. Myös tutkimusprosessin julkisuus edesauttaa luotettavuutta. Tällä tarkoitetaan tarkan selostuksen lisäksi sitä, että esim. tutkijakollegat pääsevät arvioimaan tutkimusprosessia. Myös se, että tiedonantajat, eli tässä tapauksessa haastateltavat, pääsevät arvioimaan tulkintoja, voi lisätä luotettavuutta. Tätä pidetään myös yhtenä loogisimmista ratkaisuista: tarkkanäköinen toimija voi hyvinkin tietää paljon enemmän aiheesta kuin itse tutkija. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 139, Miles & Huberman 1994, 275.) Pyrin tutkimukseni aikana kuvaamaan tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti. Lopulliset tutkimuskysymykseni muotoutuivat vasta analysoituani tutkimusmateriaaliani, joten tässä suhteessa tutkimusmateriaalin kerääminen olisi voinut olla tehokkaampaa, jos olisin tehnyt tarkat tutkimuskysymykset jo ennen tutkimuksiani. Toisaalta oli kyse uudesta tutkittavasta aiheesta, joten sellaisten ilmiöiden ennustaminen, jotka liittyvät aiheeseen, olisi ollut hankalampaa, ja siksi koin tämän järjestyksen mielekkääksi. Minun tutkimuksessani suurin osa tiedonantajista on lapsia, joilla ei oman arvioni mukaan ole vielä välineitä tieteellisen tekstin tai tulkintojeni ymmärtämiseen tai arviointiin muuten kuin melko pinnallisella tasolla, joten heidän konsultointinsa tulosten luotettavuudesta ei olisi tarkoituksenmukaista. Luokanlehtori Laakso luki tutkielmani ja arvioi tuloksia sekä tulkintojani, ja hän oli pääosin samaa mieltä tulosten tulkintojeni kanssa. Hän kuitenkin muistutti, että pedagogisessa liveroolipelaamisessa on kyse pitkästä prosessista, ja vaatisi paljon suurempaa aineistoa sekä pidempää seuranta, että näkisi, mitä kaikkea oppimista tapahtuu. Liveroolipelaaminen ei hänen mukaansa toimi pelkästään oppimisen syventäjänä, vaan myös oppimisen pohjustajana. En siis tutkinut, minkälaista oppimista tapahtui pelin jälkeen, ja siltä osin tutkimuksessani on aukkoja.

Vakiintuneisuus, vahvistettavuus ja vahvistuvuus liittyvät tutkimuksen olosuhteiden arviointiin. Kysymys siis kuuluu, riippuvatko tulokset ja päätelmät enemmän tutkimusolosuhteista sekä tutkittavista kuin tutkijasta. Tutkijan tulee olla tietoinen siitä, mitkä ovat hänen omat lähtökohtansa tutkimukseen: mitkä ovat hänen arvonsa, miten hän näkee tutkittavan aiheen etukäteen ja miten ne vaikuttivat tutkimuksen kulkuun sekä tuloksiin.

Hänen tulisi ottaa myös huomioon vaihtoehtoiset tulkinnat tuloksista, jos sellaiset tuntuivat uskottavilta. (Miles & Huberman 1994, 278.) Tämän kriteerin arviointi on tietysti minun tutkimuksessani hyvin hankalaa. Kuten jo johdannossa mainitsin, olen itse myös kehittämässä tätä menetelmää, pedagogista liveroolipelaamista, ja täten lähtökohdani tutkimukseen on kyseistä menetelmää puoltava. En kuitenkaan rakentanut tutkimustani siten, että vain pedagogisen liveroolipelaamisen hyvät puolet tulisivat esille, vaan tutkin mielestäni objektiivisesti aiheeseen liittyviä ilmiöitä Viikin normaalikoulun 6b-luokassa.

