

Piia Bågman

OPPILAIKEN OSALLISUUS DRAAMATYÖPAJASSA
– OPPILAIKEN SANALLISET ALOITTEET
JA NIIDEN SEURAUKSET

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2012
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Bågman, Pii. OPPILAIDEN OSALLISUUS DRAAMATYÖPAJASSA – OPPILAIDEN SANALLISET ALOITTEET JA NIIDEN SEURAUKSET. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2012. 84 sivua. Julkaisematon.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin draamatyöpajassa syntynyttä vuorovaikutusta oppilaiden osallisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, mistä aiheista oppilaat tekivät työpajassa sanallisia aloitteita, ja mitä näistä aloitteista työpajassa seurasi. Tutkimusote oli laadullinen, ja tutkimuksen aineisto koostui yhdeksän oppitunnin mittaisesta työpajakokonaisuudesta. Työpajaa ohjasi kaksi teatterialan ammattilaista, ja siihen osallistui seitsemän erityisoppilasta. Aineiston analyysi toteutettiin videotallenteiden ja niistä tehtyjen litteraattien avulla. Analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysejä, jossa oli viitteitä myös keskusteluanalyttisestä lähestymistavasta. Työpaja oli lasten- ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuuriantan järjestämä.

Oppilaat tekivät draamatyöpajassa runsaasti aloitteita. Aloitteissaan oppilaat ottivat puheeksi henkilökohtaisia asioita esimerkiksi kertomalla omista tunteistaan ja omasta itsestään muille. Työpajan tehtävien aiheista erityisesti roolivaatteiden sovittaminen, oppilasta otetut valokuvat ja oppilasta tehty laulut innostivat oppilaita aloitteiden tekoon. Lisäksi oppilaat tekivät aloitteita, joilla he osallistuivat työpajan eteenpäin kuljettamiseen. Oppilaiden aloitteista 68 % oli työpajan toimintaa edistäviä ja 32 % työpajan toiminnasta etäännyttäviä. Oppilaiden aloitteiden seurausten osalta hahmotettiin kolme eri kategoriaa: minipalautte tai ei palautetta, aloitteen huomiointi (vastaus, kommentti, kieltö) ja aloitteen elaboraatio (dialogi, keskustelu, toiminnan muokkautuminen). Kaikki tavat olivat vahvasti edustettuina kuitenkin siten, että yleisin seuraus aloitteisiin oli aloitteiden huomiointi ja vähiten käytetty minipalautteen antaminen tai palautteen puuttuminen.

Draamatyöskentely mahdollisti tässä työpajassa dialogisen vuorovaikutuksen ja loi oppilaille tilaa sanallisten aloitteiden tekemiseen. Oppilaat osallistuivat aloitteillaan aktiivisesti työpajan toimintaan, ja heidän aloitteitaan kuunneltiin ja aloitteista seurasi huomattavan usein myös jatkoa. Draamatyöpaja tarjosi oppilaille mahdollisuuden ottaa puheeksi aiheita, jotka liittyivät oleellisesti mm. opetussuunnitelman ihmisenä kasvun sisältöihin. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että draamakasvatus voi osaltaan olla luomassa kouluun oppilaita osallistavia käytänteitä ja ilmapiiriä ja samalla tukea myös inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita ja periaatteita.

Asiasanat: osallisuus, aloite, erityisoppilas, luokahuonevuorovaikutus, draamakasvatus

*“What I needed as a child in school
was a teacher who wanted to hear
my voice, my ideas, the words
that were present but never spoken;
a teacher who would have given me
support and safety and a space
in which to project that voice;
a teacher who might have asked to hear
my thought spoken out loud,
who by asking me to talk without fear of judgement
would have valued my voice
just because it was mine,
not because it provided the right answer.”*

(Gallas 1994, 14)

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	6
2 OPPILAIKEN OSALLISUUS KOULUSSA.....	8
2.1 Osallisuuden käsite tässä tutkimuksessa	8
2.2 Oppilaiden osallisuuden toteutuminen koulussa.....	9
2.3 Oppilaan rooli luokkahuonevuorovaikutuksessa	13
2.3.1 Kolmivaiheinen ja dialoginen luokkahuonevuorovaikutuksen malli.....	13
2.3.2 Oppilaiden aloitteet	16
2.4 Draamakasvatus dialogisena kohtaamisen paikkana	21
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
4.1 Tutkimuksen kohderyhmä	26
4.2 Aineistonhankinta ja aineiston kuvaus	27
4.3 Aineiston analyysi	29
4.4 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	32
4.5 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu.....	34
4.6 Raportointi	37
5 TULOKSET	39
5.1 Oppilaiden tekemien sanallisten aloitteiden aiheet.....	39
5.1.1 Henkilökohtaiset aiheet	40
5.1.2 Työpajan tehtävät	43
5.1.3 Työpajan kulku.....	47
5.1.4 Aloitteet suhteessa työpajan agendaan	53
5.2 Oppilaiden aloitteiden seuraukset.....	54
5.2.1 Aloitteesta seuraa minimipalaute tai ei palautetta lainkaan.....	54
5.2.2 Aloite huomioidaan	55
5.2.3 Aloitteen elaboraatio	56
5.2.4 Seurausten yleisyys	60
6 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA.....	62
LÄHTEET	68
LIITE 1: Työpajojen kulun kuvaus.....	77
LIITE 2 Tutkimuslupa Jyväskylän kaupungin sivistyspalveluiden yksiköstä.....	80

LIITE 3 Oppilaille ja heidän huoltajilleen suunnattu tutkimuslupa	81
LIITE 4 Tarkentava tutkimuslupa	83

1 JOHDANTO

Suomalaista koulujärjestelmää on arvosteltu liiallisesta opettajajohtoisuudesta (mm. Lahelma 2002, 379; Norris 1996, 29, 85–86; Simola 2005, 461–463) ja siitä, että oppilaiden osallisuus toteutuu koulussa heikosti (YK:n lapsen oikeuksien komitean... 2000). Kenties juuri kritiikin ja ajankohtaisten lapsinäkemysten vuoksi lasten ja nuorten osallisuus on ollut suomalaisessa yhteiskunnassa ja kasvatusalan instituutioissa viime aikoina kasvavan kiinnostuksen kohteena. 2000-luvulla on muun muassa toteutettu useita lasten ja nuorten osallisuutta tukevia hankkeita ja tutkimuksia (esim. Hanhivaara 2006; Karlsson 2000; Kiili 2006; Nousiainen & Piekkari 2007; Vehviläinen 2006; Viittala 2007), ja useat lasten ja nuorten parissa työskentelevät järjestöt ovat ottaneet kantaa lasten osallisuuden toteutumisen puolesta (mm. MLL, Pelastakaa lapset). Lasten osallisuus liittyy oleellisesti myös inklusiivisen eli osallistavan kasvatuksen periaatteisiin (Hanhivaara 2006, 32; Murto 2001, 45). Inklusiiossa, samoin kuin osallisuudessa, keskeinen ajatus on, että jokaisella on oikeus kuulua ryhmään ja olla mukana vaikuttamassa sen toimintaan omista lähtökohdistaan käsin (Ikäheimo 2009, 85–86; Väyrynen 2001, 20).

Suomessa lasten osallisuuteen painottuva keskustelu pohjautuu useisiin säädöksiin ja asiakirjoihin, joista tärkeimpiä lienevät YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus (1989), joka tuli Suomessa voimaan vuonna 1991, ja vuonna 2000 lanseerattu Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma Eläköön lapset (ks. Kiili 2006, 17). Näiden asiakirjojen tavoitteet heijastuvat myös perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin (ks. esim. POPS 2004, 40–41). Eri yhteyksissä osallisuus määritellään hieman eri painotuksin, mutta keskeistä kaikissa on ajatus lapsesta passiivisen vastaanottajan sijaan aktiivisena toimijana. Tässä tutkimuksessa osallisuus nähdään paitsi henkilön sitoutumisena toimintaan, myös osallistujan tunteena ryhmään kuulumisesta, vastuun tuntemisena muusta ryhmästä ja siitä, että oppilas tulee kuulluksi (ks. Gretschel 2002, 50; Hanhivaara 2006, 32; Kiili 2006, 37; Rasku-Puttonen 2005, 11). Lähtöoletuksena on, että osallisuuden tunne tulee usein esiin konkreettisina tekoina ja tapana toimia muiden ryhmäläisten kanssa (ks. Karlsson 2005, 8–9; Pulli 2010, 124–125).

Erityispedagogista tutkimusta on kritisoitu aikuiskeskeisyydestä ja siitä, että lapsia ja nuoria on tarkasteltu enemmänkin institutionaalisten toimien kohteena kuin omien näkemystensä esittäjinä (Ladonlahti & Pirttimaa 1998, 51; Naukkarinen, Salovii-

ta & Murto 2001, 202). Erityispedagogisessa tutkimuksessa huomio ylipäänsä on keskittynyt helposti oppilaiden ongelmiin ja heikkouksiin (Viittala 2007, 9; ks. myös Vehmas 2005, 84), jolloin myös kuva oppilaista on kuin varkain yksipuolistunut. Tarkastelukulmaa muuttamalla on kuitenkin mahdollista tuoda esiin erityisoppilaista myös täysin toisenlainen puoli ja muuttaa vammaisiin ja erilaisiin lapsiin liittyvää negatiivista stereotypiaa. Tarkastelemalla lasta aktiivisena, osaavana toimijana on mahdollista kiinnittää huomio siihen, mitä lapsi jo osaa ja miten hän vaikuttaa omassa yhteisössään. (Viittala 2005, 24.)

Pro gradu -tutkimukseni aineisto on kerätty lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriantan järjestämästä yläkoulun pienryhmän draamatyöpajasta. Tutkimuksessa tarkastellaan työpajassa syntynyttä vuorovaikutusta oppilaiden osallisuuden näkökulmasta. Mielenkiinnon kohteena on, mistä aiheista oppilaat tekivät työpajassa sanallisia aloitteita ja mitä näistä aloitteista työpajassa seurasi. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Aineisto on kerätty videokuvaamalla työpajat ja aineisto on analysoitu sisällönanalyysin keinoin. Analyysissa on viitteitä myös keskustelunanalyttisestä lähestymistavasta.

Siinä missä perinteistä luokkahuonevuorovaikutusta on kuvailtu opettajakeskiseksi, draamakasvatuksen lähtökohtiin kuuluvat dialogisuus ja vuorovaikutteisuus (Heikkinen 2005, 50; Toivanen 2009, 76). Tutkimukseni yhtenä keskeisenä tavoitteena onkin tarkastella, voiko draamakasvatuksen keinoin luoda tilaa lapsen osallisuudelle ja lapsen äänen kuulemiselle koulun kontekstissa. Ottamalla kantaa draamakasvatuksen merkitykseen koulun toiminnassa tutkimus yhdistyy myös ajankohtaiseen opetussuunnitelmauudistukseen, jonka tavoitteena on lisätä taideaineiden määrää peruskoulussa (ks. Tulevaisuuden perusopetus... 2012).

2 OPPILAI DEN OSALLISUUS KOULUSSA

2.1 Osallisuuden käsite tässä tutkimuksessa

Osallisuus on käsitteenä monitulkintainen, ja sen piiriin liittyy useita lähikäsitteitä. Näitä ovat esimerkiksi osallistuminen, vaikuttaminen, kuuleminen ja aktiivinen kansalaisuus. (Hanhivaara 2006, 29.) Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on käsitellä ja selvittää käsitteiden osallisuus ja osallistuminen välistä eroa. Osallistuminen nähdään pääosin yksilön mukana olemisena toisten määrittelemässä tilanteessa. Yksilö osallistuu toimintaan, mutta ei vaikuta sen kulkuun sitoutumalla toimintaan tai tuomalla siihen omakohtaista panostaan – toisin kuin osallisena ollessaan. (Viirkorpi 1993, 22–24.) Osallisuuden määritelmässä painotetaan usein yksilön henkilökohtaista tunnetta osallisuudesta (Gretschel 2002, 50; Kiili 2006, 37). Osallisuuden tunteella Gretschel (2002) tarkoittaa yksilön voimautumista ja valtautumista – siis sitä, että yksilö tuntee olevansa pätevä, ja että hänen roolinsa ryhmässä on merkityksellinen. Voimaantunut ja valtautunut yksilö uskaltaa ryhmässä tuoda esiin omia pyrkimyksiään ja odotuksiaan toiminnan suhteen ja kykenee myös arvioimaan näiden toteutumista osana yhteisöä (ks. myös Kiili 2006, 37).

Myös Hanhivaara (2006, 32) tunnistaa yksilön tunteen osallisuuden keskeiseksi elementiksi ja pitää oleellisena yksilön kokemusta kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Hanhivaara tuo kuitenkin selkeämmin esiin yksilön tunteen lisäksi myös ryhmän merkityksen. Osallisuus ei voi syntyä ilman ryhmää tai yhteisöä eikä osallisuus ole ainoastaan yksilön omia oikeuksia, vaan myös vastuuta muista ja muiden osallisuudesta ryhmässä. Gretschelin (2002) tavoin myös Karlsson (2005, 8) ja Viirkorpi (1993, 22) korostavat osallisuuden määritelmässään sekä yksilön tunnetta osallisuudesta että vastavuoroisuutta ryhmässä.

Huolimatta siitä, että tässä tutkimuksessa ei ole tutkittu oppilaiden henkilökohtaista tunnetta osallisuudesta vaan osallisuutta havainnoidaan ulkoapäin tutkijan toimesta, tämän tutkimuksen kattokäsitteenä toimii termi osallisuus. Karlssonin (2005), Hanhivaaran (2006) ja Viirkorven (1993) tavoin osallisuus nähdään tässä tutkimuksessa sekä yksilön tunteena että vastuuna muusta ryhmästä. Vaikka oppilaan sisäistä tunnetta ei tässä tutkimuksessa tavoiteta, tutkimuksen lähtöoletuksena on, että osallisuuden tunne

tulee usein esiin konkreettisina tekoina ja tapana toimia muiden ryhmäläisten kanssa (ks. Karlsson 2005, 8–9; Pulli 2010, 124–125). Aloitteet nähdään yhtenä mahdollisena tapana tuoda esiin omia ajatuksia, intentioita ja vaikuttaa ryhmän toimintaan (ks. mm. Garton 2002, 48). Se, miten näihin aloitteisiin reagoidaan, puolestaan kertoo osallisuuden toisesta puolesta: siitä, miten muut ryhmäläiset ja ohjaajat ottavat vastuuta toisen yksilön osallisuudesta.

Pulli (2010, 125, 172) tutki erityispedagogiikan väitöskirjassaan vaikeasti puhe- ja kehitysvammaisten osallisuutta draamatyöskentelyssä. Hän huomasi, että oppilaiden osallisuus voi ilmetä draamatyöskentelyssä monella eri tavalla. Osallisuus voi olla aktiivista, jolloin oppilas toimii, tekee ja vaikuttaa. Osallisuus voi ilmetä kuitenkin myös muina, vähemmän aktiivisina tapoina. Näitä ovat tavoitteellisuus (henkilön kiinnostus yhteiseen kohteeseen), jaettu osallisuus (henkilö heijastaa toisen ryhmäläisen olemuskieltä tai seuraa eläytyvästi toisen henkilön tai ryhmän toimintaa) ja yhteisen toiminnan tarkkaileminen. Vaikka Pullin jaottelu onkin muodostettu erilaisen kohde-ryhmän ja erilaisen draamatyöskentelyn pohjalta kuin tämän tutkimuksen draamatyöpäjä, antaa jaottelu toimivan kehityksen tutkimuksen fokuksen tarkentamiselle. Tarkastelun kohteena on nimenomaan oppilaiden aktiivinen, oma-aloitteinen osallisuus, jota tarkastellaan sanallisten aloitteiden näkökulmasta.

2.2 Oppilaiden osallisuuden toteutuminen koulussa

Vaatus lasten osallisuudesta kumpuaa Suomen perustuslaista (1999/731, 22§) ja YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksesta (1989, 12. artikla), joista ensimmäisessä jokaisen kansalaisen oikeudeksi määritellään ”yksilön oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen”, ja jälkimmäisessä sitoutetaan jäsenvaltiot takaamaan lapselle oikeuden osallistua häntä koskevaan päätöksentekoon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Suomessa lasten osallisuuteen painottuva keskustelu pohjautuu useisiin säädöksiin ja asiakirjoihin, joista tärkeimpiä lienevät juuri YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus (1989), joka tuli Suomessa voimaan vuonna 1991, ja vuonna 2000 lanseerattu Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma Eläköön lapset (ks. Kiili 2006, 17). Myös perusopetuslaki määrittelee opetuksen yhdeksi tavoitteeksi kasvun ”ihmisyyteen

ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen” (1998/628, §2). Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 41) yhtenä aihekokonaisuutena on osallistuva kansalaisuus, jonka sisällöksi on kirjattu ”osallistuminen ja vaikuttaminen omassa koulussa, elinympäristössä sekä oman toiminnan vaikuttavuuden arviointi”. Vuosituhannen vaihteessa YK:n lasten oikeuksien toteutumista arvioiva kansainvälinen komitea kuitenkin ilmaisi huolensa siitä, että suomalaisessa peruskoulussa lasten oikeuksiin ja osallistumistoimintaan ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota (YK:n lapsen oikeuksien komitean... 2000). Tämän seurauksena opetussuunnitelmaan tehtiin lisäyksiä, jossa lasten oikeuksien sopimus otettiin osaksi opetussuunnitelman sisältöä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden... 2010).

Se, että asioita kirjataan opetussuunnitelmaan, ei kuitenkaan välttämättä takaa sitä, että käytäntö merkittävästi muuttuu. Ongelmallista on, että oppilaiden osallisuus koulussa saatetaan usein kuitata jollakin yksittäisellä toiminnolla, esimerkiksi oppilaskuntatoiminnalla. Yksittäiset toimintamuodot eivät kuitenkaan ole riittäviä elleivät koulun kasvatukselliset tavoitteet ole linjassa koulun toimintakulttuurin kanssa. (Hanhivaara 2006, 37.) Tutkimuksissa on toistuvasti tuotu esiin, että peruskoulun niin sanottu piilo-opetussuunnitelma on usein ristiriidassa osallisuutta edistävien tavoitteiden kanssa (Vehviläinen 2006, 83). Tämä piilo-opetussuunnitelma on luettavissa esimerkiksi opetustoiminnasta ja sen jäsentymisestä sekä muista koulun rakenteellisista elementeistä, kuten koulun hallinto- ja päätöksentekojärjestelmistä, koulun säännöistä, tiloista, aikaltauluista (Hanhivaara 2006, 37), samoin kuin koulussa vallitsevista rooleista ja ihmissuhteista (Rahima 1995, 141).

Suomalaista peruskoulujärjestelmää on arvosteltu opettajakeskeisyydestä (mm. Lahelma 2002, 379; Norris 1996, 29, 85–86; Simola 2005, 461–463). Pekki ja Tamminen (2002) huomasivat tutkimuksessaan, että niin kouluissa kuin päiväkodeissa lapsen yksilöllisen huomioimisen tarpeet sekä lasten vuorovaikutusmahdollisuudet ja tasa-arvoinen asema aikuisen kanssa toteutuivat tutkimushetkellä heikosti. Syyksi tähän nähtiin, että kuunteluun, keskusteluun ja läsnäoloon ei ollut tarpeeksi aikaa tai työntekijöitä. Joukossa oli myös mielipiteitä, joiden mukaan lapset eivät osaa eikä heidän tarvitsekaan osallistua päätöksentekoon – tai että lapset ovat nykyään jo liiankin paljon äänessä. (Pekki & Tamminen 2002, 16–17, 36–37.) Toisessa suomalaisessa tutkimuksessa puolestaan huomattiin, että muihin Pohjoismaihin verrattuna suomalaiset oppilaat osallistuivat heikommin koulun päätöksentekoon ja oppilaskuntatoimintaan. Suomalaiset nuo-

ret uskoivat myös muita pohjoismaalaisia nuoria vähemmän siihen, että voisivat omalla toiminnallaan vaikuttaa koulu yhteisön kehittämiseen. (Suutarinen ym. 2001.)

Karlsson (2000) huomauttaa, että vaikka päiväkotien ja koulujen toimintaa on pyritty kehittämään jo kymmenien vuosien ajan, on arki kasvatustieteissä muuttunut hyvin vähän. Syyksi tähän nähdään koulun arjen vakiintunut ja jähmeä toimintakulttuuri aika- ja tilajärjestelmien, joka usein ennemmin rajoittaa kuin rohkaisee oppilaita rakentamaan omaa kokemuksellista ja emotionaalista minuutta. (Karlsson 2000, 13–14; Laine 1997, 137.) Osallistavan kasvatuksen ideahan ei sinällään ole mitenkään uusi tai mullistava - lukuisat kasvatustieteen klassikot ovat jo vuosikymmenien ajan kirjoittaneet samoista ajatuksista. Osallistavassa kasvatuksessa on itse asiassa pohjimmiltaan kysymys tällä hetkellä ajankohtaisesta konstruktivistisesta pedagogiikasta, joka korostaa oppijoiden toimijuutta ja itseohjautuvuutta, opettajan ja oppilaan tasa-arvoista ja vuorovaikutuksellista suhdetta, yhteistoiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta. Näistä ajatuksista puhutaan paljon, mutta ajatusten muuntuminen koulun käytänteiksi näyttää silti olevan monelta osin edelleen alkutekijöissään. (Hanhivaara 2006, 35.)

Oppilaan osallisuus on myös inkluusiivisen kasvatuksen yksi keskeisistä periaatteista. Inklusiossa henkilö liittyy sosiaaliseen elämään. Tämän liittymisen tulisi ilmetä teknisenä liittymisenä (henkilöllä on käytössään materiaalit, palvelut ja tilat, jotka mahdollistavat hänen osallistumisensa), institutionaalisenä liittymisenä (henkilöllä on institutionaalisesti toimeenpantu asema täysivaltaisena ihmisenä ja kansalaisena) ja ihmisten välisenä liittymisenä (henkilö otetaan mukaan konkreettisiin tapahtumiin ja vuorovaikutuksen konteksteihin). (Ikäheimo 2009, 85–86.)

Erityisopetuksen ja sitä myötä koko koulun käytäntöjä on kuitenkin kritisoitu tiettyjen oppilaiden eristämisestä muusta ikäluokasta ja siten syrjäyttävän lapsia luonnollisista elämänympäristöistä, vertaissuhteista ja ns. normaalista. Segregaatiota on nimetty sosiaalisen syrjinnän yhdeksi muodoksi, sillä syrjinnän ohella sen on nähty estävän lapsia harjoittelemasta osallistuvan kansalaisen taitoja. (ks. mm. Karagiannis, Stainback & Stainback 1996, 3–11; Priestley 2003, 81–84.) Segregoinnissa ei kuitenkaan ole kysymys ainoastaan fyysisistä tilajärjestelyistä (vrt. tekninen liittyminen), asenteista tai edes erityisopetuksen järjestelmistä, vaan myös laajemmin koulun arvoista ja koulutukselle asetetuista tavoitteista (ks. mm. Vehmas 2005, 83–84). Bayliss ja Dodwell (2002) huomauttavat, että yhtenä keskeisenä tekijänä on opetussuunnitelma, joka painottuu sisällöissään vahvasti kognitiivisten taitojen saavuttamiseen sosiaalisen kehityksen sijaan. Vahva kognitiivisten taitojen arvostus ja niiden painottaminen sosiaalis-

ten kustannuksella eristää erityisoppilaita toisista oppilaista entisestään koulun inklusiivisista pyrkimyksistä huolimatta. Koulussa, jossa kognitiiviset tavoitteet määrittelevät tahdin ja oppilaan onnistumisen, näillä alueilla ongelmia kokevien oppilaiden rooli muuttuu helposti passiiviseksi ja auttamisen kohteeksi sen sijaan, että oppilaat olisivat aktiivisia, osaavia toimijoita. (Bayliss & Dodwell 2002, 45.)

Opetussuunnitelman painopistealueet tai suorituskeskeisyys eivät vaikuta ainoastaan erityisoppilaisiin vaan myös koko koulun toimintakulttuuriin. Kognitiivisten tavoitteiden vahva painotus vaikuttaa siihen, millaiseksi koulun arki ylipäänsä muodostuu: mitä asioita opettajat näkevät koulussa tärkeinä opettaa ja mihin opetusaikaa käytetään. Oppilaiden heikosti toteutuvan osallisuuden myötä Bruner (1996, 39) on huolestunut koulun vaikutuksesta oppilaiden itsetuntoon. Hän arvelee, että koulutuksen suorituskeskeisyyden ja kasvatusinstituutioiden byrokraattisuuden vuoksi kasvatuksen henkilökohtaista puolta on laiminlyöty. Koulussa oppilaat kuitenkin väistämättä tavalla tai toisella käsittelevät omaa sosiaalista minuuttaan ja muodostavat siitä käsitystään (Wexler 1992, 128). Laine (1997, 136–137) huomauttaa, että kyseessä on paitsi nuoruusiän identiteetinmuodostusprosessi, myös tarve ”olla joku itsessään” ja saada niin kavereilta kuin koulun aikuisiltakin tunnustusta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Hän jatkaa, että siksi on aiheellista pohtia, missä määrin tämänhetkinen koulu tarjoaa sellaisia sosiaalisia konteksteja, jotka tarjoavat mahdollisuuksia kohtaamisiin näillä herkällä alueilla.

Osallisuustutkijat korostavat koulun ja muiden lasten luontaisten kasvuympäristöjen merkitystä lasten osallistumisen ja osallisuuden edistämässä (ks. mm. Suutari 2006, 5–9). Osallisuutta pohdittaessa on oleellista kiinnittää huomiota koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen laatuun, sillä osallisuuden kokemus syntyy aina vuorovaikutuksessa toisiin (Hanhivaara 2006, 36–37). Yksi tärkeimmistä vuorovaikutuksen ympäristöistä koulussa on luokkahuone. Siksi luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus ja sen laatu ovat oppilaiden osallisuutta pohdittaessa keskeisessä osassa.

2.3 Oppilaan rooli luokkahuonevuorovaikutuksessa

2.3.1 Kolmivaiheinen ja dialoginen luokkahuonevuorovaikutuksen malli

Luokkahuonevuorovaikutusta on tutkittu paljon. 1970-luvulla tutkijat (mm. Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979) huomasivat, että perinteisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välinen kommunikaatio noudattelee usein kolmivaiheisen vuorovaikutuksen mallia, ns. resitaatiota. Tämä tarkoittaa sitä, että luokkahuonetta dominoi vuorovaikutus, jossa opettaja yleensä toimii aloitteentekijänä (esittämällä esimerkiksi kysymyksen), oppilas reagoi opettajan aloitteeseen ja opettaja antaa palautetta oppilaan vastaukseen tai tekee uuden aloitteen. Tutkimukset sittemmin ovat vahvistaneet, että tämä samainen kolmivaiheinen vuorovaikutuksen sykli dominoi varsin usein luokkahuoneiden vuorovaikutuskulttuuria (ks. mm. Cazden 1988; Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987).