Yrittäessäni määritellä pedagogista liveroolipelaamista historian opetuksessa keräsin tutkimusaineistostani siihen liittyviä ilmiöitä ja rakensin siitä sellaisen kokonaisuuden, jollaisena sen itse hahmotin. Voi hyvin olla, että tutkija, jolla on vähemmän tai ei ollenkaan taustaa pedagogisesta liveroolipelaamisesta, olisi tehnyt toisenlaisia tulkintoja. Uskon, että omat näkemykseni ja käsitykseni aiheesta vaikuttivat myös siihen, miten esitin kyseisen tuloksen. Kun taas yritin määritellä historiallisen empatian esiintymistä pedagogisessa liveroolipelaamisessa, minulla ei ollut vahvaa ennakkokäsitystä siitä, mitä tulokset tulisivat olemaan. Olin niistä jopa yllätynyt. Ennakkokäsitykseni oli, että pedagoginen liveroolipelaaminen tukisi erittäin hyvin sellaisten oppilaiden oppimista, jotka eivät tavallisessa kouluopetuksessa pysty keskittymään, mutta tulokset eivät puhuneet sen puolesta ainakaan historiallisen empatian kehittymisen osalta. Kokemuksena liveroolipeli oli kaikille oppilaille myönteinen, mutta niin olisi voinut olla mikä tahansa perusopetuksesta poikkeava aktiviteetti. Tästä kertoo myös se, että tytöille bussimatka oli jäänyt päivän hauskimpana tapahtumana mieleen. En tosin pystynyt mittaamaan, minkälaista oppimista tapahtui liveroolipelin jälkeen, joten en pysty varmasti sanomaan, millä tavoin liveroolipeli kehitti haastateltavien historiallista empatiaa pidemmällä tähtäimellä. Tulokseni vastaavat kysymykseen vain siitä, tukevatko heidän kertomansa pelin aikaiset ajatusprosessit historiallisen empatian kehittymistä.

Minulla oli haastateltavien oppilaiden joukossa tuplarooli. Olen tehnyt monialaisen praktikumin samassa luokassa, jossa tein myös gradututkimuksen. Olen siis luokalle tuttu henkilö, ja tuntiessani lapset mielipiteeni saattavat vaikuttaa tuloksiin. Olin myös mukana tekemässä larppia, joskaan en vaikuttanut larpin kulkuun, vaan olin paikalla tutkijana ja kuvaamassa. Arvelin, että haastateltaessa tuttuudesta on myös etua, sillä lapset avautuvat ja kertovat enemmän tutulle henkilölle kuin täysin tuntemattomalle. Haastattelussa

pitäisi pystyä luomaan rento tunnelma, jossa on helppo puhua. Haastattelijan tulisi varautua siihen, että haastateltavat ovat erilaisia, ja myös heidän luontevuutensa haastattelutilanteessa vaihtelee. Koin edesauttavani haastattelutilanteessa olemista haastattelemla lapsia useampaan otteeseen. Myös jälkepäin ajateltuna koen, että juuri tämä menetely tässä tutkimuksessa oli oikea. (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 205–206.) Roolini entisenä luokan opetusharjoittelijana saattaa myös vaikuttaa negatiivisesti lasten vastausten luotettavuuteen. Olen ollut heidän opettajansa, ja vastaukset saattavat vääristyä siitä johtuen, että he yrittävät vastata ”oikein” ja miellyttää täten minua, vaikka yritin painottaa, että haastattelussa ei vääriä vastauksia ole. On kuitenkin todettu, että haastatteluissa haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 201).

Opettaja on myös tuttu, mutta tutkijana yritin suhtautua häneen objektiivisesti. Hän on luomassa tätä menetelmää, pedagogista liveroolipelaamista, mutta käytän gradussani hänen haastattelujaan myös tutkimusaineistona. Tietyllä tasolla hän on tämän aiheen auktoriteetti, mutta tutkijan velvollisuus on suhtautua haastatteluihin kuitenkin kriittisesti. Kun vertasin hänen näkemyksiään lasten näkemyksiin ja omiin havaintoihin pelin kuluksa, koin saavani lisää perspektiiviä ja objektiivisuutta tutkimukseen.

Arvoim lapset, ja täten oma mielipiteeni ei vaikuta tutkittavien valinnassa. Koin, että myös tutkimuksen objektiivisuus kasvaa tätä myötä. Olen tosin opettanut näitä lapsia, ja sen takia suhtaudun varmasti jokaiseen haastateltavaan eri tavalla, ja jokaisen haastateltavan kanssa minulla on erilainen, subjektiivinen suhde. Haastattelin myös opettajaa, ja oli myös erittäin mielenkiintoista nähdä, millä tavalla lasten ja opettajan mielipiteet menevät yksiin. Lapsia kiellettiin puhumasta haastattelutilanteesta ennen kuin kaikkia oli haastateltu. Täten pyrin varmistamaan sen, että he puhuivat vain omia mielipiteitään, eivätkä toistaneet kaverilta kuulemiaan.

Olen tutkimassa aihetta, jota ei aikaisemmin juurikaan ole tutkittu, ja siksi koin mielekkääksi tehdä haastatteluista vähemmän strukturoituja ja tätä kautta selvittää, mitä ilmiöitä sieltä tulee esiin. Tämä johti siihen, että tuli esiin ilmiöitä, joita en osannut odottaa, mutta myös siihen, että osa haastatteluista lähti ”rönsyilemään”, ja haastateltava alkoi helposti puhua aiheen vierestä. Tämä asetti minulle tutkijana suuren haasteen haastatteluaineiston analyysissä, varsinkin kysymystä ”mitä voin käyttää ja mitä en” ajatellen.

Kuten useimmiten opinnäytetyötään tekevillä, minulla ei myöskään ole koulutusta syvähaastattelun tekemiseen, mikä osaltaan vaikuttaa haastattelun tulosten luotettavuuteen negatiivisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 203–205.) Aiheeseen liittyvän tutkimuksen vähäisyys asetti minulle haasteen myös teoriaosan rakentamisen suhteen. Jouduin omaa harkintakykyäni käyttäen rakentamaan teoriaosan elementeistä, joiden koin antavan parhaan pohjan pedagogisen liveroolipelaamisen historian opetusmenetelmänä ymmärtämiselle. Tämä tekee tutkimuksestani entistä tapauskohtaisemman ja subjektiivisemmän.

Subjektiivisuus ja henkilökohtaisuus ovat vahvasti läsnä myös motiiveissani tutkimuksen suhteen. Olen yhdessä luokanlehtori Laakson kanssa kehittämässä pedagogista liveroolipelaamista eteenpäin, ja tämän takia myös toivoin, että tutkimukseni tulokset olisivat positiivisia. Aineistoni oli turhan suppea vastaamaan kattavasti kysymykseen menetelmän suurimmista haasteista sekä ongelmista. Tämäkin aihe kaipaisi lisätutkimusta ja pohdintaa. Listasin kuitenkin haasteita ja ongelmia pedagogisesta liveroolipelaamisesta historian opetusmenetelmänä sekä menetelmän potentiaalista opettaa historiallista empatiaa niin paljon kuin löysin. Pyrin myös löytämään oman tutkimukseni heikot kohdat.

Haastateltavat olisi ehkä voinut valita myös liveroolipelissä pelattavien roolien kautta siten, että erilaiset roolit olisivat mahdollisimman monipuolisesti edustettuna. Tutkimustulokset osoittivat, että eri rooleissa koki myös pelin eri tavoin, ja kun haastateltavat arvottiin, oli lähinnä sattuman kauppaa, että haastateltaviksi osui pelin aikana eri yhteiskuntaluokkiin kuuluvia pelaajia. Haastateltavien roolijaossa oli myös käynyt siten, että poikien hahmot olivat ylempää yhteiskuntaluokkaa kuin tyttöjen, ja heillä oli pelin aikana enemmän tavoitteita, joten he kokivat pelin myös hieman eri tavalla. Tämän takia liveroolipelikokemuksen sukupuolten välisten erojen tulkitseminen oli erittäin vaikeaa.

Tutkimukseni onnistui mielestäni avaamaan käsitettä pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetuksessa sekä osoittamaan eri tilanteita, joissa liveroolipeli tuki oppilaiden historiallisen empatian kehitystä. Tutkimustuloksistani nouseva hypoteesi siitä, että pedagoginen liveroolipelaaminen tukee oppilaiden historiallisen empatian kehitystä enemmän silloin, jos oppilaalla on tarvittavat taustatiedot, tarvitsisi lisätutkimusta ja lisää tutkittavia luotettavuutensa lisäämiseksi. Mittasin oppilaiden historiallisen tietotason hyvin pinnallisesti muutamalla kysymyksellä, ja sen lisäksi tiedustelin opettajalta oppilaiden historian tietojen tasosta. Tämä ei ole täysin luotettava mittari. Pelattavan hahmon vaiku-

tustakin olisi pitänyt mitata paljon suuremmalla otoksella. Kuitenkin tämä ilmiö, että taustatietojen määrä kuten myös pelattava hahmo vaikuttavat, oli selkeästi havaittavissa omilla tutkittavissani, ja tulos on suuntaa-antava. Tutkimuksen tavoitteisiin siis päästiin: käsite avattiin ja sen käyttöä historian opetuksessa testattiin. Toivottavasti aiheesta tulee vielä lisätutkimusta, sillä tutkijana minulle jäi sellainen olo, että pääsin vain raapaisemaan pintaa menetelmästä, jonka potentiaali opetuksessa on vielä testaamatta mutta varmasti huomionarvoinen.