Syitä kolmivaiheisen vuorovaikutusmallin yleisyydelle on useita. Pitämällä vuorovaikutuksen ohjat käsissään opettajat pyrkivät säilyttämään luokkahuonevuorovaikutuksen kontrollin itsellään (Mercer, Littleton & Wegerif 2009, 33; Mercer & Daves 2008, 58) ja varmistamaan, että tunnille asetetut sisällölliset tavoitteet toteutuvat (Myhill 2006, 29). Omien puheenvuorojen avulla opettajat arvioivat oppilaiden ymmärtämistä, tarkistavat oppilaiden tekemiä huomioita, rohkaisevat oppilaita osallistumaan ja tarjoavat palautetta kuulemiinsa vastauksiin (Mercer & Daves 2008, 57). Toisin sanottuna tiukka vuorovaikutuksen kontrolli auttaa opettajaa pitämään luokan fokuksen opiskeltavassa asiassa ja välttämään toimintaa, joka poikkeaa tunnin virallisesta agendasta.

Kontrollin ja järjestyksen säilyttämisen tarve tekevät opettajille kuitenkin vaikeaksi antaa tilaa oppilaiden toimijuudelle luokassa (Rainio 2008, 116). Opettajan käytäessä valtaosan luokan puheajasta oppilaille ei jää aikaa hahmottaa opiskeltavia asioita oman puheen kautta (Leiwo ym. 1987, 176; Mroz, Smith & Hardman 2000, 382). On myös havaittu, että opettajat kysyvät oppilailta faktuaalisia ja suljettuja kysymyksiä, joihin opettaja tietää jo ennalta vastaukset (Myhill 2006, 27; Hardman, Smith & Wall 2005, 304). Tällaisessa opettajan tarkoin kontrolloimassa vuorovaikutuksessa ei jää tilaa oppilaiden kysymyksille tai kertomuksille (Mroz ym. 2000, 382). Hardman ym. (2005, 313) huomasivat, että erityisryhmien kanssa opettajat käyttivät vielä yleisopetusta

enemmän opettajan ohjausta ja suljettuja kysymyksiä sulkemalla oppilailta samalla mahdollisuuden aloitteiden tekemiseen.

Yksi ensimmäisistä mutta edelleen laajimmista ja merkittävimmistä suomalaisista luokkahuonevuorovaikutusta koskevista tutkimuksista on Leiwon ym. (1987) tutkimus luokkahuonevuorovaikutuksesta. Tutkimuksesta kävi ilmi, että neljä viidesosaa oppitunneilla esitetyistä ilmauksista oli opettajan ja vain yksi viidesosa oppilaan ilmauksia. Oppilaiden ilmauksista yli 70 % kuului vastaussiiirtoihin ja vain 13 % kommenttisiirtoihin eli oppilaan omaehtoiisiin siirtoihin, jotka ovat poikkeamia opettajan diskurssi-suunnitelmasta. Oppilaiden avaussiirtojen osuus oli vajaa 10 %. (Leiwo ym. 1987, 8–12.)

Vepsäläinen (2007, 156) huomauttaa, että vaikka edellä esitetyt tutkimustulokset pätevät osittain edelleenkin luokkahuoneiden osalta, ei luokkahuonevuorovaikutus kuitenkaan kaikin osin ole enää välttämättä yhtä yksipuolista. Tutkimuksessaan Vepsäläinen muun muassa tuo esiin, että oppilaat tekevät tunnilla jatkuvasti erilaisia aloituksia esimerkiksi oppituntien alussa. Osa oppilaiden aloituksista on relevantteja, ja ne saavat opettajan toimimaan aloituksen mukaisesti. Jotkut aloitukset ovat epärelevantteja, jolloin opettaja luonnollisesti kieltäytyy etenemästä niiden viitoittamaan suuntaan. (Vepsäläinen 2007, 174.) Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on syytä muistaa, että koulukulttuuri ja vuorovaikutuksen tavat vaihtelevat eri maissa. Esimerkiksi Burns ja Myhill (2006, 38) mainitsevat, että opettajajohtoinen, ohjeisiin, opettajan kysymyksiin ja faktuaalisen tiedon tarjoamiseen painottunut opetus olisi itse asiassa lisääntynyt viime vuosikymmeninä. Myös Dickson (2005, 119) havaitsi tutkimuksessaan, että edelleen suurin osa (85,7 %) oppilaiden puheesta oppitunneilla oli vastausta opettajan tai toisten oppilaiden kysymyksiin.

Kolmivaiheisen vuorovaikutuksen malli ei sinänsä tuota vain tietynlaista oppimista tai ole vain hyvä tai paha vuorovaikutuksen tapa. Oleellisempaa on se, millaiset tavoitteet ja pedagogiset lähtökohdat sille on asetettu. (Wells 1999, 169.) Burns ja Myhill (2004, 48) toteavatkin, että muun muassa suljetuilla kysymyksillä tulee aina olemaan paikkansa luokkahuonediskurssissa. He jatkavat, että luokkahuoneen epätasapainoista diskurssia tulisi kuitenkin uudistaa siten, että vuorovaikutus ei aina olisi opettajan dominoimaa, vaikka opettaja sitä johdattelisikin. Kolmivaiheisen luokkahuonevuorovaikutuksen rinnalle tulisi normalisoida myös muita pedagogisia käytänteitä (Zuengler 2011, 62). Kysymyksessä ei ole opettajien luopuminen auktoriteetista tai kontrollista,

vaan sellaisten paikkojen ja hetkien löytäminen koulusta, jotka tarjoavat oppilaille mahdollisuuden puhua, ja joissa opettajat voivat kuunnella heitä (Zander 2003, 131).

Myös Karlsson (2000, 62) peräänkuuluttaa kolmivaiheisen luokkahuonevuorovaikutuksen lisäksi dialogista ja demokraattista keskustelutapaa, jossa sekä aikuisella että lapsella on mahdollisuus tehdä aloitteita, ja jossa kummankin aloitteisiin voidaan vastata tai jatkaa ja kehitellä niitä yhdessä edelleen. Tällaisessa keskustelussa kysymykset ovat luonnostaan aitoja, kysyjä ei tiedä niihin etukäteen vastausta ja on oikeasti kiinnostunut toisen vastauksesta luokkahuonekeskustelussa tyypillisten tenttauskysymysten sijaan. Myös Hanhivaara (2006, 36) ehdottaa, että osallistavassa pedagogiikassa luokkahuonevuorovaikutuksen ihanteena voisi pitää dialogisuutta. Dialogisuudessa keskeistä on vastavuoroisuus, ymmärtäminen, kuunteleminen, erimielisyyden salliminen ja toisiinsa jopa erimielisyyteen rohkaiseminen. Myös Burns ja Myhill (2004, 47) näkevät tärkeänä, että luokan vuorovaikutuksen painopiste olisi opettajan monologin sijaan opettajan ja oppilaiden dialogissa, vastavuoroisessa keskustelussa, jossa oppilailla on mahdollisuus kehittää omaa ilmaisuaan.

Siinä missä kolmivaiheista luokkahuonevuorovaikutusmallia on kritisoitu opettajajohtoisuudesta ja oppimiselle tärkeästä osallistumisen mahdollisuuden puuttumisesta, dialogisen opetustavan haasteena on säilyttää luokan fokus opiskeltavassa asiassa. Vertaillen näitä opetustapoja matematiikan luokissa Emanuelsson ja Sahlström (2008) huomasivat, että opettajajohtoinen malli rajoitti oppilaiden oppimista juuri siksi, että oppilaiden omaehtoinen osallistuminen oppitunneilta puuttui. Tarkkaillessaan puolestaan yhteistoiminnallisuutta korostavaa luokkahuonetta tutkijat kuitenkin huomasivat, että opiskeltavan oppisisällön johdonmukaisuus usein uhrattiin osallistumisen vuoksi, ja että paremman matematiikan oppisisällön omaksumiseksi olisi tarvittu vähemmän dynaamista ja vastavuoroista vuorovaikutusta. Vaikka dialoginen malli siis edistää vuorovaikutuksellisuutta ja oppilaat voivat aloitteillaan ohjata tuntien kulkua omia tarpeitaan vastaaviksi, saattaa lisääntynyt osallistuminen olla samalla myös esteenä tunnin keskeisten asioiden omaksumiselle. Opettajien tulisikin tutkimuksen mukaan tarjota vähemmän vastakaikua sellaisille oppilaiden aloitteille, jotka johtavat pois tunnin ydinsisällöstä. Joka tapauksessa tasapainoilua osallistumisen ja kontrollin välillä ei voi välttää. Tehtävään keskittyminen on yhteistoiminnallinen saavutus, jota jokainen osallistuja muovaa, eikä tällainen prosessi voi olla koskaan täysin kontrollin alaisena. (Emanuelsson & Sahlström 2008, 218–220.) Dialogista opetustapaa lieneekin haasteellisempaa toteuttaa

perinteisissä tiukan kontrollin oppiaineissa kuten matematiikassa, joissa opettajalla on usein tarve ja paineita edetä oppisisällöissä tiettyjen raamien puitteissa.

2.3.2 Oppilaiden aloitteet

Aloitteilla on keskeinen rooli vuorovaikutuksessa (Karlsson 2000, 59). Tämä pätee myös luokkahuoneympäristössä, jossa aloitteita tekevät niin opettaja, avustajat kuin oppilaatkin. Aloitteiden kautta yksilö, esimerkiksi oppilas, voi tuoda ryhmässä esiin omia pyrkimyksiään, ajatuksiaan ja kokemuksiaan, ja vaikuttaa samalla ryhmän toimintaan (Riihelä 1996, 136). Aloitetta tehdessään oppilas siis pyrkii ohjaamaan vuorovaikutusta sellaiseen suuntaan, että se vastaa paremmin oppilaan omia kiinnostuksen kohteita ja tarpeita (Garton 2002, 48). Tässä tutkimuksessa nojaututaan pitkälti juuri Gartonin ja Riihelän käsityksiin aloitteiden luonteesta. Keskeisenä oletuksena on, että aloitteita tutkimalla on mahdollista saada selville asioita, jotka herättävät pajassa oppilaiden mielenkiinnon, ja joita oppilaat pitävät tärkeinä ja mielekkäinä.

Tutkimuskirjallisuudesta aloitteesta käytetään osittain eri nimityksiä. Nimityksillä on omat vivahte-eronsa tutkimuksen painopisteestä ja tutkimusmenetelmästä riippuen. Suomalaisista tutkijoista aloite-termiä käyttävät muun muassa Riihelä (1996), Karlsson (2000) ja Rainio (2008). Karvosen (2007) käytössä on puolestaan termi oma-aloitteinen vuoro ja Vepsäläisellä (2007) aloitus. Aloite-termi kuitenkin näyttää olevan näistä suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa vakiintunein, joten sitä käytetään myös tässä tutkimuksessa.

Vepsäläisen (2007, 157) mukaan aloitusta tehdessään oppilas ottaa esille jonkin asian, johon toivoo opettajan reaktiota. Myös tässä tutkimuksessa aloite nähdään sellaisena puheenvuorona, jolla tavoitellaan toisen henkilön huomiota. Tämä henkilö voi olla toinen oppilas, työpajan ohjaaja, avustaja, luokan oma opettaja tai tutkija. Osalla aloitteista tavoitellaan yksittäisten henkilöiden sijaan myös useampien henkilöiden tai koko ryhmän huomiota. Joissakin tutkimuksissa (mm. Garton 2002, 47) puheenvuoro katsotaan aloitteeksi ainoastaan, mikäli se lopulta saavuttaa toisen henkilön huomion. Tässä tutkimuksessa puheenvuoron kohteiden reaktio ei kuitenkaan määrittele sitä, luetaanko oppilaan puheenvuoro aloitteeksi vai ei. Puheenvuoro voi olla aloite, vaikka siihen ei kukaan reagoisikaan.

Ollakseen aloite, tulee puheenvuoron luonnollisesti olla oma-aloitteinen (Garton 2002, 48; Karvonen 2007, 130; Lewis, Lee, Santau & Cone 2010, 160; Vepsäläinen 2007, 157). Luokkahuonekontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että oppilas tuottaa puheenvuoron ilman, että opettaja, toinen oppilas tai muu henkilö on häntä siihen edellä pyytänyt (Karvonen 2007, 130). Vuorovaikutus on kuitenkin luokkahuoneessa hyvin monitasoista, ja puheenvuorojen aiheet ja vuoronotot saattavat limittyä usein toisiinsa ja olla osin päällekkäisiä. Karvonen (2007, 130) toteaaakin, että ero pyydetyn ja oma-aloitteisen puheenvuoron välillä ei aina ole selkeä. Tulkinnanvaraisten aloitteiden kohdalla tutkijan tulkinta puheenvuorojen luonteesta korostuu.

Oma-aloitteisuuden lisäksi keskeinen aloitteen kriteeri liittyy aloitteen sisältöön. Aloitteen tulee olla puheenvuoro, jossa oppilas joko nostaa esiin uuden aiheen tai jatkaa meneillään olevaa aihetta uuteen suuntaan (Karvonen 2007, 130; ks. myös Kronqvist 2004, 62). Tässä tutkimuksessa osa oppilaiden puheenvuoroista solahi vaivatta näihin kahteen määritelmään. Kuten oma-aloitteisuuden kohdalla, myös sisällön osalta jotkut oppilaiden puheenvuoroista olivat kuitenkin tulkinnanvaraisia. Esimerkiksi ryhmäkeskusteluista löytyi välillä puheenvuoroja, joista oli vaikea sanoa, jatkoivatko puheenvuorot keskustelua uuteen suuntaan vai eivät. Siksi myös epäselvien aloitteiden kohdalla tutkijan vaikutus ja tulkinta ovat eittämättä vahvasti läsnä.

Rainio (2008) määrittelee tutkimuksessaan kolmenlaista oppilaiden suhtautumista luokkahuonevuorovaikutukseen: oppilas voi olla passiivinen, vastaanottavainen tai aloitteellinen. Passiivinen oppilas ei vastaa lainkaan toisten vuorovaikutukseen. Vastaanottavaisuus on puolestaan suhtautumisen tavoista yleisin – oppilas esimerkiksi vastaa kysymykseen tai tottelee käskyjä tai pyyntöjä. Aloitteellinen suuntautuneisuus sen sijaan vaatii oppilaan omaa aktiivisuutta. Aloite voi olla fyysistä toimintaa, verbaali vuoronotto tai ele, joka ei ole yksinomaan vastaus opettajan kysymykseen tai ohjeistukseen. (Rainio 2008, 123.) Oppilaiden tekemiä verbaaleja aloitteita luokassa voivat olla esimerkiksi oppilaiden esittämät kysymykset, oivallukset, kommentit ja argumentit (Lewis ym. 2010, 160). Näihin lukeutuvat myös sellaiset aktiiviset kieltäytymiset toiminnasta, jotka eivät ole reagoivia ohjaajan oppilaalle suoraan esittämään pyyntöön (ks. Rainio 2008, 123).

Vaikka myös passiivisuus ja vastaanottavaisuus saattavat tuottaa luokassa jonkinlaista toimijuutta, niiden ja aloitteellisuuden välillä on kuitenkin keskeinen ero. Pysymällä passiivisen tai vastaanottavaisen roolissa oppilas valitsee olla osallistumatta toiminnan sääntöjen ja luonteen määrittelyyn. Toisin sanottuna oppilas ei tällöin ole

aktiivinen toimija tai täysivaltainen osallistuja siinä missä aloitteita tekevä oppilas. (Rainio 2008, 123–124.) Myös Karvonen (2007, 138) mainitsee, että oppilaiden oma-aloitteiset vuorot ovat yleensä osoitus paitsi luokkatilan moniäänisestä hallinnasta, myös siitä, että oppilaiden on mahdollista vaikuttaa luokassa käytävään keskusteluun myös sisällöllisesti.

Rainio (2008) tunnisti tutkimuksessaan neljä erilaista aloitetyyppiä: rakentavat (constructing), tukevat (supporting), hajottavat (deconstructing) ja vastustavat (resisting) aloitteet. Näistä rakentavat ja toimintaa tukevat aloitteet suuntautuvat luokan yhteisen toiminnan luomiseen, ylläpitämiseen tai toiminnalle oleellisten asioiden jakamiseen. Hajottavat ja vastustavat aloitteet puolestaan etäännyttävät aloitteen tekijää yhteisestä tehtävästä, testaavat tekemisen toiminnan rajoja tai muita toimijoita. Nämä aloitteet voivat olla myös toimintaa tai toimijoita vastustavia. Rainion aloitejaottelua hyödynnetään tämän tutkimuksen analyysivaiheessa. (Rainio 2008, 124.)

Oppilaiden aloitteiden aiheita käsitellään tutkimuskirjallisuudessa niukalti. Oyler (1996, 152) sekä Maloch ja Beutel (2010, 23) tarkastelivat oppilaiden aloitteiden luonnetta dialogisuuteen pyrkivässä luokahuonetilanteessa. Tunnit olivat kirjallisuuden tunteja, joissa aiheena oli kirjan lukeminen ja luetun käsitteleminen yhdessä. Oppilaat loivat aloitteissaan yhteyksiä omiin ja ryhmän kanssa jaettuihin kokemuksiin, muihin oppilaiden lukemiin teksteihin, ympäröivään maailmaan ja tulevaisuuteen. Aloitteissaan oppilaat myös ennakoivat lukemaansa tekstiä ja tekivät selventäviä kysymyksiä heille epäselvistä tai hämmentävistä tekstiin liittyvistä asioista. Oppilaat tekivät spontaanisti myös huomioita tekstistä ja kuvista kuunnellessaan tarinaa. Lisäksi oppilaat tekivät aloitteita, joissa he ikään kuin astuivat tarinamaailmaan samaistumalla tarinan hahmoihin tai miettimällä, mitä he itse tekisivät toisin, jos olisivat itse kirjoittaneet tarinan. Aloitteillaan oppilaat ohjasivat myös työskentelyprosessia antamalla opettajalle ohjeita toiminnan järjestämiseen ja etenemiseen liittyen. Oylerin (1996, 152) tutkimuksessa oppilaat edellä mainittujen aloitteiden lisäksi tekivät myös aloitteita, jotka liittyivät tekstin heissä herättämiin tunteisiin.

Dickson (2005) selvitti tutkimuksessaan, millaisista aiheista oppilaat puhuivat oppitunneilla. Tutkimuksen kohteena eivät olleet ainoastaan oppilaiden aloitteet, vaan oppilaiden puhe kokonaisuudessaan. Dickson jakoi puheenaiheet seuraaviin kategorioihin: tutkiva puhe, informatiivinen puhe, järkeily, arvioiva puhe, kysymyksiä esittäminen, kysymyksiin vastaaminen, organisointi, yhteistyöpuhe, toisen oppilaan auttaminen, luova puhe, ääneen lukeminen, aiheiden yhdisteleminen, tunnepuhe, henkilökohtaisten

kokemusten jakaminen, eri mieltä oleminen tai oman itsen puolustaminen, tehtäviin liittyvä rennompi puhe ja tehtäviin liittymätön puhe. Näistä yleisimpiä olivat informaation antaminen toisille, kysymyksien esittäminen, tutkiva puhe tai kysymyksiin vastaaminen. (Dickson 2005, 109–115, 119.)

Kakas (1991) puolestaan tutki viidennen luokan oppilaiden puheenvuoroja kuvataidetunneilla. Tämänkään tutkimuksen kiinnostuksen kohteena eivät olleet ainoastaan oppilaiden tekemät aloitteet, vaan oppilaiden puhetta tarkasteltiin kokonaisuudessaan. Tutkimuksessa oppilaiden puheenvuorojen sisällöt jaoteltiin seuraavanlaisesti: piirrettävä aihe, oma kuva, materiaalit, oman piirtämisen arviointi, kuvien näyttäminen toisille, toisten piirustusten arviointi, toisen kuvan kommentoiminen tai siitä kysyminen, työn kulku ja edistyminen, turhautuminen ja tehtävän vaikeustason kommentoiminen. Lisäksi Dicksonin (2005) tutkimuksen tavoin oppilaat puheellaan ohjasivat, neuvoivat ja tukivat toisiaan sekä pyysivät itse neuvoja omaan työskentelyynsä. (Kakas 1991, 27–29.)

2.3.4 Oppilaiden aloitteiden seuraukset

Vepsäläinen (2007, 162–177) havaitsi, että opettajan reaktio oppilaiden aloitteisiin riippui paljolti siitä, oliko oppilaan tekemä aloite mielekäs tunnin etukäteen mietityn sisällön kannalta. Opettaja jatkoi tunnin sisällön kannalta oleellisia aloitteita ja epäoleellisten aloitteiden kohdalla joko kieltäytyi etenemästä näiden viitoittamaan suuntaan tai jätti aloitteet kokonaan huomiotta. Jos oppilas teki aloitteen sopimattomassa kohdassa, saattoi opettaja ensin kieltäytyä vastaamasta siihen, mutta palasi aiheeseen, kun hetki oli parempi. Mikäli opettaja ei vastannut oppilaan tekemään aloitteeseen, saattoi toisinaan myös toinen oppilas vastata siihen. Myös Leiwo ym. (1987) huomasivat, että synnyttääkseen itsenäisen episodin oppitunnilla, tuli oppilaan aloitteen olla tunnin aiheen ja tunnin kokonaistavoitteen kannalta relevantti. Opettaja tarttui oppilaiden aloitteisiin yleensä myös silloin kun oppilaan aloite oli yleistettävissä siten, että sen käsittely saatiin laajentaa koskemaan koko luokkaa. Opettajat kommentoivat myös oppilaiden epärelevantteja kommentteja, mutta näistä ei syntynyt itsenäisesti käsiteltäviä opetusteemoja. (Leiwo ym. 1987, 142.)

Maloch ja Beutel (2010) tutkivat oppilaiden tekemiä aloitteita kirjallisuuden tunneilla, joissa luettiin ääneen tekstejä ja keskusteltiin niiden sisällöstä. Tunnit olivat

perinteisen opettajajohtoisen luokkahuoneyöskentelyn ja oppilasjohtoisen ryhmätyöskentelyn välimaastoa. Kuten perinteisemmässä luokkahuonevuorovaikutustilanteessa, myös näillä tunteilla opettaja kiinnitti huomiota aloitteisiin, joissa aloitteen sisältö oli yleistettävissä laajemmin koko luokkaa ajatellen. Lisäksi opettaja kiinnitti huomiota aloitteisiin, joiden avulla opettaja saattoi opettaa oppilaalle tai koko luokalle jotakin tiettyä strategiaa. Opetustilanteen kannalta epäoleellisemmaksi näkemänsä aloitteet opettaja kuittasi nyökkäyksellä, lyhyellä toistolla tai kiinnittämällä positiivista huomiota oppilaiden käyttämiin yksittäisiin sanoihin. (Maloch & Beutel 2010, 27–28.)

Kronqvist (2004) tutki väitöskirjassaan lasten tapoja reagoida toisten lasten tekemiin aloitteisiin leikki-tilanteissa. Tutkimuksessa nimettiin kymmenen reagoinnin tapaa. Lapset saattoivat jättää toisten lasten tekemiä aloitteita huomiotta tai vain seurata aloitteen tehneen lapsen toimintaa vierestä osallistumatta itse toimintaan. Kronqvist yllättyi huomiotta jättämisen yleisyydestä lasten kesken ja huomauttaa, että lapset eivät välttämättä reagoi aktiivisesti toisten lasten aloitteisiin, vaan hyödyntävät myös passiivisia strategioita. Huomiotta jättäminen tai seuraaminen eivät kuitenkaan välttämättä olleet aina negatiivisia reaktioita – toisinaan huomiotta jättäminen saattoi tarkoittaa vain sitä, että aloite ei ollut ymmärrettävä ja sen vuoksi sitä oli mahdotonta jatkaa tai jakaa.

Huomiotta jättämisen tai seuraamisen lisäksi lapsilla oli myös aktiivisempia tapoja reagoida toisten lasten aloitteisiin. Lapset käyttivät elemyöntymistä ja -suostumista toisen lapsen tekemään aloitteeseen (eli ei-kielellistä suostumista esimerkiksi nyökkäämällä tai toimimalla tilanteessa relevantilla tavalla). Aloitteista seurasi myös runsaasti toiminnallisia vastauksia, kysymyksiä ja kommentteja. Toiminnalliset vastaukset olivat yleensä aloitteen tekijän toiminnan matkimista tai toiminnan jatkamista. Kielelliset kommentit tai kysymykset liittyivät puolestaan tyypillisesti aloitteen tarkentamiseen ja ymmärretyksi tulemiseen. Lapset käyttivät myös elaboraatiota reaktiona toisten lasten aloitteisiin eli laajensivat aloitetta esimerkiksi kysymyksen kommenttien kautta. Elaboration kautta alkuperäistä aloitetta siis kehiteltiin eteenpäin tai muokattiin uuteen muotoon. Lisäksi Kronqvist mainitsee tutkimuksessaan fyysis-toiminnallisen, fyysis-verbaalisen ja leikkivastauksen tapoina reagoida toisen lapsen aloitteeseen. Näitä hän ei kuitenkaan erittele tutkimuksessaan tarkemmin. (Kronqvist 2004, 64–67.)

2.4 Draamakasvatus dialogisena kohtaamisen paikkana

Tieteenalana draamakasvatus on melko nuori, minkä vuoksi alan käsitteenmäärittely on jatkuvassa liikkeessä. Samat käsitteet saatetaan eri yhteyksissä määritellä eri tavoin tai limittäin, eikä tutkijoilla ole keskenään täyttä yksimielisyyttä termien sisällöstä (Heikkinen 2004, 26). Suhteellisen yleinen jako draaman kentällä on kuitenkin draaman jaottelu kahteen alalajiin: teatteriin esittävänä taidemuotona ja instituutiona, ja draamaan kasvatuksellisenä toimintana (ks. mm. Neelands 1997, 8–10). Tässä tutkimuksessa huomio suuntautuu jälkimmäiseen osa-alueeseen, toisin sanottuna draamakasvatukseen.