Lähteet

Painetut lähteet:

- Ashby, R. Lee, P. 1987. Children's concept of empathy and understanding in history. Teoksessa Portal, C.(toim.) The history curriculum for teachers. London: The Falmer Press, 62-87.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Suom. T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Cooper, H. 2000. The Teaching of History in Primary Schools. Buckingham: Open University Press
- Courtney, R. 1974. Play, Drama & Thought. The Intellectual Background to Drama in Education. London: Cassell & Collier Macmillan Publishers Ltd.
- Dewey, J. 1938. Experience & Education. New York: Collier.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Goalen, P. 1996. The Development of Children's Historical Thinking Through Drama. Lehdessä: Teaching History. Number 83. 19-26.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: WS Bookwell Oy
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huizinga, J. Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittelemiseksi. 1984. 3. painos. Suomentaja Sirkka Salomaa
- Hänninen, R. 2003. Leikki - ilmiö ja käsite. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy
- Hännikäinen, M. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma. 1992. Jyväskylä: Kirjapaino Kari Ky
- Johnstone, K. 1996. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Suom. S. Routarinne. Helsinki: Yliopistopaino

- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Eaglewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentialia li opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 238.
- Lehto, P. 2005. *Draama toimii. Draamapedagogisen opetusmetodin reunaehdoja historian opetuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lintunen, J. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa: Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Toinen painos. London: Sage.
- Neelands, J. 1984. *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*. London: Heinemann Educational Books
- Niemistö, R. 2002. *Ryhmän luovuus ja kehityshehdot*. Helsinki: Palmenia-kustannus
- Owens, A. & Barber, K. 1998. *Draama toimii*. Suom. J-P. Kaijanen & P. Korhonen. Helsinki: JB-kustannus.
- O'Neill, C. 1995. *Drama worlds – a framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall - opettajan interkatiivisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2004(toim.). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: WS Bookwell Oy
- Piaget, J. 1972. *Play, Dreams and Imitations*. London.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus
- Pihl, Marja-Leena. 2001. Luokahuoneilmapiirin vaikutus viides- ja kuudesluokkalaisten roolinottokykyyn ja moraalikehitystasoon. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Pilli, A. 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa Castrén, M., Ahonen, S., Arola, P., Elio, K., Pilli, A. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 122-160.

- Polojärvi, A. 2001. Tietoa, taitoa, tunnetta: pedagoginen draama historianopetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Siltala, P. 2004. Draamakasvatuksen mahdollisuudet historian opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sjövall, L. 2006. Draamakasvatus - luovaa ongelmanratkaisua? Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Somersalo, H. 2002. School environment and children's mental well-being. A child psychiatric view on relations between classroom climate, school budget cuts and children's mental health. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Teerijoki, P. & Lintunen, J. 2001. Kohtaamisia eri tiloissa - Osallistavan teatterin näyttämöt. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 131-150
- Toivanen, T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta". Peruskoulun viides- ja kuudeluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 9.
- Toivanen, T. 2007. Lentoon! Draama ja teatteri koulussa. Helsinki: WSOY Opmateriaalit Oy
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- VanSledright, B. 2002. In search of America's past: learning to read history in elementary school. New York: Teachers College Press.
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suom: T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Østern, A.-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet - Suomalainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4-26.

Sähköiset lähteet:

- Ballon, B. Silver, I. Fidler, D. 2006. Headspace Theater: An Innovative Method for Experiential Learning of Psychiatric Symptomatology Using Modified Role-Playing and Improvisational Theater Techniques. Lehdessä: Acad Psychiatry 31. 2007. 380-387. <http://ap.psychiatryonline.org/cgi/content/full/31/5/380>, 31.1.2008
- Fennesey, S. 1995. Living history through drama and literature. Lehdessä: The Reading Teacher. Vol 49, No.1. September 1995. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=1&hid=14&sid=352c1029-43c9-4cb2-b6b7-6d9c8e7ec8e3%40sessionmgr7>, 31.1.2008.
- Harviainen, J. T. 2007. Live-action, role-playing environments as information systems: an introduction. Lehdessä: Information Research. Vol. 12 No. 4, 2007. <http://informationr.net/ir/12-4/colis/colis24.html>, 31.1.2008.
- Healy, J. 2007. The World's A Stage. Lehdessä Teaching Pre K-8, maaliskuu 2007, Vol. 37 Issue 6, 28-30 <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=21&sid=adbac1d3-b6c5-4ce4-abbc-6d3910f41b3b%40sessionmgr9>, 31.1.2008.
- Improvisaatioteatteri Stella Polariksen improvisaatiosivut 2006. <http://www.stella-polaris.fi/impro.html>, 3.3.2008.
- Opetushallitus: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 <http://www.oph.fi/info/ops/>, 9.3.2006.
- Suomen Liverpoolipelaajien kotisivut. <http://www.larp.fi>, 25.1.2007
- Toom, A. 2006. Tacit Pedagogical Knowing: At the Core of Teacher's Professionalism. Helsinki:E-thesis.

Liite 1: Päiväkirja Turun linnan tutustumiskäynnistä

Turun linnan visiitti

Kävimme luokanlehtori Mauri Laakson ja historian lehtori Tuuli Ojanperän kanssa tutustumassa Turun linnaan tutkija Nina Lepokorven johdolla. Ensin esittelimme liveroolipelimme idean, ja sen jälkeen tutkijan kanssa keskusteltiin tilamahdollisuuksista, eli missä tiloissa peli tapahtuu. Saimme kaikkein autenttisimmat mahdolliset tilat, nimittäin peli tapahtuu Juhanan ja Katariinan oikeissa tiloissa. Olimme tästä erittäin tyytyväisiä, ja uskoimme, että lapset saisivat tätä kautta vielä vaikuttavamman kokemuksen.

Kiinnitimme huomiota siihen, että kaikille eri säädyille oli oma kokoontumispaikkansa, jossa he pystyivät vapaasti keskustelemaan, lämmin tila tarvittaessa, ja myös paikat kahdenkeskeisille keskusteluille. Huolehdimme myös siitä, että jokaisessa tilassa tulee olemaan aikuinen henkilö varmistamassa, että Turun linnan säädöksiä noudatetaan. Turun linna ja tutkija Lepokorpi tulivat erittäin hyvin vastaan järjestelyissä.

Liite 2: Larppipäivä

Turun linnan larppi

Aamulla tavattiin 7.30 Viikin Norssissa. Mukana olivat 6b-luokan oppilaat, muutama 8-luokkalainen, 2 saksalaista vaihto-oppilasta, oppilaiden vanhempia, Mauri ja Tuuli. Mauri delegoi oppilaita hakemaan vaatteita, tarvikkeita ja eväitä. Oppilaat vaikuttavat todella innostuneilta, ja luokka, jonka kanssa arjessa on usein hankala toimia, toimii äärimmäisen hienosti ryhmässä, ja jokainen on valmiina auttamaan. Bussiin siirtyminen kampeineen kaikkineen sujuu mainiosti, Maurin pitäessä ohjeet käsissä ja delegoidessa eri tavaroita kantoon. Bussimatka lähtee rauhallisesti käyntiin. Oppilaat keskustelevat innostuneesti, ja Maurin suunnitelma on, että oppilaat pääsevät esittelemään hahmonsa bussimatkan aikana.

Oppilaat esittelivät kaikki hahmonsa Maurin rakennettua tunnelman ensin. Mauri luki kirjasta, jossa yhdistettiin fiktiota ja faktaa, tarinoita, jossa larpin hahmot esiintyivät. Bussi hiljeni ja kuunteli tarkkaavaisesti. Hahmojen esittely sujui nopeasti ja ongelmitta.

Ennen larppia kannettiin tavarat kirkkosaliin ja syötiin. Itse larppi sujui mainiosti. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki eläytyivät rooliinsa ja pelasivat mitä suurimmalla vakavuudella. Juoniteltiin hovissa, yksi työmies palkittiin aateluudella, suolasalakuljetusta selvitettiin, ja paljon hämmensi kuvioita myös Juhana-herttuan ja Erikin kuninkaan keskinäinen sora. Lapset olivat lähes 2 ja puoli tuntia roolissa, ja eivät näyttäneet väsyneen ollenkaan. Opettaja oli luokan suoritukseen enemmän kuin tyytyväinen, ja luokka antoi erittäin oivaltavia puheenvuoroja larpin purussa, kuten ”huomasin, että osaan eläytyä” ja ”oli jännää tuntoa, millaista oli elää uhan alla...”. Kaiken kaikkiaan larppi oli uskomaton elämys niin lapsille, aikuisille kuin tarkkailijoillekin. Jatkan innoissani tutkimustani.