Hannu Heikkinen (2001, 85; 2005, 25), yksi suomalaisen draamakasvatuksen keskeisistä kehittäjistä, määrittelee draamakasvatuksen kaikeksi sellaiseksi draama- ja teatteritoiminnaksi, jota hyödynnetään koulussa ja teatteri-ilmaisun opetuksessa. Draamakasvatus jaetaan usein edelleen kolmeen osa-alueeseen: osallistavaan, esittävään ja soveltavaan draamaan. Osallistavassa draamassa tutkitaan draamallisen fiktion avulla ja sen kautta jotakin tiettyä asiaa, teemaa tai ilmiötä. Oleellista on, että toiminta tapahtuu ryhmässä ja ryhmää varten: yleisöä ei sanan perinteisessä mielessä ole. Esittävässä draamassa puolestaan tehdään jotain muiden katsottavaksi: itse esityksen tekeminen kuuluu ryhmälle, mutta oleellista on, että lopputulos jaetaan ulkopuolisen yhteisön kanssa. Soveltava draama sen sijaan yhdistelee osallistujien ja katsojien draamaa ja niiden eri genrejä. Tavoitteena on, että osallistajat ovat sekä katsojia että aktiivisia osallistujia. (Heikkinen 2005, 73–82.) Tämän tutkimuksen draamatyöpaja sijoittuu osallistavan draamakasvatuksen viitekehykseen. Työpajan toiminta oli suunnattu vain ja ainoastaan oppilaita varten, eikä tarkoituksena ollut rakentaa esimerkiksi esitystä muiden katsottavaksi.

Dialogisuus ja toiminnan rakentuminen ryhmäläisten ideoiden ja pohdinnan varaan on draamakasvatukselle luonteenomaista (Toivanen 2009, 76). Oleellisessa osassa on opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen tavoitteena on, että oppilaat itse muodostavat mielipiteensä sen sijaan, että opettaja siirtäisi suoraan omat mielipiteensä ja tunteensa oppilaille (Heikkinen 2005, 50). Tutkijat ovat havainneet, että draamatyöskentelyn yksi keskeinen anti on juuri siinä, että opettajat eivät aina ole tiedonhaltijoita tai että opettajilla ei aina ole hallussaan ”oikeita vastauksia”. Draamakasvatuksessa oppilailla on mahdollisuus keskustella ideoista, olla toistensa ja opettajan kanssa eri mieltä, muuttaa mielipidettä ja tehdä päätöksiä siitä, kenestä ja mistä he

ovat kiinnostuneita puhumaan. (Freebody 2010, 216; Hughes & Wilson 2004, 63.) Heillä on myös vapaus suunnitella ja toteuttaa omia ideoita ja aikomuksia, ja osallistujien aloitteita ja mielikuvitusta hyödynnetään työskentelyssä (Hughes & Wilson 2004, 63.) Myös Toivanen (2002) huomasi tutkimuksessaan, että koulukasvatuksen tiukkojen rajojen, numeroarvostelun ja selkeiden oikein-väärin -asettelujen sijaan teatteritoiminta tarjosi oppilaille tilaa ja mahdollisuuksia toimia ja tehdä asioita monin eri tavoin. Yksi Toivasen tutkimuksessa mukana olleista oppilaista kuvaa kokemustaan teatteritoiminnasta näin: ”Mä muistan, että mä yritin ekalla kerralla tehdä samanlaista kuin muut, että ois oikein. Jännitys väheni kun huomas, ettei tarvii tehdä jotain tiettyä asiaa.” (Toivanen 2002, 189.)

Toivasen (2002, 190) tutkimuksessa draamatyöskentelyssä mukana olleet lapset pitivät erityisen tärkeänä kokemustaan ryhmään kuulumisesta. Yassan (1999, 44–45) tutkimuksessa sekä oppilaat että opettajat puolestaan totesivat, että oppilaiden kommunikointitaidot olivat parantuneet draamatyöskentelyn seurauksena. Opettajat arvelivat, että tämä johtui siitä, että draamatyöskentelyssä oppilaiden piti puhua ja kuunnella toisia sen sijaan, että oppilaat olisivat olleet vain informaation passiivisia vastaanottajia. Oppilaat oppivat neuvottelemaan, kuuntelemaan toisten mielipiteitä ja ottamaan ne huomioon sen sijaan, että olisivat vaatineet vain omien toiveidensa ja mielipiteidensä toteutumista. Myös Hughesin ja Wilsonin (2004, 64) tutkimuksessa opiskelijat korostivat sitä, miten tärkeää draamatyöskentelyssä oli ollut kokea hyväksyntää, tasa-arvoisuutta ja yhteistyötä ryhmässä.

Tutkimuksissa mainitaan, että draamakasvatus oli vaikuttanut positiivisesti oppilaiden itseluottamukseen (Toivanen 2002, 189; Yassa 1999, 42) ja minäkuvaan (Fleming, Merrel & Tymms 2004, 195). Toivasen (2002) tutkimuksessa lasten puheista kävi ilmi, että itseluottamus kasvaa, kun asioita saa tehdä omalla tavalla. Tutkimuksessa kaikki osallistajat kokivat prosessin päättyessä itseluottamuksensa kasvaneen, ja osalla oppilaista tämä heijastui myös muille elämänalueille, kuten henkilökohtaisiin ihmissuhteisiin. Nämä kokemukset vaikuttivat tutkittavien maailmakuvaan ja maailmasuhteeseen vielä puolitoista vuotta myöhemmin itseluottamuksen, empaattisuuden ja yhteistyökykyisyyden ominaisuudessa. (Toivanen 2002, 189–193.) Toisaalta draamatyöskentelyn vaikutuksista minäkuvaan on olemassa myös toisenlaisia tuloksia: Freeman, Sullivan ja Fulton (2003, 137) huomasivat tutkimuksessaan, että draamatyöskentely ei vaikuttanut merkittävästi oppilaiden minäkuvaan.

Draamatyöskentelylle ominaista näyttää olevan mahdollisuus käsitellä tunteita. Hughes ja Wilson (2004, 64) huomasivat, että draamatyöskentelyssä nuoret tutkivat asioita, joiden tutkimiselle arkielämässä välttämättä ei ole tilaa tai joiden pohtiminen voi olla estynyttä: tunteitaan, ajatuksiaan, kokemuksiaan, asenteitaan ja käyttäytymistään. Draamatoiminta ja roolinotto tarjoavat eräänlaisen suojan, jonka turvissa oppilaat saavat mahdollisuuden ilmaista aidosti tunteitaan. Työskentelyssä esiin tulevat tunteet aiheuttavat myös keskustelua. Tunteista puhuminen ja niiden pohtiminen ovat osaltaan luomassa avointa ja lämmintä ilmapiiriä luokkahuoneeseen. (Pyörälä 2000, 97.) Yassa (1999, 45–46) huomasi, että draamatyöskentely auttoi oppilaita kuvittelemaan, näkemään ja tuntemaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Oppilaat alkoivat ymmärtää paremmin paitsi omia, myös toistensa tunteita, ja oppilaiden empatian taidot kehittyivät (Burton, Horowitz & Abeles 2000, 247; Hughes & Wilson 2004, 65; Yassa 1999, 45). Draamatyöskentely loi luokkahuonevuorovaikutukseen tilaa empatialle, joka akateemisia taitoja painotettaessa jää helposti luokan arjessa vähäiseksi (Yassa 1999, 46). Lisäksi oppilaat oppivat kontrolloimaan paremmin omia tunteitaan. Draamaprojektiin osallistuneet oppilaat arvioivat, että he olivat oppineet kontrolloimaan ja ilmaisemaan tunteitaan sopivilla tavoilla (Yassa 1999, 43). Tunteiden ohella draaman ja teatterin leikillisuus tarjosi mahdollisuuden käsitellä vakaviakin aiheita, joiden käsittely pelkän keskustelun keinoin voi tuntua vaikealta tai mahdottomalta (Mason, Steedly & Thormann 2008, 41).

Dialogi tai osallisuus ei ole ainoastaan sanallista vuorovaikutusta. Väitöskirjassaan Pulli (2010, 179) kehitti draamatyöskentelyn mallia vaikeasti vammaisille ja huomasi, että draamatyöskentely voi tarjota osallisuuden kokemuksia myös silloin, kun osallistuja ei kykene ilmaisemaan itseään sanallisesti. Pulli jaotteli osallisuuden henkilön omaan tunteeseen osallisuudesta (haluaa vaikuttaa, voi vaikuttaa, tuntee itsensä tärkeäksi), yhteiseen jakamiseen (viritty toiseen, haluaa huomion vuorollaan, katsoo samaan kuin muut, tekee yhdessä, toimii vastavuoroisesti, vuorottelee, tekee aloitteen tai vastaa kysymykseen) ja jäsenyyden kokemukseen (liittyy toiseen, haluaa tulla 'kosketetuksi', seuraa keskiössä tapahtuvaa, pitää toisia tärkeinä, pyrkii siihen mihin muut, hakee toisista tukea, saa toisista tukea). Peter (2009, 12–16) puolestaan havaitsi kolmen alakouluikäisen vaikeasti autistisen pojan kohdalla, että draamamenetelmien käyttö auttoi näitä oppilaita osallistumaan tehokkaammin sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Draamakasvatusta ja taidekasvatusta yleensäkin pidetään tasa-arvoisena työmuotona, joka mahdollistaa osallistumisen hyvin erilaisista lähtökohdista ja taidoista käsin (Siurua, Levo & Kangas 1998, 121). Mason ym. (2008) haastattelivat kahden

vuoden ajan erityisoppilaiden opettajia ja taideohjaajia eri taideprojektien tiimoilta. Opettajat ja ohjaajat olivat havainneet, että taide voi tarjota positiivisen tavan osallistua ja vaikuttaa ympäröivään yhteisöön myös niille erityisoppilaille, joille se yleensä ei ole mahdollista. Tärkeänä opettajat pitivät taiteenlajien joustavuutta. Huolimatta rajoituksista jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua taiteen tekemiseen omien kykyjen ja mahdollisuuksien puitteissa. (Mason ym. 2008, 40–42.)

Draamakasvatus onkin herättänyt mielenkiintoa myös inklusion välineenä. Bayliss ja Dodwell (2002) ja Whitehurst (1996) tutkivat draamaprojekteja, joissa yleisopetuksen luokka ja erityisopetuksen luokka osallistuivat yhdessä draamatyöskentelyyn. Whitehurst (1996, 58–59) tarkasteli kahden vuoden mittaista draamaprojektia, johon osallistui kuusi erityisoppilasta ja 23 yleisopetuksen oppilasta. Erityisoppilaiden haastattelujen perusteella viisi erityisoppilaista oli pitänyt ja nauttinut projektista. Yksi oppilaista puolestaan oli suhtautunut projektiin negatiivisesti. Bayliss ja Dodwellin (2002) tutkimuksen kohteena oli viikon mittainen yleis- ja erityisopetuksen ryhmien yhteinen draamaprojekti, joka tähtäsi yhteiseen esitykseen. Tutkimuksen tulokset olivat rohkaisevia. Draamatyöskentelyn aikana oppilaiden välille muodostui tasavertaisia ja positiivisia ihmissuhteita: oppilaat eri ryhmistä sekoittuivat toisiinsa niin työskentelyaikana kuin välitunneilla, ja oppilaat molemmista ryhmistä kohtelivat toisiaan vertaisina. Vuorovaikutus tunneilla oli vastavuoroista, ja molemmat ryhmäläiset tekivät aloitteita. Oppilaat molemmista ryhmistä olivat draamatyöskentelyyn myös hyvin motivoituneita. Oppilaiden itsevarmuus ja vuorovaikutustaidot kehittyivät, ja yleisopetuksen oppilaiden asenteissa erityisryhmää kohtaan tapahtui positiivista muutosta. (Bayliss & Dodwell 2002, 51–57.)

Jindal-Snape ja Vettrano (2007) kuitenkin huomauttavat, että useat draamakasvatukseen ja erityisoppilaisiin liittyvät tutkimukset esittävät varsin positiivisia tuloksia draamakasvatuksen hyödyllisyydestä erityisoppilaille ilman riittäviä tieteellisiä perusteita. Lisäksi he huomauttavat, että draamakasvatusta tarkastellaan yleensä jo lähtökohtaisesti positiivisesta näkökulmasta käsin eikä tutkimuksissa kiinnitetä tarpeeksi huomiota siihen, voiko draamaprojekteilla olla myös vahingollista vaikutusta osallistujiinsa. Tätä näkökulmaa tulisikin tutkia jatkossa vielä tarkemmin (Jindal-Snape & Vettrano 2007, 115–116.)

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa tarkastellaan yläkoulun pienryhmän draamatyöpajan vuorovaikutusta oppilaiden osallisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena ovat oppilaiden tekemien sanallisten aloitteiden aiheet ja aloitteiden seuraukset työpajassa. Tutkimus liittyy ajan-kohtaiseen lasten osallisuudesta käytävään keskusteluun ja ottaa siihen kantaa erityispedagogiikan ja draamakasvatuksen näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tarjota työpajan järjestäneelle Kulttuurialtalle tietoa heidän työpajatoiminnastaan. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mistä aiheista oppilaat tekivät draamatyöpajassa sanallisia aloitteita?
2. Mitä oppilaiden draamatyöpajassa tekemistä sanallisista aloitteista seurasi?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä tavoitellaan tietoa siitä, millaiset asiat työpajassa innostivat oppilaita sanallisten aloitteiden tekemiseen. Taustaoletuksena on, että aloitteiden avulla on mahdollista saada selville oppilaiden mielenkiintoa ja huomiota herättäneitä aiheita (ks. Garton 2002, 48), ja että näiden aiheiden selvittäminen on tärkeää Kulttuurialtan työpajatoiminnan kehittämisen kannalta. Aloitteita tarkastellaan myös suhteessa siihen, edistivätkö vai etäännyttivätkö ne oppilasta työpajan toiminnasta.

Oppilaan osallisuuteen vaaditaan paitsi oppilaan omaa aktiivisuutta ja kiinnostusta myös sitä, että oppilas tulee kuulluksi (ks. mm. Hanhivaara 2006, 32). Siksi toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, seurasi oppilaiden tekemistä aloitteista jatkoa vai jäivätkö ne huomiotta. Huomiota kiinnitetään myös siihen, millaisia aloitteisiin reagoinnin tavat olivat. Tarkastelun kohteena ovat niin toisten oppilaiden, ohjaajien kuin pajan muun henkilökunnan reaktiot.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin yläkoulun pienryhmälle järjestetystä draamatyöpajasta. Työpajaan osallistui seitsemän erityisoppilasta, joista kaksi oli tyttöä ja viisi poikaa. Ohjaajina toimi kaksi teatterialan ammattilaista. Oppilaiden ja ohjaajien lisäksi pajassa mukana olivat erityisluokanopettaja, kaksi avustajaa ja tutkija. Työpaja toteutettiin keväällä 2010 kolmena eri päivänä yhden viikon sisällä. Kukin pajakerroista kesti kolme oppituntia, joten kokonaisuudessaan työpaja kesti yhdeksän oppitunnin verran. Työpajan teemana oli oman unelmien minän pohtiminen eri aistien avulla. Lisäksi ohjaajien tavoitteena oli johdatella oppilaita oman äänen löytämiseen ja toisten äänen kuuntelemiseen. Näitä teemoja tutkittiin pääasiallisesti draamatyöskentelyn mutta myös musiikin, valokuvauksen ja savityöskentelyn avulla. Tarkempi kuvaus pajojen kulusta löytyy tutkimuksen lopusta (liite 1).

Draamatyöpajan järjestäjänä toimi lasten- ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuurianta. Kulttuurianta on osa valtakunnallista lastenkulttuurikeskusten verkostoa, Taikalamppua, jonka keskeisimpiä tavoitteita ovat lasten ja nuorten kulttuuripalveluiden tukeminen ja taidekasvatuksen saavutettavuuden parantaminen. Näihin tavoitteisiin Kulttuurianta vastaa tarjoamalla toimintaa sekä lapsille että lasten parissa työskenteleville aikuisille. Toimintamuotoihin kuuluvat taiteilijavierailut ja taidetyöpajat kouluihin ja päivähoitoon sekä taidekasvatukseen liittyvän täydennyskoulutuksen tarjoaminen aikuisille. (Kesäniemi 2009.)

Yhtenä keskeisenä tekijänä taidekasvatuksen saavutettavuuden parantamisessa on ollut Jyväskylän kaupungin koulujen yhteinen kulttuuriopetussuunnitelma Kompassi, jonka kehittämistyössä Kulttuurianta on ollut mukana. Kulttuuriopetussuunnitelmaan kuuluvat Kulttuuriantan osalta Taiteilija taloon -työpajat lukuvuosittain kaikille Jyväskylän perusasteen yleisopetuksen 4. ja 7. luokille. (Kesäniemi 2009.) Syksyllä 2010 Kulttuurianta aloitti systemaattisen työpajojen tarjoamisen myös erityisopetuksen ryhmille. Tämän tutkimuksen kohteena ollut työpaja toimi pilottityöpajana seuraavan lukuvuoden järjestäytyneemmälle erityisopetuksen työpajatoiminnalle.

4.2 Aineistonhankinta ja aineiston kuvaus

Tutkimuksen kohteena ollut ryhmä valittiin tutkimukseen erityisluokanopettajan pilottityöpajaa osoittaman kiinnostuksen pohjalta. Tutkimuksen toteuttamiseen anottiin lupa Jyväskylän kaupungin sivistyspalveluiden yksiköstä (liite 2), ja Kulttuurianta tiedotti tutkimuksesta koulun rehtorille. Lisäksi tutkimukseen pyydettiin kirjallinen suostumus oppilailta, oppilaiden vanhemmilta, työpajan ohjaajilta, erityisluokanopettajalta ja pienryhmän avustajilta. Oleellisen osan luvanhankintaprosessia muodostivat oppilaat ja heidän vanhempansa. Tähän liittyen vierailin luokassa ennen työpajaa ja kerroin oppilaille tutkimuksesta. Oppilaiden mukaan annettiin kotiin vietäväksi tutkimussopimus (liite 3), johon pyydettiin sekä oppilaan että huoltajan allekirjoitus. Viisi oppilasta vanhempien suostui tutkimukseen. Kahden oppilaan lupapaperissa oli kieltävä vastaus.

Tässä vaiheessa huomasin, että tutkimuslupa ei kieltäytyneiden osalta antanut tarpeeksi informaatiota siitä, voisiko oppilas silti osallistua videoituun työpajaan muiden oppilaiden kanssa, vaikka oppilas ei itse tutkimukseen osallistuisikaan. Ohjaajan, Kulttuuriantan suunnittelijan ja erityisluokanopettajan kanssa keskusteltuani päätin lähettää kieltäytyneiden oppilaiden kotiin vielä tarkentavan tutkimussopimuksen (liite 4). Toisessa tutkimussopimuksessa oppilailla ja vanhemmilla oli mahdollisuus päättää, saako oppilas osallistua silti työpajan toimintaan, vaikka hän ei tutkimukseen osallistuisikaan, vai haluaako oppilas jäädä kokonaan pois sekä tutkimuksesta että työpajasta. Kolmanneksi vastausvaihtoehdoksi jäi mahdollisuus muuttaa mieltä ja osallistua sittenkin sekä työpajaan että tutkimukseen. Näiden uusien tutkimussopimusten palatessa kodeista oli molemmissa papereissa valittu kolmas vaihtoehto. Kotona oli siis päätetty, että oppilaat osallistuisivat sittenkin tutkimukseen. Uuden tutkimussopimuksen lähettäminen koteihin herätti paljon toimintatavan eettisyyteen liittyviä ajatuksia. Näitä ajatuksia tuon esille luvussa 4.5, jossa käsittelen myös muita tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Ensimmäisellä työpajakerralla mukana oli ainoastaan viisi oppilasta, joista yksi pääsi työpajaan vasta toiselle työpajatunnille. Toisella ja kolmannella pajakeralla kaikki seitsemän oppilasta pääsivät mukaan (taulukko 1). Ohjaajat olivat työpajassa opetusvastuussa, mutta luokan oma opettaja ja kaksi avustajaa olivat pajakerroilla läsnä ja ohjasivat oppilaita tarvittaessa. Pääasiassa luokan oma opettaja ja miesavustaja kuitenkin pysyttelivät sivussa. Naisavustaja oli hieman enemmän pajan toiminnassa mukana, sillä

hän toimi tarvittaessa yhden oppilaan henkilökohtaisena avustajana. Itse olin työpajassa muiden aikuisten tavoin lähinnä sivustaseuraajan roolissa. Ensimmäisellä pajakerralla osallistuin kuitenkin myös joihinkin työpajan tehtäviin, jotta tulisin oppilaille hieman tutummaksi eikä läsnäoloni työpajassa tuntuisi oppilaista kovin häiritsevältä. Muilla pajakerroilla en osallistunut työpajan toimintaan lukuun ottamatta muotinäytöksen ja taidenäyttelyn yleisönä toimimista ja satunnaisia keskusteluja oppilaiden kanssa. Tutkimuksen kannalta oli tärkeää, etten omalla toiminnallani ollut oleellisesti vaikuttamassa pajassa syntyvään vuorovaikutuksen laatuun.

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa analysoidut työpajat
(työpajan teemana 'unelmien minä' ja oman ja toisen äänen kuunteleminen)

Työpaja	Kesto	Työpajassa läsnä	Litteraattiriveinä
1. pajakerta Tuntoaisti	3 x 45 min	Oppilaat: Eetu, Niko, Oskari, Roosa, Antti Aikuiset: Ohjaaja1 (Minttu), ohjaaja2 (Pyy), avustaja1 (Tiina), opettaja, tutkija	2524
2. pajakerta Näköaisti	3 x 45 min	Oppilaat: Eetu, Niko, Oskari, Roosa, Antti, Jaakko, Iida Aikuiset: Ohjaaja1, ohjaaja2, avustaja1, avustaja2 (Mikko), opettaja, tutkija	3764
3. pajakerta Kuuloaisti	3 x 45 min	Oppilaat: Eetu, Niko, Oskari, Roosa, Antti, Jaakko, Iida Aikuiset: Ohjaaja1, ohjaaja2, avustaja1, avustaja2, opettaja, tutkija	3059

Kuvasin työpajan kahdella videokameralla, jotka sijoitettiin eri puolille tilaa. Kahden kuvakulman ansiosta suurin osa työpajan tapahtumista oli mahdollista tallentaa. Ajoittain toimintaa jäi kuitenkin myös kameroiden tavoittamattomiin. Tällaisia olivat muun muassa siirtymätilanteet ja tehtävät, joissa toiminta hajaantui ympäri auditoriota. Tällöin kameroita siirreltäessä tai kuvakulman ollessa muuten ollessa riittämätön osa työpajan vuorovaikutuksesta saattoi jäädä kuvaamatta. Toiminnan hajaantuessa osa keskustelijoista saattoi olla niin kaukana kamerasta, että keskustelun selvittäminen litterointivaiheessa oli mahdotonta.

Käytin työpajojen vuorovaikutuksen litteroinnissa apunani ns. karkeaa litterointia eli kirjasin ylös kaiken keskustelupuheen, josta oli mahdollista saada videonauhoilta selvää. (ks. Tainio 2007b, 303.) Kirjasin ylös myös sellaisen ei-kielellisen toiminnan, mikä erityisesti nousi esiin vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi merkitsin litteraateihin päällekkäispuhuntojen aloitukset ja lopetukset. Työpajojen vuorovaikutuksen litterointi oli ajoittain haastavaa päällekkäisen puhunnan ja samanaikaisen toiminnan vuoksi (ks. Tainio 2007b, 301). Litterointivaiheen työläyden ja siihen käytetyn ajan ansiota kuitenkin oli, että analyysiin ryhtyessäni tunsin aineiston varsin perinpohjaisesti (ks. Eskola 2010, 179). Varsinaista analyysia aloittaessani minulla jo oli siis alustavia ajatuksia siitä, miten aineistosta löytyviä ilmaisuja voisi jaotella.

Oppilaat tekivät työpajassa paljon aloitteita, joskaan kaikista aloitteista ei ollut mahdollista saada selvää videonauhoilta. Lopullisessa analyysissa on ollut mukana yhteensä 337 aloitetta. Aloitteita tehtiin määrällisesti eniten toisella pajakerralla ja vähiten ensimmäisellä. Pajakertojen edetessä ohjaajat tulivat oppilaille tutummiksi, mikä osaltaan varmasti vaikutti oppilaiden haluun ja uskallukseen tehdä aloitteita. Toisaalta eri pajakerroilla toimintatavat vaihtelivat, ja osa tehtävistä tarjosi paremman mahdollisuuden aloitteiden tekemiseen. Aloitteiden määrän lisääntymiseen vaikutti myös se, että ensimmäiselle pajakerralle pääsi osallistumaan vain viisi oppilasta. Muilla pajakerroilla paikalla oli seitsemän oppilasta. Ylipäätään osa oppilaista teki työpajassa toisia enemmän aloitteita – kaksi oppilaista teki aloitteita vain harvoin.

4.3 Aineiston analyysi

Draamatyöpajassa syntyneitä vuorovaikutusta tarkastellaan tässä tutkimuksessa etnometodologisesta viitekehystä käsin. Etnometodologinen tutkimus on kiinnostunut erilaisista ihmisten arkeen liittyvistä normeista, ymmärryksistä ja oletuksista, jotka ovat tilanteessa toimiville ihmisille niin tuttuja, etteivät he kiinnitä niihin enää juurikaan huomiota (Patton 2001, 110–111). Mielenkiinnon kohteena etnometodologisessa tutkimuksessa on erityisesti ihmisten toiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taustalla piilevä järjestyks, joka pyritään tekemään näkyväksi (Heritage 1984, 36).

Analyysimenetelmänä tutkimuksessa on käytetty sisällönanalyysia. Lisäksi toisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa mukana on myös vaikutteita keskuste-

lunanalyttisestä lähestymistavasta. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan tiivistetty ja selkeä kuvaus kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää informaatiota (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108). Tarkoituksena on siis selkeyttää ja järjestää aineistoa. Sisällönanalyysin tukena on tässä tutkimuksessa käytetty sisällön erittelyä. Eri tutkimusperinteistä riippuen sisällönanalyysi ja sisällönerittely joko nähdään sisällönanalyysi- käsitteen alaisiksi tai kokonaan toisistaan erillisiksi käsitteiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105, 107). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi toimii kattokäsitteenä näille molemmille. Siinä missä sisällönanalyysilla on pyritty kuvaamaan oppilaiden aloitteita ja niiden seurauksia sanallisesti, on sisällön erittelyllä pyritty kuvaamaan ilmaisuja kvantitatiivisesta näkökulmasta. Sisällön erittely toimii siis loogisena jatkumona sisällönanalyysille. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–107.) Päähuomio tutkimuksessa on kuitenkin ilmaisujen sisällöissä, ei niinkään määrissä. Määrät ovat tämän tutkimuksen osalta lähinnä suuntaa-antavia.

Siinä missä sisällönanalyysissa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä sanotaan, kiinnittyy keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa huomio siihen, miten asioita sanotaan ja miten vuorovaikutusta tuotetaan (Mercer, Littleton & Wegerif 2009, 32.). Tutkijan huomio keskustelunanalyysissa kiinnittyy myös siihen, mitä vuorovaikutuksella ja puheenvuoroilla saadaan aikaiseksi. Keskustelunanalyysi perustuu olettamukselle, että vuorovaikutus on järjestynyttä ja jäsentynyttä toimintaa. (Hakulinen 1998, 13, 15.) Tätä jäsentyneisyyttä tarkastellaan vuorottelujäsennyksen, sekvenssijäsennyksen ja korjausjäsenyksen näkökulmista (Hakulinen 1998, 16; Tainio 2007, 31–50). Analyysin kohteena ovat sellaiset vuorovaikutustilanteet, jotka olisivat tapahtuneet myös ilman tutkimuksen olemassaoloa (Hakulinen 1998, 15; Seppänen 1998, 18; Tainio 2007a, 28); analyysin avulla halutaan saada selville, miten puheella luodaan tilanteita, identiteettejä ja yhteistyötä arjen vuorovaikutustilanteissa (Hakulinen 1998, 15). Analyysi edellyttää tarkkaa vuorovaikutuksen litterointia (Seppänen 1998, 18–31; Tainio 2007a, 29).

Tässä tutkimuksessa viitteet keskustelunanalyysista tulevat näkyviin toisessa tutkimuskysymyksessä, jossa pohditaan, mitä oppilaiden aloitteista seuraa. On kuitenkin tärkeää huomata, että pääasiallinen tarkastelukulma myös toiseen tutkimuskysymykseen on sisällönanalyttinen. Keskustelunanalyysin vaatimaa tarkkuutta ei ole ollut mahdollista tai ylipäänsä mielekästä toteuttaa aineiston laajuuden vuoksi. Seurausten analyysi on siis huomattavasti ylimalkaisempaa ja luonteeltaan lähinnä kartoittavaa keskustelunanalyysiin verrattuna.

Aineiston analyysi alkoi alustavalla perehtymisellä litteraatteihin ja teoriakirjallisuuteen. Tässä vaiheessa en kuitenkaan ottanut lähtökohdakseni mitään tiettyä teoriaa tai aineiston luokittelun mallia aikaisemmista tutkimuksista vaan pyrin lähestymään aineistoa mahdollisimman aineistolähtöisesti. Teoreettinen tieto eittämättä kuitenkin oli mukana analyysiprosessissa ja ohjasi ajoittain analyysin kulkua. Analyysiprosessia voisi kuvailla siis luonteeltaan teoriaohjaavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97), toiselta nimitykseltään teoriasidonnaiseksi (Eskola 2010, 182). Teoriaohjaavassa lähestymistavassa aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa, mutta analyysiprosessissa ei pyritä niinkään testaamaan aikaisempaa teoriaa, vaan rakentamaan uutta. Kyse on siis abduktiivisesta päättelystä: analyysiprosessissa yhdistyvät ja vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Aineiston analyysi eteni aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Ensin etsin aineistosta pelkistetyt ilmaukset, tässä tapauksessa oppilaiden aloitteet, ja merkitsin ne litteraatteihin. Kävin litteraatit läpi useaan otteeseen ja tarkistin ja tarkensin samalla aloitteiden määrittelykriteerejä. Aloitteiden merkitsemisen jälkeen listasin ne erilliseen tiedostoon, tulostin ja leikkasin kunkin aloitteen erilliseksi paperilapuksi. Mahdollisuus ryhmitellä aloitteita konkreettisesti ja pitää kaikki aloitteet samanaikaisesti näkyvillä helpotti analyysin seuraavaa vaihetta, aineiston klusterointia.

Aineiston klusterointi tarkoittaa aineistosta koottujen pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyä, joka lähtee liikkeelle ilmausten samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien etsimisestä. Aineistolähtöisessä analyysissä pelkistetyt ilmaukset yhdistetään ensin alaluokiksi, sitten yläluokiksi ja lopulta pääluokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–112). Myös tässä tutkimuksessa muodostin aloitteista ensin alaluokat (esim. omista tunteista kertominen), jotka yhdistin yläluokiksi (omasta itsestä kertominen). Lopuksi muodostin yläluokat pääluokiksi (henkilökohtaisiin aiheisiin liittyvät aloitteet). Kaiken kaikkiaan aloitteiden ryhmittely oli kuitenkin eläväinen ja muuntuva prosessi – välillä jo tehtyjä luokitteluja piti purkaa ja miettiä toimivampia vaihtoehtoja. Vaikka käytännössä analyysi eteni yksittäisestä yleiseen, ajatuksen tasolla yksittäisiä aloitteita väistämättä pohti analyysin varrella myös suhteessa mahdollisiin lopullisiin pääluokkiin (vrt. abduktiivisuus).

Aloitteiden lisäksi hahmottelin myös oppilaiden aloitteiden seuraukset aineistosta sisällönanalyysin avulla. Aloitteiden tavoin erottelin seuraukset aineistosta ja siirsin ne uuteen tiedostoon tulostusta varten. Siinä missä aloitteiden analyysi eteni enem-

mänkin aineistolähtöisesti, seurausten osalta hyödynsin jo etukäteen tutkimuskirjallisuuden avulla muodostamaani alaluokkien jaottelua (esim. dialogi.). Lopuksi yhdistin alaluokat yläluokiksi (elaboraatio). Koska seurausten analyysissä ei ollut enempää vaihteita, yläluokat ovat samalla seurausten pääluokkia.

Lopuksi toteutin aineiston erittelyn, jonka tavoitteena oli selvittää, kuinka monta kertaa eri seuraustyypit esiintyivät työpajassa suhteessa oppilaiden aloitteiden laatuun. Käytännössä aineiston erittely lähti liikkeelle siitä, että kävin jokaisen aloitteen jälleen läpi. Jaottelin aloitteet kahteen luokkaan (etäännyttävät, edistävät). Tämän jälkeen muodostin taulukon, jossa toisena muuttujana oli aloitteiden laatu, toisena seuraukset. Kirjasin aloitteiden seuraukset taulukkoon yksitellen tukkimiehen kirjanpidolla ja muunsin luvut lopuksi prosenttiluvuiksi. Aineiston erittely tuotti merkittävää lisäinformaatiota, sillä ilman erittelyä olisi seurauksista kyetty tarjoamaan ainoastaan kuvailevaa tietoa. Tällöin tutkimuksessa ei olisi kyetty ottamaan kantaa siihen, missä määrin eri seurauksia työpajassa lopulta esiintyi. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 122.)

4.4 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää tunnistaa ja tiedostaa, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen työväline (ks. Eskola & Suoranta 1998, 210; Patton 2002, 566). Tutkijan ajattelu ja tulkinta ovat oleellisessa asemassa tutkimusprosessissa, ja prosessin edetessä joudutaan jatkuvasti sellaisten valintojen eteen, joihin ei välttämättä ole olemassa yhtä oikeaa vastausta tai vakiintunutta käytäntöä (Eskola 2010, 202). Näissä hetkissä tutkija tekee ratkaisut väistämättä omista lähtökohdistaan käsin. Tässä tutkimuksessa erityisesti analyysivaiheessa olisi ollut tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyödyllistä, että tehdyistä havainnoista ja luokitteluista olisi ollut mahdollista keskustella toisen tutkijan kanssa (ks. mm. Patton 2002, 560). Toinen tutkija olisi saattanut löytää aineiston luokitteluun toisenlaisen lähestymistavan tai painottaa eri asioita, jolloin aineistoa olisi ollut mahdollista tarkastella monipuolisemmin (Kiviniemi 2010, 83). Koska tämä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista, olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman kattavasti tutkimusprosessin etenemistä ja

perustelemaan tutkimuksen aikana tekemiäni ratkaisuja. Näin lukijalla on mahdollisuus tehdä itse omat johtopäätöksensä tehtyjen ratkaisujen mielekkyydestä.

Omaan ajatteluuni ja tutkimusprosessin aikana tekemiini tulkintoihin on vaikuttanut väistämättä kiinnostukseni taidekasvatusta kohtaan. Kandidaatin opinnäytetyössäni tutkin taidekasvatuksen vaikutuksia oppilaisiin kirjallisuuskatsauksen avulla, ja opinnoissani olen lukenut taidekasvatusta sivuaineena. Myönteinen suhtautumiseni taidekasvatukseen mahdollisuuksiin onkin vaikuttanut eittämättä jo valitessani lähestymisnäkökulmaa aineistoon. Toisaalta yhtä lailla oleellista on tiedostaa, että täysin objektiivisen tiedon ja tutkimuksen saavuttaminen on mahdotonta. (ks. Kiviniemi 2010, 73.) Tutkijan lähtökohdat on silti hyvä tiedostaa, jotta sekä tutkija että lukija voivat arvioida tutkimusprosessia tarvittavan kriittisesti. Tässä tutkimuksessa oma teoreettinen osaamiseni taidekasvatuksen alalta voidaan nähdä paitsi tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä, myös sitä parantavana tekijänä.

Laadullisen tutkimuksen yhtenä luotettavuuskriteerinä pidetään tutkimuksen uskottavuutta. Eskola ja Suoranta (1998) mainitsevat, että tutkijan tulisi tarkistaa, vastaavatko hänen tekemänsä käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Samaan hengenvetoon kirjoittajat kuitenkin huomauttavat, että tutkittavien arviointi ei välttämättä lisää tutkimuksen uskottavuutta, sillä tutkittavat tarkastelevat tutkimustilannetta vahvasti värityneestä näkökulmasta käsin. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tämän tutkimuksen yhteydessä neuvottelu esimerkiksi tutkimuksessa tehdyistä luokitteluista osanottajien kanssa ei ollut käytännössä mahdollista – luokitukset perustuvat suhteellisen laajaan aineistoon ja luokittelu on saatu aikaiseksi vasta pitkän ajan kuluttua itse työpaikasta. Ennen tutkimuksen lopullista valmistumista lähetin kuitenkin tutkimusraportin sekä erityisluokanopettajan, työpaikan ohjaajien että Kulttuuriantian työntekijän luettavaksi ja kommentoitavaksi. Lasten mielipide tutkimuksen lopullisesta versiosta jää kuitenkin uupumaan.

Myös tutkimuksen varmuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus ovat laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kannalta keskeisessä asemassa (Eskola & Suoranta 1996, 167; Eskola & Suoranta 1998, 211–212). Tutkimuksen varmuudella viitataan tutkijan ennakko-oletusten huomioimiseen (Eskola & Suoranta 1998, 212). Varmuuteen liittyvät seikat olen pyrkinyt ottamaan huomioon tutkimuksessani kertomalla avoimesti omista lähtökohdistani tutkimuksen aiheeseen liittyen. Tutkimuksen siirrettävyys on puolestaan mahdollista tietyiltä osin. Täsmälleen samanlaista tutkimustilannetta ei ole mahdollista saada aikaiseksi, sillä sosiaaliset tilanteet ovat aina ainutlaatuisia. Samankaltaisen tut-

kimustilanteen luomiseen voidaan kuitenkin pyrkiä. Sitä silmälläpitäen olen avannut tutkimusprosessia ja siihen liittyneitä vaiheita mahdollisimman tarkasti tutkimusraportissa.

Tutkimuksen vahvistuvuudella viitataan siihen, että tutkimuksen tulokset ja tulkinnot saavat tukea toisista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tähän olen pyrkinyt tarkastelemalla sekä kotimaisia että kansainvälisiä tutkimuksia ja kirjallisuutta. Tutkimuksen ongelmana on ollut, että aloitteiden aiheita tarkastelevia tutkimuksia on saatavilla varsin niukasti. Tätä puutetta paikatakseni olen pyrkinyt tutkimuksessa yhdistelemään eri alojen tutkimuksia lasten osallisuuteen, draamakasvatukseen ja luokkahuonevuorovaikutukseen liittyen ja löytämään sitä kautta vertailupohjaa oman tutkimukseni tuloksille ja päätelmille.

4.5 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu

Ihmistutkimuksen tärkeimpiä eettisiä ohjenuoria ovat informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Nämä periaatteet pätevät luonnollisesti sekä aikuisia että lapsia tutkittaessa. Alaikäisten tutkittavien kohdalla monet tutkimuseettiset seikat kuitenkin korostuvat ja ovat jännitteisiä (Dockett, Einarsdóttir & Perry 2009, 286; Einarsdóttir 2007, 204).

Informoitu suostumus. Ennen pajaa tapahtuneella tutustumiskäynnillä koululle kerroin oppilaille pääkohdat tutkimukseen liittyvistä eettisistä periaatteista. On oleellista, että ennen suostumistaan tai kieltäytymistään tutkimukseen henkilöllä on tarpeeksi tietoa tutkimuksesta (Einarsdóttir 2007, 205; Hill 2005, 69; Mäkinen 2006, 116). Kerroin tutkimuksen luottamuksellisuudesta, vapaaehtoisuudesta ja siitä, että tutkimuksesta on myös oikeus vetäytyä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkimuksen aiheesta kerroin yleisluontoisesti, sillä tuossa vaiheessa en vielä tiennyt tarkasti tutkimukseni fokusta. Nämä samat asiat kirjasin ylös tutkimussopimuksen saatekirjeeseen, jonka oppilaat veivät kotiinsa.

Uudessa lapsitutkimusta koskevassa kirjallisuudessa informointiin perustuva suostumus on herättänyt laajalti huomiota. Laki ei velvoita kysymään lapsen suostumusta tutkimukseen, mutta moni tutkija näkee lapsen suostumuksen hankkimisen keskeise-

nä tutkimuseettisenä periaatteena (mm. Dockett ym. 2009, 286; Einarsdóttir 2007, 207; Hill 2005, 65). Jo tämän tutkimuksen lähtökohdan, lasten osallisuuden, näkökulmasta olisi ollut varsin kyseenalaista, mikäli oppilailta ei olisi tässä tutkimuksessa tiedusteltu heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Siksi kotiin lähetetyissä tutkimussopimuksissa oli paikka sekä vanhemman että lapsen allekirjoitukselle. Pidin tärkeänä, että oppilaat saattoivat myös keskustella aiheesta vanhempiensa kanssa ja miettiä rauhassa omaa päätöstään. Siksi oppilaiden suostumusta tutkimukseen ei kysytty samassa tilanteessa, jossa tutkimuksesta kerrottiin oppilaille. Tämä toisaalta tarkoittaa myös sitä, että on olemassa mahdollisuus, että vanhemmat päättivät osallistumisesta tai kieltäytymisestä lapsen puolesta tai vaikuttivat oppilaan mielipiteeseen.

Toisen, tarkentavan tutkimussopimuksen lähettäminen oppilaiden kotiin oli välttämätöntä, mutta se herätti monia eettisiä kysymyksiä. Toisen kirjeen tarkoituksena oli selvittää, saavatko ja haluavatko oppilaat osallistua tutkimuksesta kieltäytymisestään huolimatta pajaan, joka tulitaisiin videoimaan. Käytännön järjestelyjen ja aineistonkeruun vuoksi oli tärkeää, että työpaja olisi mahdollista videoida. Siksi oppilaille ei ollut mahdollista tarjota ratkaisua, jossa oppilas voisi osallistua työpajaan, jota ei kuitenkaan tulitaisi lainkaan videoimaan. Eettisesti paras ratkaisu olisi varmasti ollut, että taidetyöpajaan osallistumista ei olisi tarvinnut kuljettaa tutkimuksen teon ehdoilla. Tällöin oppilaille olisi tarjottu myös se mahdollisuus, että pajaan olisi ollut mahdollista osallistua huolimatta siitä, halusivatko oppilaat taltioitua videonauhoille vai eivät. Tämä olisi kuitenkin käytännössä tarkoittanut sitä, että en olisi voinut tehdä tutkimustani kyseisessä pajassa, ja tutkimusta varten olisi pitänyt järjestää uusi työpaja. Aikataulujen ja taloudellisten seikkojen vuoksi tämä ei olisi ollut mahdollista.

On mahdollista, että toisen lupalapun lähettäminen kotiin saattoi tuntua oppilaista ja vanhemmista painostavalta. Pyrin kirjeessä kuitenkin ilmaisemaan asian siten, että tällaista mielikuvaa ei pääsisi syntymään. Kodeista tullessiin osallistuspäätöksiin saattoi kuitenkin vaikuttaa tieto, että moni muu luokassa oli päättänyt osallistua tutkimukseen. Toisaalta taitelijoiden lyhyt vierailu koululla ennen varsinaista työpajaa tai kirjeessä antamani lisäinformaatio saattoivat antaa sysäyksen tutkimukseen osallistumiselle.

Luottamuksellisuus ja yksityisyys. Toinen tutkimuksen tekemiseen keskeisesti liittyvä eettinen periaate on luottamuksellisuus. On oleellista, että tutkittaville taataan heidän niin halutessaan mahdollisuus anonymiteettiin valmiissa tutkimuksessa (Mäkinen 2006,

114). Luottamuksellisuus lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa tulisi taata kolmella eri tasolla: julkisella, sosiaalisten verkostojen ja kolmansien osapuolien tasolla (Hill 2005, 74–75). Näistä lähinnä julkinen taso on ajankohtainen tässä tutkimuksessa, sillä oppilaan sosiaaliset verkostot eivät tutkimuksesta saa käsiinsä kuin lopullisen tutkimusraportin, johon tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tiedot on muutettu. Kolmansia osapuolia koskevaa arkaluontoista tietoa ei tutkimuksessani puolestaan ilmennyt.

Julkinen luottamuksellisuus tarkoittaa tutkittavien anonymiteetin takaamista (Hill 2005, 74–75). Tutkimuksessani olen pyrkinyt siihen, että tutkittavia ei voida tunnistaa lopullisesta työstä. Olen muuttanut työpajassa mukana olleiden lapsien ja aikuisten nimet niin litteraatteihin kuin lopulliseen työhönkin ja vaihtanut myös koulun nimen. Tekstiin liittämäni litteraatioesimerkit olen valinnut siten, että oppilaista tai ohjaajista ei käy ilmi henkilöiden tunnistamiseen johtavia seikkoja. Työpajan ohjaajien anonymiteetin säilyttäminen on kuitenkin haastavampaa kuin muiden tutkimukseen osallistuneiden kohdalla. Nimien muuttamisesta huolimatta Kulttuurianton toimintaan tarkasti perehtyneet henkilöt saattavat päätellä pajan ohjaajien henkilöllisyyden kohdistaa, joissa pajan toimintaa on avattu tarkemmin. Tämän tutkimuksen aiheen kannalta pajan teemaa ja sisältöä on kuitenkin ollut tärkeä valottaa lukijalle, jotta on mahdollista muodostaa käsitys siitä, millaisessa kontekstissa oppilaiden aloitteet ovat syntyneet. Ongelmaa lieventäneen kuitenkin se, että ohjaajien henkilöllisyys avautuu tutkimuksessa mainittujen tietojen pohjalta varsin pienelle joukolle. Lähetin ohjaajille työstäni esitarkastusversion ja tiedustelin heidän mielipidettään anonymiteetin suhteen. Ohjaajille tässä tutkimuksessa käytetty anonymiteetin taso oli riittävä.

Tutkimuksen luottamuksellisuuden kannalta oleellista on myös se, että tutkimusaineisto säilytetään asianmukaisesti (Mäkinen 2006, 120). Tähän tutkimukseen liittyneet tallenteet ja tekstit on tutkimuksen ajan säilytetty siten, että ainoastaan tutkija on päässyt niihin käsiksi. Aineistoa on käsitelty ainoastaan tutkimuksen tekemiseen liittyvien henkilöiden kanssa. Tutkimuksen päätyttyä sekä kuvattu materiaali että litteraatit hävitetään asianmukaisesti.

Seuraukset. Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa tulee kiinnittää huomiota myös siihen, millaiset seuraukset tutkimuksella on tutkimuksessa mukana olleiden elämään. Hillin (2005, 80–81) ja Einarsdóttirin (2007, 208) mukaan tutkimuksen tulisi edistää tutkimukseen osallistuvien hyvinvointia sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä, joko suoralla tai epäsuoralla tavalla. Lähtökohtaisesti voitaisiin ajatella, että tutkimukseen osallistu-

neet oppilaat hyötyivät tutkimuksesta, sillä ilman tutkimusta myöskään kyseistä työpajaa ei olisi tälle luokalle järjestetty. Tämä ajatus kuitenkin pitää sisällään ajatuksen, että työpajasta automaattisesti koituisi vain hyviä seurauksia kaikille oppilaille. Vaikka Kulttuurianton toiminta perustuu ajatukselle, että taidekasvatustoiminta parantaa lasten hyvinvointia, on mahdotonta taata, että tutkimukseen liittynyt työpaja olisi varmasti niin tehnyt kaikkien oppilaiden osalta.

Tutkimuksen tekemiseen liittyvät mahdollisesti ahdistusta tai stressiä aiheuttavat seikat pyrin tutkimuksen aikana minimoimaan. Yksi merkittävin sekä oppilaiden että pajan ohjaajien mukavuuteen vaikuttanut yksittäinen tekijä oli kuitenkin varmasti pajojen videokuvaus. Siksi työpajajakson aluksi keskustelimme oppilaiden kanssa videokuvauksesta ja tutustuimme myös kameroihin yhdessä. Pyrin lisäksi vähentämään selkeää kuvattavien ja kuvaajan välistä roolia siten, että etenkin työpajajakson alussa osallistuin ajoittain itsekin mukaan toimintaan. Työpajakokonaisuuden jälkeen kysyin oppilailta, miten he olivat kokeneet videokuvauksen työpajassa. Kaksi oppilaista kertoi, että videokamerat olivat jännittäneet heitä vähän työpajan alussa. Yleensä ottaen oppilaat kuitenkin pitivät videokuvausta ”kivana juttuna”. Tainio (2007b, 299) huomauttaa, että vaikka tutkimukseen osallistuvat henkilöt saattavat ajoittain olla videokameroista tietoisia, luokkahuoneen hektinen vuorovaikutus vie yleensä lopulta nopeasti osallistujien huomion pois kuvaamisesta.

Ohjaajien osalta en ollut kovin huolestunut videokameroiden vaikutuksesta, sillä ohjaajat ammattinsa puolesta ovat tottuneita esiintymiseen ja kuvattavana olemiseen. Toisaalta roolissa työskenteleminen ja ”omana itsenä” työpajan ohjaajana toimiminen ovat kaksi eri asiaa, ja työpajan vetäminen ilman videokameroita ja ylimääräistä aikuista on tilanteena varmasti tutkimustilannetta miellyttävämpi. Pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna näen, että tutkimuksesta on ohjaajille kuitenkin positiivisia seurauksia, sillä tutkimus tarjoaa ainutkertaisen näkökulman heille oman työnsä tarkasteluun.

4.6 Raportointi

Tulososion esimerkkikatkelmissa työpajan oppilaisiin viitataan nimillä, työpajassa toimineisiin aikuisiin puolestaan ammattinimikkeillä (ohjaaja, opettaja, avustaja). Mikäli aikuisen nimi on osa litteraation esimerkkikeskustelua, on myös hänestä käytetty nimeä (ohjaaja1: Minttu, ohjaaja2: Pyry, avustaja1: Tiina, avustaja2: Mikko). Kaikkien tutki-

muksessa mukana olleiden henkilöiden nimet on muutettu. Myös koulun nimi on muutettu: koulusta käytetään nimitystä Lintulahden koulu.

Tulososion esimerkkilitteraatioissa kulloinkin tarkastelun kohteena oleva aloite on alleviivattu. Katkelmissa saattaa olla siis useitakin aloitteita, mutta huomio tarkastelussa keskittyy vain alleviivattuun. Aloitteiden seuraukseksi luetut puheenvuorot on puolestaan merkitty kursiivilla. Esimerkkien perässä sulkeiden sisällä oleva merkintä kertoo, mistä pajasta katkelma on peräisin ja miltä alkuperäisen litteraation riveiltä katkelma löytyy. Rivien numerointi alkaa kussakin pajassa nollasta. Muut esimerkkikatkelmissa esiintyvät merkinnät ovat seuraavat:

- [päällekkäispuhunnan alku
-] päällekkäispuhunnan loppu
- he naurahdus
- he he naurua
- (-) sana, josta ei ole saatu selvää
- (--) pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
- (()) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta
- x puhujan henkilöllisyyttä ei saa nauhalta selville

5 TULOKSET

5.1 Oppilaiden tekemien sanallisten aloitteiden aiheet

Tässä luvussa tarkastellaan, mistä aiheista oppilaat tekivät draamatyöpajassa sanallisia aloitteita. Aloitteiden aiheet on jaettu kolmeen pääryhmään: henkilökohtaisiin, työpajan tehtäviin ja työpajan kulkuun liittyviin aiheisiin. Nämä aiheet on lisäksi jaoteltu sen mukaan, koskiko aloite oppilasta itseään, toista oppilasta, ohjaajaa vai työpajan kulkua yleisesti. Analyysin tulokset on koottu tiivistetysti oheiseen taulukkoon (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Koonti oppilaiden työpajassa tekemien sanallisten aloitteiden aiheista

	Oppilas itse	Toinen oppilas	Ohjaajat	Työpajan kulku
Henkilökohtaiset aiheet	Oman elämän ajankohtaiset ja tärkeät asiat ja tapahtumat Oma luonne ja omat vahvuudet Omat tunteet	Kysymykset toiselle oppilaalle (eri teemoja) Toisen oppilaan kuvaileminen	Ohjaajien yksityiselämä Ohjaajien tunteet Ohjaajien ulkonäkö Näyttelijän ammatti ja teatterialan ilmiöt	
Työpajan tehtävät	Oma kuva Oma rooliulkonäkö ja -hahmo Oma laulu	Toisen kuva Toisen rooliulkonäkö Toisen laulu	Ohjaajan kuva Ohjaajan rooliulkonäkö	
Työpajan kulku	Oman toiminnan kuvailu ja reflektointi	Toisen toiminnan kuvailu Toisen oppilaan ohjaaminen, käskeminen ja kieltäminen	Ohjaajien toiminnan kuvailu Ohjaajien kehottaminen ja käskeminen Toive kanssakäymisestä ohjaajien kanssa	Tehtävien ennakointi, toiminnan hahmottaminen Työpajan eteenpäin kuljettaminen Apuohjaaminen Toiminnan aloittaminen Kieltäytyminen Käytännön kysymykset Materiaalit

5.1.1 Henkilökohtaiset aiheet

Oppilaat kertovat omasta itsestään. Oppilaat tekivät työpajassa aloitteita, joissa he kertoivat oman elämänsä ajankohtaisista tai tärkeistä asioista, kuvailivat itseään tai kertoivat omista tunteistaan. Ajankohtaisten asioiden osalta aloitteet liittyivät esimerkiksi harrastuksiin, tavallisuudesta poikkeaviin tapahtumiin, lemmikkeihin, tavaroihin tai vaikkapa edellisenä iltana katsottuun tv-ohjelmaan. Muutamissa aloitteissa oppilaat kertoivat tapahtumista, jotka todellisuudessa liittyivät oppilaiden mielikuvitusleikkeihin. Myös tulevan kesän suunnitelmat ja aiempien kesien muistot nousivat useassa aloitteessa esiin. Oppilaat ottivat oma-aloitteisesti puheeksi myös teatteriin liittyviä kokemuksiaan.

Oppilaat ottivat pajassa myös oma-aloitteisia puheenvuoroja, joissa he kuvailivat itseään. Nämä aloitteet liittyivät oppilaiden omaan luonteeseen tai vahvuuksiin. Esimerkiksi yksi oppilaista otti oma-aloitteisesti esiin, että häntä on sanottu ilopilleriksi, ja toinen oppilas kertoi useaan otteeseen olevansa hyvä laulamaan. Oppilaat tekivät myös aloitteita, joissa he kuvailivat itseään negaation kautta eli kertoivat, mistä eivät pidä tai millaisia eivät ole.

Esimerkki 1. Omasta luonteesta kertominen.

Osallistujat istuvat piirissä. Ohjaajat keskustelevat erilaisista luonteista ja alkavat miettiä seitsemän kääpiön nimien ja luonteiden yhteensopivuutta:

Ohjaaja2: (---) hetkinen entäs noi kääpiöt eiks ne oo suoraan luonteensa mukaisesti nimetty ei

Ohjaaja1: nii seitsemän [kääpiötä

Ohjaaja2: [nii voiks] Nuhanenänen olla luonne ei se

Ohjaaja1: he

Ohjaaja2: ujo vois olla luonne [kyllä ja vilkas

Ohjaaja1: [nii]

Niko: mä oon ollu joskus ujo

Ohjaaja2: nii mieki

Roosa: määki oon [ollu joskus pienenä

x: [mm]

x: mm

Niko: ja yksinäinenki oon ollu joskus

Ohjaaja2: mm

Niko: se tuntuu aika ((Roosa keskeyttää))

((ohjaajat katsovat Nikoa, kääntävät katseensa kun Roosan vuoro tulee, myös opettaja ja avustaja katsovat, ohjaaja1 hienoisesti nyökyttelee))

Roosa: kotona mä oon joskus aika hiljanen

Ohjaaja2: mm

((pieni hiljaisuus, jonka jälkeen tehtävässä siirrytään eteenpäin))

(1. paja: 223–249)

Oppilaat tekivät myös tunteisiin liittyviä aloitteita. Osassa aloitteista kerrottiin pajaan liittyvistä tunteista ja osassa puhuttiin tunteista yleisemmällä tasolla tai viitattiin aiemmin koettuihin tunteisiin. Pajaan liittyvissä aloitteissa kerrottiin, että tehtävät olivat tunteet hauskoilta, kivoilta tai vaikeilta, tehtävän tekeminen hävetti tai itsestä tehdyn valmiin laulun kuuleminen pelotti. Viimeisen pajakerran lopussa oppilaat ottivat esiin ikävän ja haikeuden tunteet, joita pajan päättymisen aiheutti. Yksi oppilas puolestaan kertoi ohjaajalle ikävöineensä ohjaajaa jo välitunnin jälkeen. Aloitteissa, jotka liittyivät pajan ulkopuolella koettuihin tunteisiin, oppilaat kertoivat omasta ujoudesta, yksinäisyydestä, jännittämisestä ja huonotuulisuudesta.

Esimerkki 2. Omista tunteista puhuminen.

Viimeinen pajakerta on päättymässä ja toinen ohjaajista haluaa oppilaita:

Ohjaaja1: hei saako teitä halata kaikkia ((kävelee Nikoa kohti)) eikä saa pikkasen saa

Antti: ei saa

((Ohjaaja1 haluaa Nikoa))

Ohjaaja1: kiitos

Antti: ei saa mua mua ei

Ohjaaja1: hehe halaan silti ((halaa Anttia)) kiitos

Ohjaaja1: ((halaa Roosaa)) kiitos

Ohjaaja1: ((halaa Iidaa)) kiitos

Iida: ole hyvä

((Ohjaaja1 menee Eetun luo, Eetu avosylin ottaa halauksen vastaan))

Ohjaaja1: hehe

Eetu: ikävä tulee

Ohjaaja1: ihana täällä on tämmönen rehellinen halaus (--)

Eetu: ikävä ulee eitä

Ohjaaja1: tuleeko ikävä niin meillemkin varmaan tulee ikävä teitä ((halaa Jaakkoa))

kiitoksia ((halaa Oskaria)) kiitos

Roosa: mulle tulee yleensä haikea olo jos joku lähtee

Ohjaaja1: nii

Ohjaaja2: mä ajattelin vetästä tähän vielä ilosen rallin ku [äänitysteknisistä syistä toi

Oskarin kappale nyt ei jääny nauhalle [(-)]

Ohjaaja1: [no ni]

Ohjaaja1: [okei vedetään uudestaan vielä Oskari] haluutteks te soittaa vielä jotain mukana

(3. paja: 2990–3013)

Oppilaat kertovat toisesta oppilaasta. Oppilaat esittivät pajan aikana toisilleen myös kysymyksiä, joissa he olivat kiinnostuneita toisten oppilaiden henkilökohtaisista asioista. Näissä kysymyksissä ei ollut yhteneväistä teemaa; kysymykset saattoivat koskea esimerkiksi toisen oppilaan lemmikkieläintä, harrastusta, lomaa, musiikkimakua tai sitä, oliko oppilas pitänyt pajan toiminnasta. Kysymysten lisäksi oppilaat tekivät myös aloitteita, joissa he joko kuvailivat oma-aloitteisesti toistensa luonnetta tai pyysivät toista

oppilasta kertomaan, mitä oppilas ajattelee jostakusta toisesta oppilaasta. Näissä aloitteissa kuvailtiin esimerkiksi toisen oppilaan luonnetta tai kerrottiin toisen oppilaan mielilyksistä.

Esimerkki 3. Toisen oppilaan luonteesta kertominen.

Ryhmä istuu ringissä. Kullekin kuiskataan vuorollaan tunne, joka pitää esittää muille oppilaille. Toisten tehtävänä on arvata, mistä tunteesta on kysymys:

Ohjaaja1: no ni kattokaas nyt
Ohjaaja2: katotaas [Anttia
Ohjaaja1: [mikä ilme] tällä on
((Antti on kädet puuskassa, myrtynyt ilme))
Iida: äkäne
Roosa: he he
Iida: Antti on kyllä aika harvoin äkäne
((Anttia alkaa hymyilyttää))
Ohjaaja1: he he ni
Ohjaaja2: se näyttää aika iloselta
Ohjaaja1: he he nyt se taas olikse oikein mitä toi sano toi Iida
Antti: joo
Ohjaaja1: joo mut tosi hienosti hyvä
((Ohjaaja2 nousee seisomaan, lähtee Nikon luo))
Ohjaaja2: (-)
Ohjaaja1: [no toi on ihan totta muuten että ei oo mikään Antille ominainen ilme
tommonen suuttuneen näkönen [ilme
Roosa: [Antti ei oo koskaan äkänen]
Iida: [no ei] ku se on aina niin hyväntuulinen poika
((Ohjaaja1 kuiskaa Nikolle))
Ohjaaja1: nii
Iida: nii he he
(2. paja: 2657–2678)

Ohjaajien henkilökohtaiset asiat ja näyttelijän ammatti. Oppilaat olivat kiinnostuneita erityisesti naisohjaajan yksityiselämästä. Kiinnostuksen kohteena olivat muun muassa ohjaajan siviilisäätö ja perhe-elämä. Oppilaat olivat kiinnostuneita myös esimerkiksi ohjaajien lemmikeistä ja kesälomista. Oppilaat tiedustelivat useaan otteeseen myös ohjaajien kuulumisia ja tekivät lisäksi ohjaajien ulkonäköön liittyviä aloitteita. Myös ohjaajien tunteet kiinnostivat oppilaita.

Esimerkki 4. Ohjaajien tunteet.

Toinen muotinäytös on juuri pidetty, ja Minttu (ohjaaja1) valmistautuu kertomaan seuraavasta tehtävästä:

Ohjaaja1: bäkstagee tää on hyvä bäkstage hei mutta mitäs kello näyttää se on nyt vaa kohta vartin yli kakstoista
Iida: monelta meiltä loppuu
Ohjaaja1: öö noin puol kahen aikoihin
Iida: joo-o
Ohjaaja1: joo ni tota mm

Eetu: oot sinä Minttu mulle vihainen

Ohjaaja1: he

Ohjaaja2: [[vihainen (--)]

Ohjaaja1: [vihainen] en oo vihanen

Iida: [(--)]

Ohjaaja1: en oo vihanen

x: (-)

Ohjaaja1: hei nyt teidän täytyy etsiä sitä teidän unelmien minää ja valita täältä sellaiset vaatteet jotka kaikkein eniten tuo sitä teidän unelmien minää esiin ja ne voi olla ne vaatteet mitkä teillä oo jo ollu päällä tai sit ne voi olla jotkut muut

(2. paja: 1594–1612)

Näyttelijän ammatti innosti oppilaita tekemään useita aloitteita. Ohjaajien ammatti ylipäätään mietitytti oppilaita. Lisäksi oppilaat kyselivät ja kommentoivat ohjaajista hiljattain tehtyä lehtijuttua ja ohjaajien tulevaa teatteriesitystä. Erityisesti yhtä oppilaista kiinnosti monen aloitteen verran ohjaajien mahdolliset televisiotyöt ja -roolit. Lisäksi oppilaita mietitytti muun muassa itkevän roolihahmon näyttelemisen. Ohjaajilta kysyttiin myös muita teatteriä tai näyttelemisen maailmaan liittyviä kysymyksiä, esimerkiksi eräästä ajankohtaisesta teatteriesityksestä tai televisiosta tutusta sketsihahmosta.

Esimerkki 5. Ohjaajien työ.

Oppilaat ja ohjaajat istuvat ringissä. Keskustelunaiheena on kunkin ryhmäläisen oma unelmien ammatti. Pryn (ohjaaja2) kertoessa omasta unelma-ammattistaan Iida kiinnostuu ohjaajan työstä ja laajentaa aihetta omilla aloitteillaan:

Iida: [ai näyttelet] sää telkkarissakin

Ohjaaja2: en oikeestaan telkkarissa näyttele juuri

Iida: oot sää näytelly joskus

Ohjaaja2: (-) jotain pieniä rooleja joskus telkkarirooleja (-)

Iida: ai aikuisten sarjoissa

Ohjaaja2: mm

Iida: ai salkkareissa

Ohjaaja2: salkkareissa en oo ollu

Iida: aa-a

(2. paja: 321–331)

5.1.2 Työpajan tehtävät

Rooliulkonäkö. Roolivaatteiden kokeileminen ja valitseminen herätti paljon keskustelua, ja roolivaatteiden sovittaminen kirvoittikin eniten aloitteita verrattuna muihin työpajan tehtäviin tai harjoituksiin. Huomionarvoista on, että yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat tekivät tässä tehtäväjaksossa aloitteita.

Oppilaat tekivät omiin roolivaatteisiinsa liittyneitä aloitteita. Osa aloitteista oli omaan asuun liittyviä toteavia tai arvottavia kommentteja, jotka esitettiin ääneen usein selvästi toisten huomion kiinnittämisen toivossa. Lisäksi oppilaat tekivät aloitteita, joissa he pyysivät toista oppilasta tai ohjaajaa suoraan arvioimaan omaa rooliulkonäköään tai kehottivat toista oppilasta kiinnittämään omaan rooliasuun huomiota. Yksi oppilaista teki huomattavan useita aloitteita, joissa hän toi esiin roolivaatteistaan kehittelemiään roolihahmoja. Kyseinen oppilas teki myös aloitteita, joissa hän eläytyi roolihahmojensa rooliin. Yksi oppilaista puolestaan toi aloitteissaan esiin, että löysi roolivaatteistaan yhteneväisyyksiä omaan itseensä tai omaan toiveeseen siitä, millainen haluaisi olla. Oppilaat tekivät roolivaatteisiinsa liittyneitä aloitteita myös itse tehtävän jälkeen. Lisäksi roolivaatteiden sovittelun yhteydessä yksi oppilaista innostui myös leikkimään omaa leikkiään, johon liittyi useita aloitteita.

Esimerkki 6. Oma rooliulkonäkö.

Ryhmä käy loppukeskustelua toisesta työpajakerrasta:

Niko: niin ku mä äsken kun pidin sitä mustaa nahkatakkaa nii mä näytin ihan rokkarilta

Ohjaaja1: ja siit tuli niinkö hyvä fiilis

Niko: nii

Ohjaaja1: sä haluisit olla sellanen rokkari

Niko: mm

Ohjaaja1: joo

Niko: tai en tiä haluanko mä olla rokkari mutta kyllä

Ohjaaja1: mutta ainakin on kiva välillä leikkiä sillä ajatuksella että laittaa sellaset vaatteet päälle [se musta on just kanssa siinä pukeutumisessa kivaa et voi kuvitella olevansa joku muu ((siirtää huomion Jaakkoon)) sulla oli tosi hieno se afroperuukki ja se sä olit ihan ku joku eri poika hehe

Niko: [mm]

(2. paja:3532–3545)

Roolivaatetehtävissä moni oppilaista pyrki omalla aloitteellaan kiinnittämään toisten huomion johonkin tiettyyn oppilaaseen ja tämän oppilaan roolivaatteisiin. Näihin kehoituksiin liittyi usein naurua tai hihittelyä, sillä oppilaat olivat ilmeisen huvittuneita toistensa ulkonäöstä. Oppilaat tekivät myös aloitteita kehuakseen toisen oppilaan roolivaatteita tai kertoakseen, millaiselta roolihahmolta toinen oppilas roolivaatteet päällään heidän mielestään näytti. Oppilaat saattoivat myös ehdottaa toiselle oppilaalle sopivaa roolivaatetta.

Esimerkki 7. Huomion kiinnittäminen toisen oppilaan rooliasuun.

Oppilaat sovittavat roolivaatteita. Oskari on kaikessa hiljaisuudessa laittanut itselleen peilin edessä gepardikuvioiden takin, valkoisen peruukin ja hatun. Antti huomaa Oskarin uuden ilmeen ja kiinnittää myös toisten huomion Oskariin:

Antti: Jaakko kato Oskua ((muidenkin päät kääntyvät Oskaria kohti))

Jaakko: hehe

Ohjaaja1: hehe ((katso myös Oskaria))

Antti: Oskua [(-)]

Ohjaaja1: [voi] vitsi

(2. paja:1063–1069)

Esimerkki 8. Toisen rooliulkonäön kuvaileminen.

Roosa jatkaa edellistä Oskariin liittyvää keskustelua myöhemmin roolivaatteiden sovittelun lomassa:

Roosa: [hyvä hyvä toi

Jaakko: hehe

((hälinää, naurua))

Antti: [joo joo] katopa Jaakkoo

Roosa/Iida: niinpä [hyvä (-)] musta Oskari näyttää ihan mummolta

Antti: [Niko kato Jaakkoo] Osku Osku

Antti/Niko: katso Oskaria

((oppilaita naurattaa))

(2. paja: 1108–1115)

Kuvat. Oppilaat tekivät omiin, toisten ja ohjaajan kuviin liittyneitä aloitteita. Kahden oppilaan aloitteissa esiintyi omien kuvien arvottamista. Toinen oppilaista piti kuvastaan, toinen taas ei. Kuvistaan pitänyt oppilas kehuu aloitteissaan pajassa oppilaista otettuja kuvia ylipäänsä hienoiksi, otti useaan otteeseen puheeksi kuvien esiin laittamisen koulun käytävälle ja tiedusteli, voisivatko oppilaat ottaa kuvat pajan jälkeen mukaansa. Samainen oppilas teki myös muita omaan kuvaansa liittyviä aloitteita. Yksi oppilaista puolestaan pohti omaa kuvaa katsoessaan, kuka kuvassa oleva henkilö oli. Oppilaat tekivät aloitteita myös muihin kuin vain pajassa otettuihin kuviin liittyen. Yksi oppilaista otti aloitteessaan puheeksi sen, että hänestä otetaan kotona paljon valokuvia. Toinen oppilas puolestaan toi keskusteluun spontaanisti huomionsa, ettei aina pidä omasta kuvastaan ja että oman kuvan katsominen voi joskus hävettää.

Esimerkki 9. Oman kuvan arvottaminen.

Oppilaille on juuri annettu heistä roolivaatteet päällä otetut kuvat. Kuva on tarkoitus liimata taustapahville näyttelyä varten. Antti kommentoi juuri saamaansa kuvaa:

Antti: inhottava kuva ((taittaa kuvan))

Ohjaaja1: pöh

Roosa: [ei saa taittaa
Avustaja2: [hei Antti älä rypistä]
Ohjaaja1: ei saa taittaa joo koska tota täytyy liimata sit sinne ((siirtää huomion Jaakon ja Jaakon kuvaan)) vitsi tää on kyllä hieno
(2.paja: 3066–3071)

Muutaman kerran oppilaat tekivät aloitteita liittyen toisen oppilaan kuvaan. Oppilaat tekivät aloitteita toistensa kuvista enemmänkin, mutta suurin osa keskusteluista käytiin taidenäyttelyn aikana, jolloin taustamusiikin vuoksi oppilaiden kommentteja oli mahdollista kuulla nauhalta. Niissä kuvia koskevissa aloitteissa, joista oli mahdollista saada selvää, oppilas kiinnitti toisten huomion tiettyjen oppilaiden kuviin, kysyi toisen oppilaan omaa mielipidettä kuvasta ja ehdotti käyttötarkoitusta toisen oppilaan kuvalle. Toisen pajakerran loppukeskustelussa yksi oppilas teki useita vuoronsiirtoja kuviin liittyen. Aina kun yhden oppilaan kuvasta oli keskusteltu, oppilas oma-aloitteisesti nosti keskusteluaiheeksi seuraavan oppilaan kuvan.

Yksi oppilaista teki useita aloitteita myös kuvasta, joka otettiin työpajassa naisohjaajasta. Oppilas kiinnitti luokanopettajan huomion ohjaajan kuvaan, kertoi toiselle ohjaajalle ottaneensa kyseisen kuvan, kehui kuvaa ja kertoi, että kuvaa on mukava katsoa. Näistä aloitteista seuranneista keskusteluista kävi ilmi, että oppilas oli tyytyväinen ohjaajan kuvaan etenkin siksi, että oli itse ottanut sen ja onnistunut kuvaamisessa mielestään hyvin.

Esimerkki 10. Työpajassa otetut valokuvat.

Meneillään on toisen työpajan loppukeskustelu, jossa on keskusteltu oppilaista otetuista kuvista ja heidän roolivaatteistaan. Roosa palaa vielä kuvakeskusteluun ja huomauttaa, että koulun muutkin oppilaat saattaisivat haluta nähdä pajassa otettuja kuvia:

Ohjaaja1: ja se oli ihan mahtava se teidän muotinäytös [voi vitsi olisittepa nähneet itsenne ihan älyttömän hienon näkösiä tyyppejä oli siellä ja kaikilla oli tosi hienot muotipyörähdykset

Niko: [mm (...) mm]

Roosa: varmaan noi muutkin oppilaat haluais nähä meidän kuvia

Ohjaaja1: nii mut ku ajatus oiski että sitte ku nää kaikki nää kolme kertaa on ohi eli meillä on sitten torstaina vielä yks kerta teidän kanssa [ja silloin on kuulo se mitä tutkaillaan eli kaikkia musiikkijuttuja ja [semmosia tehään

Roosa: [nii]

(2. paja: 3587–3595)

Laulut. Suurin osa valmiista lauluista tehdyistä aloitteista koski oppilaiden malttamattomuutta kuulla oma laulu, huomion kiinnittämistä siihen, kenen laulun esittämisen vuoro kulloinkin oli, huolen pitämistä siitä, että jokaisen oppilaan laulu tuli esitetyksi ja siitä huolehtimista, oliko omasta laulusta tullut sellainen kuin oppilas oli toivonut. Osan näistä aloitteista voisi siis luokitella myös tunnin etenemiseen liittyviksi aloitteiksi. Koska juuri lauluihin liittyviä aloitteita oli huomattava määrä, muodostettiin niistä kuitenkin oma osionsa. Pajassa tehtyihin lauluihin liittyi myös muita aloitteita. Oppilaat esimerkiksi arvostelivat omaa tai toisen laulua ja tiedustelivat mahdollisuutta saada lauluja itselle mukaan pajan päätyttyä.

Esimerkki 11. Laulun tekeminen.

Oppilaat ja ohjaajat istuvat ringissä. Jaakon laulu on juuri esitetty:

((Oppilaat taputtavat))

Ohjaaja1: rumpali tosi ontuen lähti nyt mukaan ((tarkoittaa itseään))

Ohjaaja2: eei [(-)]

Ohjaaja1: [parempi] myöhään kuin ei milloinkaan

Roosa: musta se on kivaa että tehään oma laulu

Ohjaaja1: mm

Eetu: mitä Minttu (-)

Ohjaaja2: sit meillä oli vielä se Antero

((Anttia hymyilyttää))

(2. paja: 2874–2882)

5.1.3 Työpajan kulku

Oma, muiden oppilaiden ja ohjaajien toiminta. Muutamassa aloitteessa oppilaat sanoitivat ja kuvasivat omaa toimintaansa pajassa ääneen. Oppilaat tekivät myös aloitteita, joissa tiedustelivat ohjaajilta omien kommenttiansa sopivuutta tai pyysivät toiselta oppilaalta anteeksi omia sanoja tai käytöstä. Oppilaat tekivät myös aloitteita, joilla kiinnittivät huomion työpajassa kokemaansa muiden taholta tulevaan epäoikeudenmukaiseen käytökseen.

Oppilaat tekivät myös toisen oppilaan toimintaan liittyneitä aloitteita. Joissakin aloitteissa oppilas vain totesi spontaanisti ääneen, mitä toinen oppilas parhaillaan teki; näissä aloitteissa oppilaat siis kuvailivat toistensa toimintaa. Oppilaat myös kielsivät, käsivät, ohjasivat ja neuvoivat toisiaan oma-aloitteisesti. Toista oppilasta kiellettiin esimerkiksi istumasta tietyille tuolille, potkimasta, kertomasta vastausta väärään aikaan

tehtävän kannalta tai taittamasta omaa kuvaa. Käskyissä ja ohjeissa kehoitettiin toista oppilasta muun muassa siirtymään, heittämään palloa tietylle henkilölle, hiljentymään, kertomaan työpajan tapahtumista, keskittymään yhteiseen tekemiseen tai ohjattiin toista tehtävän tekemisessä. Oppilaat esittivät toisilleen myös erilaisia avunpyyntöjä.

Esimerkki 12. Oman toiminnan sopivuuden pohtiminen.

Ohjaajat keräävät sanoja oppilaista tehtäviin lauluihin. Oppilaiden tehtävänä on kuvailla aina vuorossa olevaa oppilasta ja toinen ohjaajista kirjoittaa kerrottuja kuvauksia muistiin. Tällä kertaa kuvailtavana on Antti:

Lida: Antti taitaa tykätä tytöistä he se oli sellanen [vitsijuttu

Antti: [jaa]

Ohjaaja2: joo mä muistan sen se oli hauska

Lida: se [oli vitsi vaa

Ohjaaja1: [he he]

Ohjaaja1: onks Antista vielä jotain

((Oppilaat jatkavat keskustelua Antista))

((Noin kymmenen puheenvuoron kuluttua Lida palaa takaisin aiheeseen ja kysyy, oliko kommentti Antista ja tytöistä sopiva))

Lida: [ei kai tuo väärin sanottu se (-)] ((sanoo ohjaajalle))

Ohjaaja1: eei mut se vähän nolostutti monesti jos kiusaa tän ikäsiä poikia ja tyttöjä niin niitä nolostuttaa [nii et jos sanoo että niinku kiusottelee tytöillä ja pojilla ja poikaystävillä ja tyttöystävillä niin se on aina vähän sellanen nolo juttu

Lida: [nii nii nii] nii mut täytyy leikki ymmärtää

(3.paja: 2338–2426)

Oppilaat tekivät paljon myös ohjaajien toimintaan liittyviä aloitteita. Joissakin aloitteissa ainoastaan kuvailtiin ohjaajien toimintaa, eli sanoitettiin sitä, mitä ohjaaja parhaillaan pajassa teki. Ohjaajilta kysyttiin myös useita heidän pajassa toimimiseensa liittyneitä kysymyksiä. Osa näistä kysymyksistä liittyi ohjaajan toimintaan pajassa ja osa esimerkiksi siihen, mitä ohjaajat olivat tehneet välitunnilla. Näiden aloitteiden lisäksi yhdellä oppilaista oli tapana kysellä toistuvasti ”mitä sinä teet” - kysymyksiä ohjaajilta. Nämä aloitteet olivat luultavasti useimmiten lähinnä huomion hakemista ohjaajalta, eivät niinkään aitoa ihmettelyä ohjaajan toimintaa kohtaan.

Oppilaat tekivät useita aloitteita, joihin liittyi kiinnostus ohjaajien mielipiteistä tai toive kanssakäymisestä ohjaajien kanssa. Oppilaat esimerkiksi kysyivät ohjaajilta mielipidettä heistä tai toisista oppilaista tai tiedustelivat ohjaajilta, tulevatko he oppilaiden mukaan välitunnille tai syömään. Lisäksi erityisesti yksi oppilas teki pajan aikana lukuisia aloitteita, joissa hän tavoitteli kahdenkeskistä aikaa ohjaajan kanssa. Oppilaalla oli pajan aikana muun muassa mielikuvitusleikki, johon hän ”nappasi” ohjaajan pajan

aikana mukaansa monta kertaa. Tähän nappausleikkiin oppilas pyysi mukaansa myös muita pajan aikuisia.

Oppilaat esittivät myös useita suoranaisia käskyjä ohjaajille. Tällaisia aloitteita olivat esimerkiksi käsky lukea ääneen juuri tehty rap-kappale, laittaa lavan verho kiinni ennen muotinäytöstä, harjata oppilaan peruukkia tai kiellot, että ohjaaja ei saa puhua kovaan ääneen. Yksi oppilas teki lisäksi kahdessa eri tehtävässä aloitteita, joissa hän huomautti pitävänsä ohjaajien senhetkistä toimintaa sopimattomana.

Esimerkki 13. Ohjaajan käskeminen ja työpajan eteenpäin kuljettaminen.

Oppilaat ja ohjaajat istuvat lattialla ringissä ja ovat juuri tehneet sanat räppiä:

Ohjaaja2: [okei] meil oi meillä ois aika paljonki itse asiassa sanoja

Ohjaaja1: nii räppiäsiin

Roosa: luetaan ((sanoo ohjaajalle))

Ohjaaja2: niin ja räpissa on aika paljonki tota ni

Eetu: kumma koulu hehe

Roosa: lue ((ohjaajalle))

Ohjaaja1: he he

Ohjaaja2: ((alkaa lukea rap-kappaleen sanoja)) mitä sinä teet kyllä täällä on laulettu

Lintulahti on kiva koulu

(3. paja: 983–989)

Kaikkiin ohjaajiin liittyviin aloitteisiin kuului jollakin tapaa ohjaajan huomion tavoittelu. Yleensä aloitteissa oli kuitenkin myös jokin muu sisältö. Joidenkin aloitteiden sisältönä oli kuitenkin ainoastaan ohjaajan huomion hakeminen. Tällaisia olivat erilaiset oppilaan aloitteesta tehdyt tervehdykset tai ohjaajan nimen sanominen ääneen. Yksi oppilaista teki puolestaan pajan aikana erittäin paljon aloitteita, joissa hän tiedusteli ohjaajalta ohjaajan henkilöllisyyttä. Oppilas selitti kyselyään toisinaan sillä, että oli unoh-
tanut ohjaajan nimen. Aloitteet näyttivät kuitenkin pohjautuvan suurelta osin ohjaajan huomion hakemiseen, sillä joissain tapauksissa oppilas oli juuri käyttänyt ohjaajan nimeä ennen kysymyksen tekemistä tai kysynyt samaa kysymystä hyvin tuntemaltaan avustajalta.

Työpajan eteneminen. Oppilaat tekivät aloitteita liittyen tehtävien ennakointiin ja toiminnan hahmottamiseen. Ennen kuin ohjaajat ennättivät ohjeistaa tehtäviä, oppilaat saattoivat tiedustella tai arvailla, mitä heidän piti tehdä ja millä tavalla. Näin kävi myös, mikäli tehtävää ei oltu ohjeistettu oppilaille kovin selvästi. Oppilaat saattoivat kysyä selvennystä, tarkennusta ja lisätietoa parhaillaan tapahtuvaan toimintaan, mikäli se heil-

le näyttäytyi epäselvänä, vaikeasti hahmotettavalta, vaikeasti ymmärrettävältä tai mikäli tehtävän toimivuus epäilytti heitä.

Esimerkki 14. Toiminnan hahmottaminen.

Meneillään on kolmannen pajakerran alkukeskustelu. Oppilaat ja ohjaajat istuvat ringissä:

Roosa: se oli hauska ku juteltiin

Ohjaaja2: mm

Ohjaaja1: niin tosiaan viimeks oli näköaisti minkä kautta tutkittiin asioita ja sitä edellinen oli se tunto ja tänään on kuulo tänään kuulostellaan kaikkia juttuja ((ohjaaja2 nousee tuoiltaan ja lähtee piiristä pois)) ja tota

Roosa: mitä myö tehään

Eetu: (--)

Ohjaaja1: tänään tehään teille kaikille omat laulut

Roosa: millä tavalla

Ohjaaja1: no

Ohjaaja2: tehään ne yhdessä ((kävelee takaisin piiriin mukanaan didgeridoo))

Ohjaaja1: nii kaikki pääsette jotenki osallistumaan toistenne lauluihin mutta [nyt tahtuu jotain kuuloon liittyen ((ohjaaja2 kuiskaa didgeridoon kautta jotain Eetun korvaan))]

(3. paja: 195–209)

Oppilaat osallistuivat aloitteita tekemällä myös työpajan eteenpäin kuljettamiseen. Oppilaat tarkensivat oma-aloitteisesti ohjaajan antamia ohjeita, tiedustelivat kuka tehtävän aloittaa ja kuka on vuorossa seuraavaksi sekä varmistivat, että toinen oppilas oli kuullut ohjeet. Tehtävissä, joissa jokaisella oppilaalla oli oma vuoronsa, oppilaat toimivat toisinaan myös vuoronsiirtäjinä. Kun edellisen oppilaan vuoro päättyi, oppilas kiinnitti huomion seuraavaan oppilaaseen ennen kuin ohjaaja ennätti niin tehdä. Erityisesti yksi oppilaista teki aloitteita, joissa hän ikään kuin otti hetkeksi apuohjaajan roolin ja kuljetti aloitteillaan tehtävää eteenpäin. Oppilas antoi aloitteissaan muun muassa yhteisiä toimintaohjeita ja ohjeisti tehtäviä, ennen kuin työpajan ohjaajat ennättivät näin tehdä. Oppilas myös spontaanisti täydensi ja jatkoi ohjaajien pajatuntien alussa tai välituntien jälkeen tekemiä tarkastuksia siitä, että kaikki oppilaat olivat paikalla. Muutamassa tehtävässä oppilas jäljitteli myös ohjaajan roolia esittämällä toisille oppilaille sellaisia tehtävän sisältöön liittyviä kysymyksiä, joita yleensä vain ohjaaja kyseisessä tehtävässä esitti.

Esimerkki 15. Vuoron siirtäminen, apuohjaaminen.

Meneillään on tehtävä, jossa kukin vuorolla esittää hänelle kuiskatun tunteen muille. On Eetun vuoro esittää tunne, ja muut yrittävät arvata. Arvaamisen jälkeen Eetu tekee Pyrylle (ohjaaja2) aloitteen, joka vie huomiota pois käsillä olevasta tehtävästä. Roosa puolestaan tekee samaan aikaan aloitteen, jolla pyrkii viemään tehtävää eteenpäin:

Ohjaaja2: ootko sä yllättynyt

Eetu: (-)

Ohjaaja2: olit

Ohjaaja1: okei hyvä

Roosa: mikä se oli

Ohjaaja1: yllättynyt

Roosa: aijaa

Eetu: [oot inä ikinä ihainen ((Pyrylle ilmeisesti sanoo))

Roosa: [nyt Eetu] kuiskaa Pyrylle

Ohjaaja1: kuiskaatsä Eetu Pyrylle jonkun tunnetilan

(2. paja: 2865–2874)

Oppilaat tekivät myös uuden toiminnan aloittamiseen pyrkiviä aloitteita. Yhdessä aloitteessa oppilas loi oma-aloitteisesti uuden työpajan toimintaa tukeneen tehtävämuodon. Lisäksi oppilaat tekivät yhteisten tehtävien muokkaukseen liittyviä aloitteita. Oppilaat tekivät myös muita spontaaneja ryhmän yhteisen toiminnan aloittamiseen pyrkiviä tehtäviä. Näissä aloitteissa itse toiminta olisi tosin tapahtunut oppilaiden aloitteista huolimatta, mutta oppilaan tehdessä aloitteen toiminta ikään kuin lähti liikkeelle oppilaiden aloitteen seurauksena.

Oppilaat tekivät työpajassa myös sanallisia aloitteita, joissa he kieltäytyivät jostakin pajan tehtävästä tai toiminnasta. Lisäksi oppilaat tekivät muutaman aloitteen, joissa ohjaajan pyynnöstä kieltäytymisen jälkeen oppilas itse esitti oma-aloitteisesti vaihtoehtoisen tavan toimia. Joissakin aloitteissa oppilaat ottivat puheeksi, etteivät osaa tehdä tehtävää. Nämä aloitteet olivat spontaaneja, joissa oppilaat eivät suoraan reagoineet opettajan käskyyn, kysymykseen tai pyyntöön. Kieltäytymisiä, jotka olivat suoraa reagointia ohjaajan tai muun henkilön pyyntöön, ei ole tässä tutkimuksessa luettu aloitteiksi. Myöskään nonverbaaleja kieltäytymisiä ei ole tämän tutkimuksen yhteydessä huomioitu.

Esimerkki 16. Yhteisen toiminnan ehdottaminen.

Ryhmä istuu tuoleilla ringissä. Meneillään on tehtävä, jossa oppilaat esittävät ja arvaavat vuorotellen tunnetiloja:

((Ohjaaja1 nousee ja menee kuiskaamaan tunteen Roosan korvaan))

Ohjaaja1: no niin kattokaa nyt Roosan naamaa

Iida: ilone

Ohjaaja1: he he niin

Jaakko: ilonen
Iida: mää kuulin sen ((oli kuullut, kun tunnetila oli kuiskattu Roosalle))
Ohjaaja1: he he
Iida: he he
Ohjaaja1: aa
Ohjaaja2: no se oli kyllä ihan ilonen naamaki
Niko: [otetaanko uus kierros]
Ohjaaja1: [(-)] otetaan vaan hei tehääks silleen että nyt te saatte kuiskata toisillenne
Niko: mjo
Ohjaaja1: eli jos jos tehään sillei että ((ohjaaja jatkaa tehtävän ohjeistusta))
(2. paja: 2731–2746)

Muut työpajaan liittyneet aloitteet. Oppilaat tekivät aloitteita pajassa käytettyihin materiaaleihin ja niiden käyttöön liittyen. Oppilaat kysyivät neuvoja, pyysivät apua, ihmettelivät materiaaleja ja halusivat näyttää muille, miten materiaalia käytetään oikein. Aloitteita tehtiin muun muassa saven muokkaamiseen ja oman kuvan näyttelykuntoon saattamiseen liittyen. Oppilaat tekivät aloitteita myös roolivaatteiden käytön suhteen. Näistä moni aloite koski peruukkien käyttöön liittyviä ongelmia: peruukit kutittivat, menivät suuhun ja silmään. Myös soittotehtävien yhteydessä oppilaat esittivät ohjaajille kysymyksiä ja kommentteja soittimien soittoon liittyvistä käytännön asioista. Oppilaat esittivät myös muihin pajan materiaaleihin liittyneitä yksittäisiä kommentteja tai kysymyksiä.

Oppilaat ottivat puheeksi myös pajakokonaisuuteen liittyviä aiheita. Viimeisellä pajakerralla oppilaat ottivat useamman kerran oma-aloitteisesti puheeksi työpajan päättämiseen liittyvät aiheet. Yksi oppilaista otti pajassa kahteen otteeseen esille kysymyksen, miksi ohjaajat olivat tulleet pitämään pajaa heidän luokkaansa. Oppilaat myös tiedustelivat, oliko kyseinen pajakerta viimeinen ja miksi pajan piti päättyä. Yksi oppilaista esitti oma-aloitteisesti toiveen, että paja pidettäisiin vielä joskus uudestaan. Oppilaat tekivät aloitteita myös tiedustellakseen pajaan liittyviä käytännön asioita. Näitä olivat esimerkiksi välitunteihin liittyvät tiedustelut, ruokailuun liittyvät maininnat tai kysymykset pajan aikatauluista.

Esimerkki 17. Pajan tarkoituksen pohtiminen.

Meneillään on viimeisen pajakerran loppurinki. Iida on jo aiemmin kysynyt saman kysymyksen, mutta ohjaaja siirsi tuolloin kysymyksen vastaamista myöhemmäksi. Nyt Iida ottaa aiheen uudestaan puheeksi:

Iida: [ni miks te tulitte] meidän kans tekemään tän
Ohjaaja1: me ollaan oltu opettamassa tuolla Kulttuurisaitalla
Iida: mm
Ohjaaja1: nii sitten ne pyys että tultasko me tänne
Iida: aa joo-o

Ohjaaja1: ja sit me haluttiin tulla ja sit me tultiin
Iida: joo-o kiva
Ohjaaja1: että kiitos teille tosi paljon
Niko: olkaa nyt hyvä
Ohjaaja1: hei saako teitä halata kaikkia ((kävelee Nikoa kohti))
(3. paja: 2981–2990)

Lisäksi oppilaat tekivät aloitteita muihin itseään kiinnostaviin aiheisiin liittyen. Näitä olivat aloitteet, joissa esitettiin kouluun liittyviä mielipiteitä tai otettiin koulun toiminta muuten puheeksi. Oppilaat tekivät aloitteita myös satunnaisista aiheista kuten säästä ja suosituista musiikkiartisteista. Lisäksi kaksi oppilasta teki toisilleen useita aloitteita liittyen yhteiseen tai omaan mielikuvitusleikkiinsä ja siihen, mitä he tekisivät yhdessä seuraavana päivänä.

Oppilaat tekivät myös muihin pajan henkilöihin liittyviä aloitteita. Näitä henkilöitä olivat luokan oma opettaja, avustajat ja tutkija. Oppilaat muun muassa tiedustelivat, missä oma opettaja tai avustaja oli tai kiinnittivät opettajan tai avustajan huomion itseensä. Yksi oppilaista teki pajassa useita aloitteita, joissa hän kysyi toisilta pajassa olijoilta, kuka joku toinen pajassa oleva henkilö oli. Opettajalta, avustajilta ja tutkijalta kysyttiin pajan aikana myös erilaisia kysymyksiä, joista osa liittyi pajan teemoihin ja toimintaan ja osa muuhun koulunkäyntiin tai henkilöiden yksityiselämään. Mikäli pajan muille henkilöille tehty aloitteet ovat sisällöltään tuoneet jotain uutta muissa kategorioissa mainittuihin aloitesisältöihin, ne on otettu huomioon jo edellä.

5.1.4 Aloitteet suhteessa työpajan agendaan

Aloitteiden sisällön lisäksi analyysissä tarkasteltiin sitä, miten aloitteet suhteutuivat työpajan senhetkiseen agendaan. Tässä tarkastelussa apuna käytettiin jo edellä mainittua Rainion (2008, 124) jaottelua, jossa aloitteet jaettiin neljään eri kategoriaan: tunnin agenda rakentaviin (constructing), tukeviin (supporting), hajottaviin (deconstructive) ja vastustaviin (resisting) aloitteisiin. Koska rajanveto rakentavien ja tukevien aloitteiden välillä sekä hajottavien ja vastustavien aloitteiden välillä osoittautui kuitenkin hankalaksi, tässä tutkimuksessa lopulta aloitteet jaettiin vain kahteen ryhmään: *tunnin agenda edistäviin* ja *tunnin agendasta etäännyttäviin* aloitteisiin.

Tunnin agenda edistäviksi aloitteiksi on tässä tutkimuksessa luettu sellaiset aloitteet, jotka tukivat tai edistivät ohjaajien suunnittelemaa työpajan kulkua. Etäännytt-

täviin aloitteisiin puolestaan kuuluivat ne aloitteet, jotka suuntasivat huomiota pois meillä olevasta tehtävästä tai toiminnasta. Etäännyttävissä aloitteissa oli mukana myös muutamia aloitteita, joilla vastustettiin senhetkistä toimintaa. Edistäväistä ja etäännyttävistä aloitteista käytetään tutkimuksessa yhteisnimitystä *aloitteiden laatu*. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen kohteena olleessa draamatyöpajassa 68 % oppilaiden tekemistä aloitteista tuki tai edisti työpajan agenda. Loput 32 % aloitteista etäännytti tai pyrki etäännyttämään tavalla tai toisella huomiota työpajan kulusta.

5.2 Oppilaiden aloitteiden seuraukset

Seuraavassa tarkastellaan, mitä oppilaiden aloitteista pajassa seurasi. Seurauksissa on otettu huomioon sekä ohjaajien, toisten oppilaiden että muun pajan henkilökunnan reaktiot. Oppilaiden sanallisia reaktioita toisten oppilaiden aloitteisiin oli kuitenkin vaikeampaa tavoittaa kuin ohjaajien, sillä ohjaajien ääni yleensä kuului kameran nauhalle paremmin. Oppilaat myös ohjaajia useammin keskustelivat kameran ulottumattomissa siten, että ääni ei tallentunut nauhalle. Aloitteiden seuraukset on jaoteltu kolmeen pääryhmään: minimipalautte tai ei palautetta lainkaan, aloitteen huomioiminen ja aloitteen laajentaminen eli elaboraatio.

5.2.1 Aloitteesta seuraa minimipalautte tai ei palautetta lainkaan

Osaan oppilaiden tekemistä aloitteista ohjaajat, oppilaat tai muu pajan henkilökunta reagoivat minimipalautteella. Tällöin oppilaan tekemä aloite huomioitiin, mutta siihen vastattiin hyvin suppeasti esimerkiksi naurahduksella tai hm-, joo-, niin-, aijaa-, kyllä -partikkeleilla. Minimipalautetta saattoi yhteen aloitteeseen antaa yksi tai useampi henkilö. Lisäksi työpajassa tehtiin aloitteita, joihin oppilas ei saanut palautetta lainkaan. On kuitenkin tärkeää huomioida, että aloitteisiin saatettiin antaa sanallisen palautteen lisäksi nonverbaalia palautetta. Koska tässä tutkimuksessa keskityttiin ainoastaan sanalliseen palautteeseen, on ilmeet tai eleet, jotka usein saattoivat toimia juuri minimipalautteena oppilaan aloitteeseen, jätetty huomiotta. Näin ollen osa aloitteista, jotka on luettu kohtaan 'ei palautetta', ovat hyvinkin saattaneet saada osakseen nonverbaalin minimipalaut-

teen. Tästä syystä minimipalautetta ja palautteen puuttumista ei ole eritelty tässä tutkimuksessa, vaan niitä käsitellään yhtenä kokonaisuutena.

Esimerkki 18. Minimipalaute.

Oppilaille jaetaan heistä pajassa otettuja kuvia. Roosa kommentoi omaa kuvaansa:

Roosa: tää on hauska ((omasta kuvastaan))

lida: *mm*

Ohjaaja2: *hm*

((ohjaaja1 on nyt jakanut kuvat kaikille))

Ohjaaja1: hyvä ja nyt täältä te voitte nyt tulla sieltä tuoleilta pois ((ohjeistus jatkuu))

(2. paja: 3072–3076)

Esimerkki 19. Ei palautetta.

Meneillään on tunnettevä, ja on Antin vuoro esittää tunne. Eetu tekee aiheeseen liittymättömän aloitteen, jota ei huomioida sanallisesti millään tavalla:

((Ohjaaja1 menee Antin luo))

Ohjaaja1: *mmm* ((mieltii hetken, kuiskaa))

Eetu: tuut sinä huomenaamulla ((ohjaajalle))

Ohjaaja1: no ni kattokaas nyt ((kiinnittää kaikkien huomion Anttiin))

Ohjaaja2: katotaas [Anttia

Ohjaaja1: [mikä ilme] tällä on

(2. paja: 2651–2659)

5.2.2 Aloite huomioidaan

Osaan oppilaiden aloitteista reagoitiin vastauksella, kommentilla tai kiellolla. Vastaukseksi tässä tutkimuksessa on määritelty sanallinen reaktio, jonka ohjaaja, toinen oppilas tai työpajan muu henkilökunta tuotti oppilaan kysymysaloitteeseen. Kommentti puolestaan oli sanallinen reaktio sellaisiin oppilaan aloitteisiin, jotka eivät olleet kysymysmuotoisia vaan esimerkiksi toteavia tai pohdiskelevia. Kiellossa oppilaan aloitteeseen reagoitiin negatiivisesti.

Vastaukseksi, kommentiksi tai kielloksi määriteltiin vuorovaikutusketju, jossa oppilas teki aloitteen ja ohjaaja, toinen oppilas tai muut pajan aikuiset vastasivat tai kommentoivat oppilaan aloitetta minimipalautetta laajemmin. Tähän osioon luettiin mukaan myös sellaiset vuorovaikutusketjut, jotka sisälsivät kolmannen puheenvuoron, mutta joissa tämä kolmas puheenvuoro ei enää vienyt puheenaihetta eteenpäin. Oleellista vastauksissa ja kommenteissa on, että niissä huomioitiin oppilaan aloite minimipa-

lautetta laajemmin, mutta ne eivät vieneet oppilaan aloitetta varsinaisesti eteenpäin. Kun oppilaan aloitteeseen oli reagoitu, huomio siirtyi pois oppilaan tekemästä aloitteesta.

Esimerkki 20. Vastaus.

Oppilaat ja ohjaajat leikkivät peiliä. Toista ohjaajaa ja monia oppilaita naurattaa. Iida ihmettelee naurun syytä, ja ohjaaja vastaa Iidan kysymykseen:

((Ohjaajaa ja oppilaita naurattaa))

Ohjaaja1: he he

Iida: mikä teitä noin naurattaa

Ohjaaja1: *no naurattaa ku tää on niin jännittävää*

Iida: *ni*

((Jaakko saa Oskarin kiinni, oppilaat palaavat lähtöviin, peli alkaa taas alusta))

(2.paja: 547–551)

Esimerkki 21. Kommentti.

Oppilaat sovittelevat roolivaatteita. Antti tekee aloitteen omaan ulkonäköönsä liittyen. Roosa kommentoi aloitetta lyhyesti:

Antti/Niko: mm

((epäselvää))

Niko: rokken rollia

Antti: kunnon hattu mulla

Roosa: *Antilla on tommonen kunnon lippahattu*

Niko: miltä mää näytän ((kysyy Antilta))

Antti: (-)

Ohjaaja2: oisko joku halunnu tatuointeja käteen

Esimerkki 22. Kielto

Oppilaille on juuri annettu heistä roolivaatteet päällä otetut kuvat. Kuva on tarkoitus liimata taustapahville näyttelyä varten. Antti kommentoi juuri saamaansa kuvaa ja rypistää kuvan. Ohjaaja, Roosa ja avustaja reagoivat kiellolla:

Antti: inhottava kuva ((taittaa kuvan))

Ohjaaja1: pöh

Roosa: *[ei saa taittaa*

Avustaja2: *[hei Antti älä rypistä]*

Ohjaaja1: *ei saa taittaa joo koska tota täytyy liimata sit sinne* ((kiinnittää huomionsa Jaakkoon ja Jaakon kuvaan)) vitsi tää on kyllä hieno

(2.paja: 3066–3071)

5.2.3 Aloitteen elaboraatio

Oppilaiden aloitteita myös jatkettiin työpajassa. Elaboration tavoiksi on tässä tutkimuksessa nimetty *dialogi*, *keskustelu* ja *toiminnan muokkaus*. *Dialogilla* tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kommenttia tai vastausta laajempaa keskustelua kahden henkilön vä-

lillä. Dialogi tosin usein alkoi ohjaajan, toisen oppilaan tai muun työpajajenkilökunnan kommentilla tai vastauksella oppilaan aloitteeseen, mutta jatkui tämänkin jälkeen. Dialogeja työpajassa käytiin sekä koko ryhmän kuullen yhteisissä ryhmätilanteissa, työpajan toiminnan lomassa tai kahdenkeskisissä hetkissä.

Esimerkki 23. Dialogi.

Ohjaaja esittää oppilaista tehtyjä lauluja. Nikon laulu esitettiin juuri, Iidan laulu on jo esitetty aiemmin:

((Nikon laulu päättyy, laululle taputetaan))

Iida: mulle ei kukaan taputtanu ((Iidan laulu soitettiin aikaisemmin, eikä laulun päätteeksi oltu taputettu))

Ohjaaja1: *ai nii hei taputetaas Iidalle kans välissä hyvä että sanoit*

Iida: *joo*

Ohjaaja1: *hei sit on vielä Osku Jaakko ja Antti*

Iida: *oliks se hyvä että mä sanoin*

Ohjaaja1: *oli*

Iida: *joo*

Ohjaaja1: *pitää [aina sanoo koska muuten saattaa jäädä harmittaan [ja se on rankkaa*

Niko: [eiks Antista laulettu]

Iida: [niin saa mua jäi] vähän [harmittaa

Ohjaaja1: [nii ja] nyt me taputettiin [niin nyt ei enää [harmita

Roosa: [kuka tulee seuraavaks]

Iida: [niin] nyt mulle taputitte nii mm

Eetu: kuka [alottaa

Ohjaaja2: [katotaas] kukas täällä on Nikon jälkeen on Oskarii

((Eetu taputtaa))

Ohjaaja2: [mites tää Oskarin biisi menikään

(3.paja: 2796–2814)

Keskustelu eroaa tässä tutkimuksessa dialogista siinä, että keskusteluun osallistuvia osapuolia oli kahden sijaan vähintään kolme. Lyhimmät keskustelut olivat vähintään kolmen puheenvuoron mittaisia vuoropuheluja. Samoin kuin dialogit, keskustelut saatiin käydä joko toiminnan lomassa muutamien henkilöiden kesken tai ryhmätilanteissa siten, että kaikki pajassa olevat kuulivat keskustelun. Toisinaan ohjaajat saattoivat laajentaa yhtä oppilasta koskeneen keskustelun koskemaan myös muita (yhtä tai useampia) ryhmän jäseniä.

Esimerkki 24. Keskustelu.

Meneillään on roolivaatteiden sovittelu. Niko on laittanut itselleen roolivaatteet päälle ja nyt hän katselee itseään peilistä. Niko toteaa näyttävänsä kiinalaiselta poliisilta. Ohjaaja ja toinen oppilas alkavat keskustella aiheesta:

Niko: kiinalainen poliisi päivää

Antti: [mä oon (--)]

Ohjaaja2: [/--] ((puhuu Nikolle, mutta nauhasta ei saa selvää))

Niko: *kiinalainen poliisi*
 Ohjaaja2: *Kiina missäs se on Kiinasta*
 Niko: *mm eiks joka paikassa oo poliiseja*
 Ohjaaja2: (-) *Kiinassa*
 Niko: (-)
 Ohjaaja2: *mm*
 Niko: [(-)]
 Ohjaaja2: [*kiinalainen*] *poliisi ja japanilainen poliisi ((osoittaa Anttia))*
 Antti: (-)
 Niko: (-) *kiinalainen (-)*
 Ohjaaja2: *voi olla mä en oo käyny Kiinassa vois olla (-) laittais sille jonku merkin*
 Antti: (-) *poliisi*
 Ohjaaja2: (-) *kiinalaiset (-)*
 Niko: (-)
 Ohjaaja2: *paitsi et siellähän on kiinalaisia kirjaimia*
 Niko: (-)
 Ohjaaja2: *sopiiks se tohon (-) ((kokeilee Nikon hattua Antin päähän)) (.) ei hehe ei sovi jätkä (-)*
 Antti: *no ei kylläkään*
 Ohjaaja2: *ei käy*
 Antti/Niko: *hehe*
 ((ohjaaja kokeilee lakkia omaan päähänsä))
 Ohjaaja2: *joo vähän niinku veturinkuljettaja sulle se sopii ((laittaa lakin Nikon päähän ja siirtyy katsomaan, ovatko muut valmiita)) katotaas mikäs täällä on tilanne tääl on kuvat otettu*
 Ohjaaja1: *tääl on kans kuvat otettu*
 (2. paja: 1951–1980)

Oppilaiden aloitteiden seurauksesta työpajan toiminta saattoi myös *muokkautua*. Työpajan toiminta saattoi muuntua toki myös muiden seurausten kohdalla (kommentit, vastaukset, dialogit, keskustelut), mutta tämän osion seuraukset liittyivät selkeästi senhetkisen yhteisen työpajatoiminnan muokkautumiseen. Toiminnan muokkautuminen saattoi tapahtua koko ryhmän yhteisissä tilanteissa ja koskea siis kaikkia ryhmän jäseniä tai tapahtua pienemmissä ryhmissä.

Joidenkin aloitteiden seurauksena oli toiminnan selkeä muuttuminen. Oppilas esimerkiksi ehdotti toista tapaa tehdä tehtävä, mihin ohjaaja suostui. Yhdessä tapauksessa tämä johti siihen, että myös moni muu oppilas halusi toimia aloitteen tehneen oppilaan tavoin, joten ohjaaja avasi uuden toimintatavan mahdolliseksi koko ryhmälle. Muutamassa tapauksessa oppilaiden aloitteen seurauksena työpajassa aloitettiin uusi tehtävä, joka ei sellaisenaan olisi toteutunut ilman oppilaan aloitetta.

Oppilaat tekivät myös sellaisia aloitteita, joiden seurauksena toiminta muuttui – kuitenkin niin, että aloitteista seurannut toiminta olisi joka tapauksessa tullut tapahtumaan myös ilman oppilaan tekemää aloitetta. Aloitteet siis lähinnä jouduttivat tapahtumien etenemistä. Näistä aloitteista seurasi esimerkiksi aikaistuneita tehtävien ohjeistuk-

sia, huomion siirtymistä juttelukierroksilla seuraavaan vuorossa olevaan oppilaaseen tai nopeampia siirtymiä tehtävästä toiseen.

Muita työpajan toimintaa muokkaavia aloitteita olivat esimerkiksi oppilaan tekemät käskyt, kiellot tai pyynnöt, joiden seurauksena yksi tai useampi pajan henkilö toimi oppilaan aloitteen mukaisella tavalla. Toisinaan myös työpajassa irralliselta vaikuttanut kommentti saattoi päätyä muokkaamaan pajan toimintaa ja päätyä hyvin näkyväänkin rooliin työpajassa. Näin tapahtui erityisesti silloin, kun toinen ohjaajista kirjasi työpajassa oppilaiden lausahduksia ja aloitteita muistiin tehdäkseen niistä myöhemmin lauluja. Tällöin oppilaiden joskus satunnaisetkin aloitteet saattoivat lopulta päätyä näkyvään rooliin työpajassa.

Esimerkki 25. Toiminnan muokkaaminen.

Oppilaat istuvat ringissä ja tekevät ääniharjoituksia. Ohjaajat pyytävät Eetua tekemään narina-ääntä, mutta Eetua ilmeisesti ujostuttaa. Lopulta yksi oppilaista tekee aloitteen, jossa ottaa puheeksi oman ujoutensa. Tästä keskustelu laajenee koskemaan muidenkin kuin vain Eetun ujoutta. Keskustelun päätteeksi ohjaajat päätyvät muokkaamaan tehtävää vähemmän pelottavaksi:

Ohjaaja2: he he (--)((narisee)) saatteko muuten naristuu tolleen (-) matalalta ((oppilaat narisevat))

Roosa: en haluu ((epäselvä))

Iida: Eetu varmaan osaa

Avustaja2: Eetu osaa kyllä

Ohjaaja1: osaaksä Eetu narista narisepa vähän hiljaa hiljaa mun korvaan

Eetu: en uskalla s

Ohjaaja1: osaatpas

Eetu: en

Iida: [osaa Eetu

Roosa: [osaa] [osaa se mutta se ei uskalla

Ohjaaja1: [sä oot kuulemma (-)] tuliks sulle vähän ujostus no välillä ei se mitään haittaa

Eetu: [(-)]

Ohjaaja1: hehe

Roosa: [mua välillä ujostuttaa

Iida: *muaki*

Roosa: *sillä että mä en oikeen pystyis puhua kellekään*

Ohjaaja1: [*sit tulee ujostus niinkö se tuntuu vähän siltä et [tekee mieli [pistää pää piiloon*

Ohjaaja2: [*(-) puhua mm*

Niko: [*sama täällä*] [*sama täällä*

Ohjaaja1: [*joo*

Roosa: [*(-) meidän äitiki on sanonu et meidän Roosa ujostelee*

Ohjaaja1: *nii (,) mut eihän se haittaa välillä vähän [ujoiluttaa*

Ohjaaja2: [*(-)] määki oon [ollu aika ujo*

Roosa: [*mää halusin nyt*] *niinku puhuu tämmösiä*

Ohjaaja1: *pitäskö tehä vaan ihan semmosta niinku et*

Ohjaaja2: *tehään semmost ääntä [vaan ei oteta sanoja mut tehään ääntä*

Minttu: [*joo*] ((tehtävä jatkuu helpotettuna))

(3. paja: 729–763)

Esimerkki 26. Aloitteesta tulee osa laulua.

Oppilaat istuvat lattialla ringissä. Alkamassa on tehtävä, jossa tarkoituksena on tehdä omasta koulusta laulu. Pyry (ohjaaja2) hakee tehtävään tarvittavia tavaroita. Eetu tekee tavanomaisen kysymyksensä, jonka hän on esittänyt pajassa lukuisia kertoja aiemminkin. Ohjaajat eivät vastaakaan kysymykseen kuten yleensä, vaan ottavat aloitteen osaksi laulua:

((Ohjaaja2 hakee tehtävään tarvittavia tavaroita ja palaa sitten piiriin))

Eetu: [mitä sinä eet]

Ohjaaja2: *mitä sinä teet*

Eetu: *ni*

Ohjaaja1: *Eetuko alotti biisin mitä sinä teet*

Ohjaaja2: *mitä sinä teet ((kirjoittaa Eetun kysymyksen ylös vihkoon)) heti jo Eetuki jo hyvin osas heti tosta alottaa*

Niko: *kyllä täällä ollaan laulettu [(-) biisi niin [(-)*

Eetu: *[[((narisee))*

Ohjaaja1: *[joo]*

Ohjaaja2: *kyllä täällä on laulettu*

Eetu: *mitä ehään*

Ohjaaja1: *hehe nyt nimittäin tehään biisin sanotukset ja sää pääsit alottaa*

((kun muutkin oppilaat huomaavat että heidän sanomisiaan otetaan laulun sanoiksi, alkavat oppilaat spontaanisti heittää ajatuksiaan koulustaan ilmoille))

Roosa: *Lintulahti on kiva koulu ja täällä on kivoja oppilaita ((ohjaaja2 kirjaa ylös))*

(3. paja: 934–946)

5.2.4 Seurausten yleisyys

Yleisin seuraus oppilaiden aloitteisiin oli aloitteen huomioiminen (38 %) (taulukko 3). Tähän pääluokkaan sisältyivät vastaus, kommentti ja kielto reaktioina oppilaiden aloitteisiin. Toiseksi yleisin reagoinnin tapa oli aloitteen elaboraatio (35 %) – siis dialogi, keskustelu tai toiminnan muokkautuminen. Minimipalautte tai palautteen puuttuminen (27 %) oli myös yleinen reagoinnin tapa, joskin se jäi vertailussa vähiten käytetyksi tavaksi. Yksittäisistä reagoinnin tavoista yleisin minimipalautteen ja palautteen puuttumisen ohella oli vastaus. Kommentti, dialogi, keskustelu ja toiminnan laajentuminen olivat lähes yhtä yleisiä aloitteiden seurauksia. Kieltoa käytettiin vain hyvin harvoin. Tarkastelussa on kuitenkin huomioitava, että minimipalautetta ja palautteen puuttumista ei voitu jaotella alaluokkiin, jolloin ne automaattisesti ovat muita yksittäisiä seurauksen muotoja huomattavammassa roolissa.

TAULUKKO 3. Aloitteiden seuraukset

	Minimipalaute tai ei palautetta	Aloitteen huomioiminen	Aloitteen elaboraatio
Kaikki aloitteet (100 %)	27 %	38 % (24 % vastauksia 13 % kommentteja 1 % kieltoja)	35 % (dialogi 12 % keskustelu 12 % toiminnan muuttuminen 11 %)

Asetelma säilyi samana, kun seurausten pääluokkia tarkasteltiin suhteessa toimintaa edistäviin ja toiminnasta etäännyttäviin aloitteisiin (taulukko 4). Pääluokkien sisällä oli kuitenkin vaihtelua. Selkeimmät erot on mahdollista huomata elaboraatio-ryhmän osalta. Oppilaiden aloitteista seurasi selvästi useammin toiminnan laajennus silloin, kun oppilaan aloite tuki senhetkistä pajan toimintaa. Dialogi seurasi puolestaan selvästi useammin silloin, kun oppilaan aloite etäännytti oppilasta työpajan toiminnasta. Tämän tarkemmin seurauksia ei kuitenkaan ole mielekäästä tässä tutkimuksessa analysoida. Lukujen on tarkoitus olla lähinnä suuntaa-antavia ja antaa lukijalle mielikuva siitä, missä määrin erilaisia seuraustyyppjä työpajassa käytettiin.

TAULUKKO 4. Aloitteiden seuraukset suhteessa tunnin agendaan

	Minimipalaute tai ei palautetta	Aloitteen huomioiminen	Aloitteen elaboraatio
Toimintaa edistävät aloitteet (100 %)	27 %	39 % (vastaus 23 % kommentti 15 % kielto 1 %)	34 % (dialogi 8 % keskustelu 12 % toiminnan laajentuminen 14 %)
Toiminnasta etäännyttävät aloitteet (100 %)	28 %	39 % (vastaus 28 % kommentti 9 % kielto 2 %)	33 % (dialogi 21 % keskustelu 9 % toiminnan muuttuminen 3 %)

6 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin draamatyöpajassa syntynyttä vuorovaikutusta oppilaiden osallisuuden näkökulmasta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mistä aiheista oppilaat tekivät työpajassa sanallisia aloitteita. Taustaoletuksena oli, että oppilaiden tekemiä aloitteita tutkimalla on mahdollista saada selville, millaiset asiat työpajassa ovat erityisesti herättäneet oppilaiden kiinnostuksen (ks. Garton 2002, 48). Toisessa tutkimuskysymyksessä huomio puolestaan kiinnittyi siihen, mitä oppilaiden tekemistä aloitteista työpajassa seurasi: huomioitiinko aloitteet vai jäivätkö ne huomiotta. Tutkimus liittyy ajankohtaiseen lasten osallisuudesta käytävään keskusteluun. Lisäksi yhtenä tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarjota Kulttuuritalle tietoa heidän järjestämästään työpajatoiminnasta.

Oppilaiden aloitteiden aiheet. Oppilaat tekivät työpajassa henkilökohtaisiin aiheisiin, työpajan tehtäviin ja työpajan kulkuun liittyviä aloitteita. Henkilökohtaisiin aiheisiin liittyvissä aloitteissa oppilaat kertoivat itsestään ja omasta elämästään sekä omasta luonteestaan ja vahvuuksistaan. Oppilaat halusivat oma-aloitteisesti kertoa muille omasta itsestään ja tehdä siten itseään näkyväksi, ja työpaja näytti tarjoavan heille mahdollisuuden näiden asioiden esille tuomiseen. Toisaalta oppilaat olivat itsensä lisäksi kiinnostuneita tekemään aloitteita myös luokkatovereistaan: oppilaat tekivät spontaaneja kysymysaloitteita toisten oppilaiden elämämpiireihin liittyen ja kuvailivat mm. toisten oppilaiden luonteita. Oppilaat tekivät työpajassa myös omiin, toisten oppilaiden ja ohjaajien tunteisiin liittyneitä aloitteita. Tämä tukee tutkimustuloksia, joiden mukaan draamatyöskentely luo tilaa tunteiden käsittelylle (ks. mm. Hughes & Wilson 2004, 64; Pyörälä 2000, 97). Rohkeus ottaa omat tai toisten tunteet puheeksi kielii myös työpajan ilmapiiristä, sillä oppilaat ottivat keskustelunaiheiksi hyvin herkkiäkin tunteisiin liittyviä aiheita. Näyttää siltä, että työpaja tarjosi oppilaille Laineen (1997, 136–137) peräänkuuluttamaa tilaa sellaiselle sosiaaliselle vuorovaikutukselle, jossa oppilas voi käsitellä omaa identiteettiään ja kokemuksiaan toisten kanssa. Lisäksi oppilaat tekivät näiden aloitteiden kautta näkyväksi paitsi itseään, myös toisia oppilaita. Vastuu paitsi omasta, myös toisten osallistumisesta ja näkyväksi tekemisestä on osallisuuden toteutumisessa keskeistä (ks. Hanhivaara 2006, 32; Karlsson 2005, 8).

Ohjaajat kertoivat työpajassa oma-aloitteisesti itsestään ja ammatistaan niukasti. Ohjaajien yksityiselämä ja työnkuva herätti oppilaissa kuitenkin selvästi kiinnostusta, sillä työpajan edetessä oppilaat tekivät paljon paitsi omien ja toisten oppilaiden, myös ohjaajien henkilökohtaisiin asioihin kohdistuneita aloitteita. Näyttelijäntyö ja työhön liittyvät seikat kiehtoivat ja mietityttivät oppilaita. Tästä voisi päätellä, että työpajoissa ohjaajat voisivat ehkä valottaa enemmänkin omaa työnkuvaansa ja varata aikaa siitä keskustelemiselle oppilaiden kanssa. Työpajan eri tehtävämuodoista puolestaan erityisesti roolivaatteiden kokeileminen, oppilaista otetut valokuvat ja oppilaista tehdyt laulut innostivat oppilaita tekemään tehtäviin liittyneitä aloitteita. Aloitteiden valossa voisi varovaisesti päätellä, että työpajan tehtävistä juuri nämä tehtävämuodot kiinnostivat oppilaita erityisesti tai ainakin herättivät oppilaissa halun kommentoida käsillä olevaa aihetta. Erityisen paljon oppilaat tekivät tehtävään liittyneitä aloitteita sovitellessaan työpajassa roolivaatteita.

Oppilaat ottivat aktiivisesti aloitteillaan osaa myös muilla tavoin työpajan kulkuun ja pyrkivät vaikuttamaan työpajan toimintaan. Oppilaiden työpajan etenemiseen kohdistunut monipuolinen aloitteellisuus tukee Malochin & Beutelin (2010, 23) havaintoja siitä, että dialogisessa oppimistilanteessa oppilaat osallistuvat aloitteillaan ryhmän työskentelyprosessin ohjaamiseen. Oppilaiden pyrkimys vaikuttaa työpajan kulkuun kertoo myös aloitteita tehneiden oppilaiden sitoutuneisuudesta työpajan toimintaan. Osallisuuden näkökulmasta tämä on tärkeää; sitoutumalla ja vaikuttamalla ryhmän toimintaan osallistujasta tulee osallinen (ks. Viirkorpi 1993, 22–24). Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa toimintaan on myös yksi opetussuunnitelman osallistuvan kansalaisuuden keskeisistä tavoitteista (POPS 2004, 40–41).

Oppilaat tekivät työpajajakson aikana runsaasti aloitteita. Oppilaiden rooli työpajassa näyttää siis poikenneen perinteisestä oppilaan roolista luokkahuonevuorovaikutuksessa, jossa oppilaalla on usein niukasti mahdollisuuksia aloitteiden tekemiseen (vrt. mm. Hardman ym. 2005, 313; Mroz ym. 2000, 382; Rainio 2008, 116). Oppilaiden aloitteista 68 % lukeutui työpajatoimintaa edistäviin ja 32 % työpajatoiminnasta etäännyttäviin aloitteisiin. Perinteistä luokkahuonevuorovaikutuksen mallia perustellaan usein kontrollin säilyttämisellä (Mercer & Daves 2008, 58; Mercer ym. 2009, 33), ja dialogisuuteen liitetään riski tietystä vuorovaikutuksen hallitsemattomuudesta (ks. Emanuelsson & Sahlström 2008, 218–220). Tutkimuksen kohteena olleessa työpajassa kuitenkin noin seitsemässä tapauksessa kymmenestä oppilaan aloite liittyi työpajan meillä olevaan agendaan. Tilan antaminen oppilaiden aloitteille ei siis välttämättä tar-

koita kaaosta tai kontrollin menettämistä, sillä tämän työpajan osalta oppilaat osallistui-
vat ja sitoutuivat aktiivisesti aloitteillaan työpajan tavoitteiden edistämiseen. Toisaalta
draamatyöskentelyssä fokus on nimenomaan oppilaiden toiminnassa ja kokemuksissa
(Toivanen 2009, 76), jolloin keskustelun rönsyilevyys ja hajaantuminenkaan ei välttä-
mättä ole huono vaan jopa kannatettava asia, toisin kuin esimerkiksi matematiikan tun-
neilla (vrt. Emanuelsson & Sahlström 2008, 218–220). On kuitenkin oleellista muistaa,
että tämän tutkimuksen kohderyhmä oli varsin pieni ja mukana oli useita aikuisia. Eri-
ikäisten oppilaiden ja suurempien ryhmien kohdalla dialogisuus voi näyttäytyä täysin
erilaisessa valossa.

Oppilaiden aloitteiden aiheista löytyi monia yhtymäkohtia tutkimuksiin, jossa
tarkasteltiin oppilaiden puheenaiheita perinteisemmässä luokkahuonevuorovaikutukses-
sa (Dickson 2005; Kakas 1991); oppilaiden puheenaiheisiin kuului esimerkiksi toimin-
nan organisoimiseen liittyvää puhetta, tunteisiin liittyvää puhetta, henkilökohtaisten
kokemusten jakamista ja omien töiden kommentointia (Dickson 2005, 109–115, 119;
Kakas 1991, 27–29). Näissä tutkimuksissa ei käsitelty kuitenkaan ainoastaan oppilaiden
aloitteita, vaan oppilaiden tuottamaa puhetta luokkahuonevuorovaikutuksessa yleensä.
Lisäksi Dickson (2005, 119) huomauttaa, että suurin osa tunnin puheesta oli kuitenkin
vastausta opettajan tai toisten oppilaiden kysymyksiin, ja edellä mainitut puheenaiheet
olivat tunneilla marginaalisessa asemassa. Oppilailla selvästi kuitenkin on tarvetta sa-
noittaa itselleen tärkeitä asioita niin tavallisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa kuin
tämän tutkimuksen työpajassakin. Draamatyöpajan etuna näyttää olleen, että oppilaat jo
pelkkien aloitteiden näkökulmasta saivat tilaa kommentilleen ja itselleen tärkeille asi-
oille. Usein oppilaiden aloitteista seurasi myös vastakaikua.

Oppilaiden aloitteiden seuraukset. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvit-
tää, mitä oppilaiden tekemistä aloitteista seurasi. Tarkastelun kohteena olivat niin tois-
ten oppilaiden, ohjaajien kuin pajan muiden henkilöiden reaktiot oppilaiden aloitteisiin.
Aloitteiden seurauksista hahmottui kolme pääluokkaa. Ensimmäisessä oppilaan aloit-
teesta seurasi minimipalautte tai ei palautetta lainkaan. Toisessa oppilaan aloite huomioi-
ttiin joko vastauksella, kommentilla tai kiellolla. Kolmannessa oppilaan aloitetta vietiin
eteenpäin ja aloitetta laajennettiin dialogin, keskustelun tai toiminnan muokkaamisen
kautta.

Yleisin seuraus oppilaan aloitteesta oli aloitteen huomiointi (38 %). Elaboratio
oli seurauksena lähes yhtä yleinen (35 %). Palautteen puuttuminen tai minimipalautteen

antaminen oppilaan aloitteeseen seurasi edellisiä hieman harvemmin, mutta kuitenkin huomattavan usein (27 %). Kaiken kaikkiaan siis lähes ¾ oppilaiden aloitteista seurasi minimipalautetta laajempi palaute: vastaus, kommentti, kieltö, dialogi, keskustelu tai toiminnan muokkaaminen. Lienee siis perusteltua väittää, että tutkimuksen kohteena olleessa draamatyöpajassa keskeisellä sijalla oli vastavuoroinen, dialoginen vuorovaikutus. Aikuisten lisäksi myös oppilailla oli mahdollisuus tehdä aloitteita, ja molempien aloitteisiin voitiin vastata tai jatkaa ja kehitellä aloitteita yhdessä edelleen (ks. Burns & Myhill 2004, 47; Karlsson 2000, 62).

Vaikka oppilaiden aloitteista 32 % lukeutui tunnin kulusta etäännyttäviin aloitteisiin, oli kieltö kuitenkin hyvin harvinainen seuraus oppilaan aloitteeseen. Ei-toivottuihin aloitteisiin käytettiin työpajassa siis kiellon sijaan selvästi muita reagoinnin tapoja. Etäännyttävistä aloitteista seurasi edistäviä aloitteita harvemmin toiminnan muutosta ja keskustelua. Oppilaiden aloitteiden pohjalta muokattiin työpajan toimintaa mieluummin siis silloin, kun oppilaiden aloitteet olivat työpajan senhetkisen toiminnan kannalta relevantteja. Dialogi, eli kahdenkeskinen keskustelu, oli sen sijaan huomattavasti käytetympi reagoititapa etäännyttävien aloitteiden kohdalla. On mahdollista, että etäännyttävien tai ei-toivottujen aloitteiden osalta ohjaajat käyttivät vähemmän sellaisia reagoititapoja, joilla he olisivat yleistäneet oppilaan aloitteen sisällön koko ryhmän käsiteltäväksi, ja käsitelleet oppilaiden etäännyttäviä aloitteita enemmän kahden kesken oppilaan kanssa. Tämä huomio saattaa tukea muiden tutkijoiden huomioita siitä, että opettaja nostaa yleensä sekä dialogisessa että perinteisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa koko ryhmän käsiteltäväksi ennemmin sellaisia aiheita, joiden sisältö on yleistettävissä laajemmin koko luokkaa ajatellen (Leiwo ym. 1987, 142; Maloch & Beutel 2010, 27–28).

Yhteenvedo ja jatkotutkimusaiheet. Tutkijat peräänkuuluttavat lisää dialogisuutta koulujen arkeen (Karlsson 2000, 62; Zander 2003, 131; Zuengler 2011, 62). Tämän tutkimuksen valossa draamakasvatuksellinen työpajatoiminta näyttäisi tarjoavan yhden menetelmän, joka voisi tukea koulua näiden kasvatustavoitteiden saavuttamisessa. Tutkimustulosten pohjalta on mahdollista päätellä, että työpaja tarjosi dialogisen oppimisympäristön, jossa oppilailla oli niin halutessaan mahdollista tehdä aloitteita ja tulla myös kuulluksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Suurin osa oppilaista käytti tätä mahdollisuutta hyväkseen tekemällä runsaasti aloitteita ja osallistumalla sitä kautta aktiivisina toimijoina työpajan rakentamiseen. Työpaja loi siis tilaa oppilaiden oma-

aloitteiselle osallisuudelle. Lisäksi draamatyöpaja tarjosi oppilaille mahdollisuuden ottaa puheeksi aiheita, jotka ovat yhteydessä oppilaiden sosiaaliseen kasvuun, ihmisenä kasvamiseen ja oman minuuden rakentamiseen – teemoja, jotka näyttävät jäävän koulussa helposti muiden oppisisältöjen jalkoihin (ks. Bayliss & Dodwell 2002, 45; Bruner 1996, 39; Laine 1997, 136–137).

Kuten jo aiemmin todettiin, yksittäiset toimintamuodot eivät kuitenkaan kannata kovin pitkälle. On oleellista, että koulun kasvatukselliset tavoitteet ovat linjassa koulun toimintakulttuurin kanssa jokapäiväisessä arjessa (ks. Hanhivaara 2006, 37). Tällä hetkellä ajankohtaisen ja pohdinnan alla olevan perusopetuksen tuntijakouudistuksen tavoitteena on lisätä taide- ja taitoaineiden viikkotuntimäärää perusopetuksessa. Draamakasvatusta ei lisätä erilliseksi oppiaineeksi, mutta draaman menetelmien käyttöä pyritään tukemaan. (Tulevaisuuden perusopetus... 2012, 3.) Tutkimuskirjallisuuden ja tämän tutkimuksen näkökulmasta taideaineiden, tässä tapauksessa erityisesti draamakasvatuksen, merkitystä koulussa ei tulisi vähätellä. Mikäli koulun tavoitteena todella on ”oppilaiden ihmiseksi kasvamisen” ja oppilaiden osallisuus (POPS 2004, 38, 40–41), tulisi näille teemoille ja niiden käsittelylle luoda enenevässä määrin tilaa paitsi sanoina koulun opetussuunnitelmassa myös toimintana jokapäiväisessä kouluarjessa.

Osallisuus on laaja aihealue, ja sitä on tässä tutkimuksessa kyetty tarkastelemaan vain yhdestä, hyvin rajallisesta näkökulmasta käsin. Näkökulmaa tutkimaan aineistoon olisikin mielenkiintoista laajentaa perehtymällä osallisuuteen myös muusta kuin sanallisten aloitteiden ja sanallisten seurausten näkökulmasta (vrt. Pulli 2010, 179). Myös tarkempi perehtyminen siihen, millä keinoilla työpajaa ohjanneet taiteilijat loivat työpajaan tilaa dialogiselle vuorovaikutukselle olisi kiinnostavaa. Taiteilijoiden työskentelytavan tarkastelu saattaisi tarjota hyödyllisiä työkaluja opettajille omassa työssä hyödynnettäväksi. Erityisen mielenkiintoista olisi perehtyä tarkemmin ohjaajien tapaan reagoida oppilaiden etäännyttäviin aloitteisiin, sillä kielto oli seurauksena harvinainen.

Vaikka tämän tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena ei ole ollut pohtia draamakasvatusta inklusion näkökulmasta, kytkeytyvät inklusiiviset ajatukset tutkimukseen oleellisesti osallisuuden kautta. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia draamatyöskentelyn mahdollisuuksia myös inklusiivisessa yleisopetuksen ryhmässä, jossa oppilaiden sosiaalisissa ja kognitiivisissa taidoissa olisi huomattavasti eroa. Näyttäytyisikö draamakasvatus edelleen osallistavana ja dialogisena toimintatapana, joka tarjoaisi oppilaille mahdollisuuden aktiiviseen ja tasa-arvoiseen toimijuuteen oppilaan omista lähtö-

kohdista käsin? Tutkimukset antavat viitteitä siitä, että tämä voisi olla mahdollista (Bayliss & Dodwell 2002; Mason ym. 2008).

LÄHTEET

- Bayliss, P. & Dodwell, C. 2002. Building relationships through drama: the action track project [1]. *Research in Drama Education* 7, 43–60.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burns, C. & Myhill, D. 2004. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education* 34, 35–49.
- Burton, J. M., Horowitz, R. & Abeles, H. 2000. Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education* 41, 228–257.
- Cazden, C. B. 1988. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Catterall, J. S. 2007. Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 12, 163–178.
- Dickson, V. 2005. The nature of student and teacher discourse in an elementary classroom. *Curriculum and Teaching Dialogue* 7, 109–122.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7, 283–298.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15, 197–211.
- Eläköön lapset. Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma. 2000. Luettu 10.4.2012. <http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/soster/sosiaalipalvelut/lapset/lapsipolitiikka/Documents/Eläköön%20lapset.pdf>
- Emanuelsson, J. & Sahlström, F. 2008. The price of participation: teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52, 205–223.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusme-*

todeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

- Fleming, M., Merrel, C. & Tymms, P. 2004. The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 9, 177–197.
- Freebody, K. 2010. Exploring teacher-student interactions and moral reasoning practices in drama classrooms. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15, 209–225.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C. R. 2003. Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behaviour. *The Journal of Educational Research* 96, 131–138.
- Gallas, K. 1994. *The languages of learning: how children talk, write, dance, draw and sing their understanding of the world*. New York: Teachers College Press.
- Garton, S. 2002. Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal* 56, 47–56.
- Gretschel, A. 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa A. Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 48–62.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. 2. painos. Juva: WSOY.
- Hakulinen, A. 1998. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Hardman, F., Smith, F. & Wall, K. 2005. Teacher-pupil dialogue with pupils with special educational needs in the National Literacy Strategy. *Educational Review* 57, 299–316.
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis: draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 75–105.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus: draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel & ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

- Hill, M. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience: approaches and methods*. London: Sage, 61–86.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hughes, J. & Wilson, K. 2004. Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education* 9, 57–72.
- Ikäheimo, H. 2009. Personhood and the social inclusion of people with disabilities: a recognition-theoretical approach. Teoksessa K. Kristiansen, S. Vehmas & T. Shakespeare (toim.) *Arguing about disability*. London/New York: Routledge, 77–92.
- Jindal-Snape, D. & Vettraino, E. 2007. Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education* 22, 107–117.
- Kakas, K. M. 1991. Classroom communication during fifth-grade students' drawing lessons: student-student and student-teacher conversations. *Studies in Art Education* 33, 21–35.
- Karagiannis, A. Stainbeck, S. & Stainbeck, W. 1996. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion: a guide for educators*. 2. painos. Baltimore: Brookes, 3–15.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro – ammattikäytännön perinteet murroksessa. *Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö*. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. 2005. Osallisuus yhdessä lasten kanssa. Teoksessa T. Stenius, MLL:n osallisuusverkostolaiset & L. Karlsson (toim.) *Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen*. Mannerheimin lastensuojeluliitto. http://www.edu.helsinki.fi/laps-etkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf.
Luettu 15.12.2011
- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 119–138.
- Kesäniemi, E. 2009. *Kulttuuriantian esite. Toimintakausi 2009–2013*.

- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmissä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja E 71. Oulun yliopisto.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus. Tampere: Juvenes.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 1998. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 40–53.
- Lahelma, E. 2002. School is for meeting friends: Secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education* 23, 367–381.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lewis, S., Lee, O., Santau, A. & Cone, N. 2010. Student initiatives in urban elementary science classrooms. *School Science and Mathematics* 110, 160–172.
- Maloch, B. & Beutel, D. D. 2010. “Big loud voice. You have important things to say”: The nature of student initiations during one teacher’s interactive read-alouds. *Journal of Classroom Interaction* 45 (2), 20–29.
- Mason, C. Y., Steedly, K. M. & Thormann, M. S. 2008. Impact of arts integration on voice, choice, and access. *Teacher Education and Special Education* 31, 36–46.

- Mehan, H. 1979. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercer, N. & Dawes, L. 2008. The value of expository talk. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in school*. Los Angeles: Sage, 55–71.
- Mercer, N., Littleton K. & Wegerif, R. 2009. Methods for studying the processes of interaction and collaborative activity in computer-based educational activities. Teoksessa K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver & M. César (toim.) *Investigating classroom interaction – methodologies in action*. Rotterdam: Sense Publishers, 27–42.
- Mroz, M., Smith, F., Hardman, F. 2000. The discourse of the literacy hour. *Cambridge Journal of Education* 30, 379–390.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–54.
- Myhill, D. 2006. Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education* 21, 19–41.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Tammi: Helsinki.
- Naukkarinen, A., Saloviita, T. & Murto, P. 2002. Jälkisanat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. PS-kustannus: Jyväskylä, 199 –203.
- Neelands, J. 1997. *Chancing theatre: paradigms in theatre and drama in schools*. University of Warwick: Institute of Education.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. *An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland*. National Board of Education. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. *Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu*. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/opencms./opencms/handle404?exporturi=/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-_yhteisoellinen_koulu_-hanke/. Luettu 2.4.2012.
- Oyler, C. 1996. Sharing authority: Student initiations during teacher-led read-alouds of information books. *Teaching & Teacher Education* 12, 149–160.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.

- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallissalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut, nro 33. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 täydentäminen: Oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. http://www.opph.fi/download/125607_taydennys_maaraykseen_41_011.2010_perusopetus.pdf. Luettu 13.1.2012.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Peter, M. 2009. Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education* 36, 9–17.
- Priestley, M. 2003. *Disability: a life course approach*. Cambridge: Polity.
- Pulli, T. 2010. Totta ja unta: Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 385. Jyväskylän yliopisto.
- Pyörälä, E. 2000. Draamaa kielenluokassa. Teoksessa A-L. Østern & J. Länsitie (toim.) *Kasvot ja naamio: vuosikirja 1999–2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston draamapedagogiikan yksikkö, 93–119.
- Rahima, C. W. 1995. Encouraging student initiative in a fourth-grade classroom. *The Elementary School Journal* 95, 339–354.
- Rainio, A. P. 2008. From resistance to involvement: examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity* 15, 115–140.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Lasten ja nuorten osallisuus kasvu- ja oppimisympäristöisään. Teoksessa A-L. Huttunen & A-M. Kokkonen (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura, 7–14. <https://jyx.jyu.fi/dzpace/bitsream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1>. Luettu 11.12.2011.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. *Stakes. Tutkimuksia* 66. Jyväskylä: Gummerus.
- Seppänen, E-L. 1998. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Simola, H. 2005. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41, 455–470.

- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. 1975. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Siurua, P., Levo, M. & Kangas, K. 1998. Merimatka – visuaalis-draamallinen taideprojekti. Teoksessa I. Sava (toim.) *Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa: ajattelua Taikomon takana*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13. Helsinki: Helsingin kaupunki, 115–122.
- Suutarinen, S. 2006. Oppilaskunnat ja nuoret vaikuttajat tulevat – oletko valmis? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–9.
- Suutarinen, S. Brunell, V., Poutiainen, A., Puhakka, E., Saari, H. & Törmäkangas, K. 2001. Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://ktl.jyu.fi/arkisto/civics/civics.htm>. Luettu 11.12.2011.
- Tainio, L. 2007a. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tainio, L. 2007b. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus, 291–311.
- Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”: peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. *Acta Scenica* 9. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet – itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa. A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä*. Opetushallitus. Helsinki: Edita, 76–82.
- Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi>. Luettu 3.4.2012.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino oy. http://www.oph.fi/download/47244_osallisuushanke1.pdf. Luettu 13.1.2012.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos... – asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Viittala, K. 2005. Lasten osallisuus erityispedagogisessa tutkimuksessa. Teoksessa A-L. Huttunen & A-M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 15 – 26. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1>. Luettu 1.12.2011.
- Viittala, K. 2007. Kuulluksi tuleminen ja osallisuus erityisopetuksessa. EriKa- Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3, 8–18.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Wells, C. G. 1999. Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wexler, P. 1992. Becoming somebody: toward a social psychology of school. London: Falmer Press.
- Whitehurst, T. 1996. Liberating silent voices – perspectives of children with profound & complex learning needs on inclusion. *British Journal of Learning Disabilities* 35, 55–61.
- Yassa, N. A. 1999. High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education* 4, 37–49.
- Zander, M. J. 2003. Talking, thinking, responding and creating: a survey of literature on talk in art education. *Studies in Art Education* 44, 117–134.

Zuengler, J. 2011. Many lessons from a school: what a classroom discourse analysis reveals. *Language Teaching* 44, 55–63.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus (LOS). 1989. http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf. Luettu 10.4.2012.

YK:n lapsen oikeuksien komitean viimeisimmät Suomea käsittelevät päätelmät ja suositukset. 2000. Luettu 11.1.2012.

LIITE 1: Työpajojen kulun kuvaus

Ensimmäinen pajakerta. Työpaja alkoi kuvaamataidonluokasta ja työpajakerran teemana oli tuntoaisti. Mukana oli neljä oppilasta, ja viides oppilas tuli mukaan toiselle tunnille auditorioon. Kaksi oppilaista ei päässyt ensimmäiselle pajakerralle lainkaan mukaan. Oppilaiden lisäksi pajan aloituksessa olivat mukana työpajan molemmat ohjaajat, luokan oma opettaja, yksi avustaja ja tutkija. Aluksi kaikki etsivät paikkansa yhteisestä piiristä. Yhteisen jutustelun jälkeen ohjaajat esittelivät itsensä, minkä jälkeen ohjaajat kyselivät oppilailta kuulumisia. Tutkija kertoi nopeasti tutkimuksesta, ja oppilaiden kanssa tutustuttiin yhdessä videokameraan, jolla työpajat kuvattiin. Alkuesittelyjen jälkeen ohjaajat johdattelivat ryhmän pohtimaan sanaa 'luonne': miltä oma luonne tuntuisi, jos siihen voisi koskea (olisiko luonne pehmeä, kova jne.)? Keskustelun jälkeen ryhmä siirtyi pöydän ääreen, jossa toinen ohjaajista johdatteli oppilaat omien kasvojen tunnustelemiseen. Oppilaat muovailivat kasvoista mieleen jääneet muodot saveen. Muovailun aikana ryhmässä juteltiin niitä näitä ja toinen ohjaajista soitteli taustalla kitaraa.

Työpajan toinen tunti pidettiin koulun auditoriossa. Viides oppilas liittyi mukaan joukkoon. Toisen tunnin alussa ryhmä tarkasteli yhdessä edellisellä tunnilla tehtyjä savitöitä ja töistä keskusteltiin. Kullekin työlle aplodeerattiin. Tämän jälkeen toinen ohjaajista otti esiin didgeridoon. Ohjaaja kertoi oppilaille soittimesta ja äänestä yleensäkin. Jokainen oppilas sai kokeilla, miltä didgeridoon läpi virtaava ääni tuntui käsissä ja kuunnella, mitä ohjaaja sanoi didgeridoon kautta kullekin oppilaalle. Tunnin lopuksi rentouduttiin. Ryhmäläiset menivät lattialle patjojen päälle pötköttelemään, ja ohjaajat johdattelivat makuulla olevia rentoutumaan didgeridoon, kitaransoiton ja puheen avulla. Rentoutuksen jälkeen käytiin pieni keskustelu siitä, miltä harjoitus tuntui ja mitä sen aikana oli kullekin tullut mieleen. Tämän jälkeen lähdettiin syömään.

Kolmas tunti aloitettiin yhteisellä piirillä. Tässä vaiheessa opettaja ja tutkija jäivät seuraamaan toimintaa sivusta, ja myös avustaja osallistui tunnin kulkuun vain tarvittaessa. Oppilaat ja ohjaajat harjoittelivat ”sähkövirran” kuljettamista piirissä käsien kautta. Seuraavassa harjoituksessa oppilaat ja ohjaajat menivät riviin, ja jokainen vuorollaan kulki riviä pitkin silmät kiinni pelkän tuntoaistin perusteella. Tuntoaistin harjoittelemista jatkettiin tehtävällä, jossa oppilaiden tehtävänä oli tanssittaa ja kuljettaa silmät sidottuina olevaa paria tilassa toisen ohjaajan soittaman musiikin tahdissa. Tämän jäl-

keen tuntoaistia harjoitettiin kulkemalla ympäri auditoriota siten, että käsillä tunnusteltiin tilassa olevia erilaisia pintoja. Tunnin lopuksi ohjaajat johdattelivat oppilaat sokkoradalle, jossa oppilaat kulkivat eteenpäin tuntoaistin ja ohjaajan avustuksella silmät sidottuina. Ennen tunnin päättymistä kokoonnuttiin vielä yhteiseen piiriin juttelemaan siitä, miltä ensimmäinen pajakerta oli osallistujista tuntunut.

Toinen pajakerta. Toisen pajakerran teemana oli näkö. Tällä kerralla mukaan pääsivät kaikki seitsemän oppilasta. Toinen pajakerta pidettiin kokonaisuudessaan auditoriossa ja tunnin aluksi oppilaat, ohjaajat ja yksi avustaja istuivat tuoleille yhteiseen ringiin. Ohjaajat aloittivat pajan johdattelemalla oppilaita yhteiseen keskusteluun. Aluksi jokainen sai kertoa omia kuulumisiaan. Tämän jälkeen ohjaajat johdattelivat ryhmäläisiä pohtimaan, mitkä asiat olivat oppilaiden mielestä kaikkein kauneimpia. Keskustelun päätteeksi käytiin läpi, millainen olisi oppilaiden oma unelma-ammatti.

Yhteisen keskustelun jälkeen ryhmä tarkasteli ympäröivää tilaa. Oppilaiden tehtävänä oli kulkea ympäri auditoriota ja pukea sanoiksi kaikki näkemänsä. Tämän jälkeen vuorossa oli kaksi yhteistä näköön perustuvaa peliä: peili ja pallonheittämisleikki yhteisessä ringissä. Näiden alkulämmittelyjen jälkeen siirryttiin kokeilemaan erilaisia roolivaatteita. Oppilaat saivat valita ohjaajien paikalle tuomista vaatteista itseään kiinnostavimmat ja pukea ne päälleen. Vaatteiden sovittelun jälkeen oppilaat esittelivät vaatekokonaisuudet yleisölle muotinäytöksessä. Tämän jälkeen sama toistui uudestaan – oppilaat pukeutuivat ja pitivät taas muotinäytöksen. Toisen muotinäytöksen jälkeen oppilaiden tuli valita vaatteet, jotka kuvaisivat jotenkin heidän unelmien minäänsä. Oppilaat valokuvasivat toisensa nämä roolivaatteet päällään.

Välitunnin jälkeen ohjaajat johdattivat oppilaat ilmaisuharjoitusten pariin. Oppilaat seisoivat ringissä, ja kukin näytti vuorollaan toisille jonkin liikkeen, jota toiset musiikin tahdissa jäljittelivät. Tämän jälkeen oppilaat istahtivat ringiin, ja ohjaaja kuis-kasi kullekin oppilaalle vuoron perään jonkin tunnetilan. Oppilaan tehtävänä oli esittää ilmeillä ja eleillä tämä tunnetila muille, ja muut yrittivät arvata, mitä oppilas esitti. Kun kierros oli käyty läpi, sama toistettiin siten, että oppilaat itse keksivät toinen toisilleen tunnetiloja ja muut yrittivät arvata. Tunnetilatehtävän jälkeen vuorossa oli yhteinen kim-leikki.

Työpajan lopussa oppilaat saivat omat tulostetut kuvansa ja oppilaat liimasivat kuvat taustapahveille. Teokset asetettiin esille auditorioon, ja lopputunnista pidettiin yhteinen taidenäyttely, jossa jokainen pajassa ollut sai katsella kuvia vapaasti. Näyttelyn

jälkeen ohjaajat keräsivät oppilaat vielä yhteiseen loppukeskusteluun, jossa käytiin yhdessä läpi päivän teemoja. Lisäksi ohjaajat valmistelivat seuraavan pajakerran laulutehtävää tiedustelemalla oppilailta heidän suosikkiartistejään ja oppilaille mieluisia musiikkityylejä.

Kolmas pajakerta. Myös kolmas työpaja pidettiin auditoriossa. Paja alkoi tuttuun tapaan kuulumisten vaihdolla. Kuulumisten jälkeen alkoi leikki, jossa oppilaiden tuli kuunnella ohjaajan soittamaa musiikkia ja liikkua musiikin mukaisesti. Oppilaille oli kerrottu, mitä eri musiikkityylit tarkoittivat, ja heidän tuli pitää mielessä, mitä kulloinkin tuli tehdä. Lämmittelyleikistä edettiin kuorotehtävään. Kukin oppilas vuorollaan sai johtaa muista koostuvaa kuoroa omaa kättään liikuttamalla. Toiset vaihtelivat äänenkorkeutta kapellimestarin kädenliikkeiden mukaan. Kuorosta siirryttiin vähitellen yhteisen laulun tekemiseen. Joitakin oppilaita kuitenkin ujustutti laulun tekeminen, minkä seurauksena ryhmässä tehtiin ensin äänimaisemaharjoituksia silmät kiinni. Äänimaiseman jälkeen palattiin takaisin laulun tekemiseen. Jokainen oppilas sai sanoa laulunsanoja yhteistä laulua varten, ja ohjaaja kirjoitti nämä sanat ylös. Sanoista muodostettiin lopulta laulu, joka laulettiin, soitettiin ja samalla myös nauhoitettiin.

Yhteisen laulun jälkeen vuorossa oli oman laulun tekeminen kustakin oppilaasta. Oppilaat kertoivat ajatuksiaan jokaisesta oppilaasta vuoronperään, ja ohjaaja kirjoitti nämä oppilaiden kuvaukset ylös. Välissä oli ruokailu, jonka jälkeen keskustelua jatkettiin. Ohjaaja sävelsi oppilaiden laulut ruokavälitunnin ja toisen tunnin aikana. Musiikkityyli kappaleisiin tuli edellisen pajakerran loppukeskustelusta, jossa oppilaat olivat kertoneet musiikkimaustaan. Kun kappaleet olivat valmiina, toinen ohjaajista esitti ne koko ryhmälle. Oppilaat saivat halutessaan osallistua kappaleisiin soittamalla rytmisoittimia. Samalla kappaleet nauhoitettiin. Paja suljettiin jälleen yhteisellä keskusteluringillä, jossa oppilaat saivat kertoa tunnelmistaan ja siitä, mikä pajoissa oli ollut kivaa.

LIITE 2 Tutkimuslupa Jyväskylän kaupungin sivistyspalveluiden yksiköstä



JYVÄSKYLÄN KAUPUNKI
1 (1)
Sivistyspalvelut

Tutkimuslupahakemus

ANOMUS SIVISTYSPALVELUIDEN YKSIKÖISTÄ SAATAVIEN TIETOJEN HANKINTAAN JA KÄYTTÖÖN TUTKIMUKSESSA TAI SELVITYKSESSÄ

- 1) Taidekasvatus YPR-ryhmän oppilaiden näkökulmasta
- 2) Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan yksikkö, opiskelija Piia Bågman ([REDACTED]@ [REDACTED] / 040- [REDACTED] [REDACTED]), ohjaaja Helena Sume ([REDACTED]@ [REDACTED] / 014- [REDACTED] [REDACTED])
- 3) Taustalla ovat lasten- ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuurialtan kulttuuriovetussuunnitelmaan sidotut työpajat, jotka kohdennetaan vuodesta 2010 alkaen myös kaikille erityisopetuksen luokille. Tarkoituksena on tutkia oppilaiden kokemuksia ja toimintaa työpajoissa. Saatujen tutkimustulosten avulla pyritään kehittämään Kulttuurialtan erityisryhmien taidekasvatustyöpajoja.
- 4) Tutkimusaineistona ovat oppilaiden haastattelut, ryhmän havainnointi ja opetustilanteiden videointi. Lisäksi oppilaiden tekemiä töitä, mm. heidän työpajasta ottamiin valokuvia, saatetaan käyttää aineistona heidän kokemustensa tulkinnassa. Aineistoa käytetään allekirjoittaneen pro gradu -tutkimukseen ja siihen mahdollisesti liittyvään jatkotutkimukseen. Käytön jälkeen aineisto hävitetään.

Sitoudun siihen, että käytän saamiani tietoja vain tutkimuslarkoitukseen. En käytä saamiani tietoja oppilaiden/opettajan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytän vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja hävitän tiedot käytön jälkeen.

Päiväys 20.7.2010


Opinnäytetyön tekijän allekirjoitus

Tutkimuslupa myönnetty:

Jyväskylässä 23.7. 2010


Sivistyspalvelut
sivistysjohtaja Laila Landén

Vapaudenkatu 2B
PL 273, 40101 Jyväskylä
Puhelinväylä: (014) 824 211
Faksi: (014) 825 796
E-mail: sivistys@jyva.fi
www.jyva.fi/siv

LIITE 3 Oppilaille ja heidän huoltajilleen suunnattu tutkimuslupa

TUTKIMUSSOPIMUS

Hei kotiväki!

Olen erityispedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistolta. Teen pro gradu -tutkimustani Kulttuuriaitan taidetyöpajatoiminnasta. Ohjaajanani toimii yliassistentti Helena Sume Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksiköstä. Tutkimuksen taustalla ovat Jyväskylän kaupungin lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriaitan kulttuuriopetussuunnitelmaan sidotut työpajat, jotka kohdennetaan vuodesta 2010 alkaen myös kaikille erityisopetuksen luokille. Lapsenne luokalla on tarkoituksena järjestää tämän projektin pilottityöpaja toukokuussa.

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella oppilaiden kokemuksia ja toimintaa taidetyöpajassa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että olen mukana pajoissa ja haastattelen oppilaita työpajajakson lopuksi. Lisäksi oppilaiden tekemiä teoksia, kuten oppilaiden työpajasta ottamia valokuvia, saatetaan käyttää aineistona heidän kokemustensa tulkinnassa. Taidetyöpajat ja haastattelut on tarkoitettu videoitettaviksi, jotta voin myös työpajojen jälkeen palata tarkastelemaan tutkimuksen kohteena olevia teemoja. Tarvittaessa myös valokuvaan oppilaiden työpajassa tekemiä teoksia. Tutkimuksesta saatujen tulosten avulla pyritään kehittämään Kulttuuriaitan erityisryhmille suuntaamaa toimintaa enemmän oppilaiden toiveita ja tarpeita vastaavaksi.

Tutkimukseen osallistuminen on luottamuksellista. Tutkimukseen osallistuneiden anonyymiteetti pyritään takaamaan siten, että oppilaiden ja opetushenkilöstön nimet muutetaan lopulliseen tutkimusraporttiin. Myöskään koulun nimeä ei mainita tutkimuksesta raporttoitaessa. Mikäli oppilaiden tai tutkijan työpajasta ottamia valokuvia julkaistaan lopullisessa tutkimusraportissa, kuvissa esiintyvien henkilöiden tunnistettavuus pyritään poistamaan. Tutkimukseen osallistuvalla oppilaalla on myös niin halutessaan oikeus vetäytyä tutkimuksesta.

Tutkimuksesta kerätty materiaali säilytetään asianmukaisesti. Aineistoa käytetään allekirjoittaneen pro gradu -tutkimukseen ja siihen mahdollisesti liittyvään jatkotutkimukseen. Käytön jälkeen aineisto hävitetään. Aineistoa voidaan käydä läpi tutkimukseen liittyvissä palavereissa tutkimuksessa osallisena olevien tahojen kanssa.

Tutkimuksen tekijä
Piia Bågman
x@x
040-xxx xxxx

Opinnäytetyön ohjaaja
Helena Sume
x@x
(014) xxx xxxx

Kulttuuriaitan vastaava henkilö
Elina Kesäniemi
x@x
(014) xxx xxxx

TUTKIMUSSOPIMUS

_____ osallistuu tutkimukseen.

Lapsen nimi

_____ ei osallistu tutkimukseen.

Päiväys _____ / _____

Huoltajan allekirjoitus

Lapsen allekirjoitus

Nimen selvennys

Nimen selvennys

Palauttakaa tämä osa ystävällisesti lapsenne opettajalle _____ mennessä. Kiitos!

LIITE 4 Tarkentava tutkimuslupa

Hei vielä kotiväki!

Sain paluupostissa tiedon, että lapsenne ei osallistu tekemääni tutkimukseen Kulttuuriantaidetyöpajasta. Koska suurin osa lapsenne luokalta kuitenkin osallistuu tutkimukseen, tarkennan vielä hieman lapsenne osallistumista työpajoihin.

Taidetyöpaja on kaikkiaan yhdeksän tunnin mittainen kokonaisuus, ja se toteutetaan kolmena eri päivänä. Pajaa vetävät teatterin tekemisen ammattilaiset x ja x. Työpajassa käsitellään teemaa ”Unelmien minä” mm. teatterin, musiikin ja kuvien keinoin. X ja x pyörähtivät koululla jo hieman tutustumassa ryhmään, ja oppilaat vaikuttivat innostuneilta tästä työpajamahdollisuudesta.

Kuten jo aiemmin kerroin, lapsenne luokalle järjestettävä työpaja on pilottipaja. Tämän pajan pohjalta tulevia erityisopetuksen työpajoja pyritään suunnittelemaan ja kehittämään. Siksi tämä työpaja on erityisen tärkeä. Paja on kestoltaan myös normaalia pidempi. Oppilaat siis pääsevät osallistumaan tavallista laajempaan työpajakokonaisuuteen ja ovat siinä mielessä etuoikeutetussa asemassa.

Koska tutkimukseni kuuluu oleellisena osana tämän pilottityöpajan järjestämiseen, työpajatunnit tullaan videoimaan. Lapsenne osallistuminen edellyttää siis tämän työpajan yhteydessä sitä, että hänellä on kuvauslupa. Koska lapsenne ei kuitenkaan osallistu tutkimukseen, tulen jättämään videoaineistoa tutkiessani lapsenne osuudet huomiotta, mikäli niin edelleen toivotte. Täysi videokuvauksesta kieltäytyminen estää valitettavasti lapsenne osallistumisen työpajaan, sillä videokuvaus kuuluu tämän pilottipajan luonteeseen.

Toivon, että palauttaisitte vielä tämän kirjeen liitteenä tulevan tarkentavan lupalapun x:lle. Mikäli haluatte muuttaa mieltänne tutkimukseen osallistumisen suhteen, myös se on vielä mahdollista. Oheisessa liitteessä on erilaisia vaihtoehtoja, joista voitte rastittaa teille ja lapsellenne sopivimmilta tuntuvat vaihtoehdot. Mikäli teillä on kysyttävää tutkimukseen liittyvistä asioista, vastaan mielelläni.

Kiitos yhteistyöstä ja mukavaa kesänodotusta!

Ystävällisin terveisin,

Piia Bågman

Tutkimuksen tekijä

Piia Bågman

x@x

040 xxx xxxx

Opinnäytetyön ohjaaja

Helena Sume

x@x

(014) xxx xxxx

Kulttuuriantaiden vastaava henkilö

Elina Kesäniemi

x@x

(014) xxx xxxx

TUTKIMUSSOPIMUS

Rastittakaa lapsenne kanssa teille parhaiten sopiva vaihtoehto.

Lapsen nimi

_____ **Ei osallistu tutkimukseen, mutta saa muiden oppilaiden mukana osallistua videokuvattuihin työpajatunteihin. Tämä tarkoittaa sitä, ettei oppilaasta kuvattua materiaalia käytetä mukana tutkimuksessa.**

_____ **Ei osallistu tutkimukseen eikä videokuvattuihin työpajatunteihin. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas tekee koululla jotakin muuta sillä aikaa, kun toiset oppilaat osallistuvat työpajaan.**

_____ **Saa siltäkin osallistua tutkimukseen.**

_____ **Työpajasta kuvattua materiaalia saa käyttää tutkimuksessa.**

_____ **Saa osallistua haastatteluun.**

Päiväys _____ / _____

Huoltajan allekirjoitus

Lapsen allekirjoitus

Nimen selvennys

Nimen selvennys

Palauttakaa tämä osa ystävällisesti lapsenne opettajalle maanantaihin 17.5. mennessä. Kiitos!