

**Toimintatutkimus prosessidraamasta ryhmäkoheesion
edistäjänä peruskoulun neljännellä luokalla**
Heidi Huttunen ja Eveliina Pirilä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huttunen, Heidi ja Pirilä, Eveliina. 2020. Toimintatutkimus prosessidraamasta ryhmäkoheesio edistäjänä peruskoulun neljännellä luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 104 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin prosessidraamaa ryhmäkoheesio edistäjänä eräällä peruskoulun neljännellä luokalla. Ryhmäkoheesio tarkoittaa ryhmän kiinteyttä eli voimaa, joka sitoo ryhmän jäsenet yhteen ja saa heidät pysymään ryhmässä. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ryhmäkoheesio kasvattamiseen pyrkivän draamaprojektin vaiheet ja sisällöt sekä selvittää millaisia muutoksia ryhmäkoheesiossa ilmeni toiminnan tuloksena.

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, jossa yhdistyi laadullinen ja määrällinen tutkimusote. Tutkimusaineisto kerättiin sosiometrisella mittauksella, ilmapiirikyselystä, osallistuvalla havainnoinnilla ja ryhmähaastatteluilla. Projektin draamapajat videoitiin havainnoinnin tueksi.

Tutkimuksen aikana lisääntyivät kokemukset siitä, että luokassa pystyy vaikuttamaan asioihin ja arvostetaan muiden mielipiteitä. Luokka yhtenäistyi hiukan, ja kaksi ryhmän ulkopuolelle jäänyttä oppilasta sai uusia ystävyysuhteita. Ilmapiirimittauksessa tyttöjen tulosten keskiarvo laski, kun taas poikien nousi. Koheesio edistävästä teosta toteutuivat yhteinen ajanvietto, auttaminen, kannustus, rohkaisu ja kuunteleminen. Heikentäviä tekoja olivat kiusaaminen, pilkkaaminen, poissulkeminen ja päälle puhuminen.

Tulosten perusteella prosessidraamalla on potentiaalia ryhmäkoheesio edistämiseksi. Draamakasvatuksen tuomia mahdollisuuksia ryhmäkoheesio vahvistamisessa olisi kannattavaa tutkia laajemmin ja hyödyntää koulumaailmassa.

Asiasanat: ryhmäkoheesio, draamakasvatus, prosessidraama, toimintatutkimus, koululuokka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN SOSIAALIPSYKOLOGINEN VIITEKEHYS	8
2.1 Ryhmä	8
2.1.1 Koululuokka ryhmänä	9
2.1.2 Ryhmädynamiikka	10
2.2 Ryhmäkoheesio	10
2.2.1 Sosiaalinen koheesio ja tehtäväkoheesio	11
2.2.2 Ryhmäkoheesio koululuokassa	13
2.2.3 Ryhmäkoheesio vaikutuksia	13
2.2.4 Ryhmäkoheesio edistäminen	15
3 DRAAMAKASVATUS	17
3.1 Draamakasvatuksen tausta	17
3.2 Draamakasvatuksen raamit	19
3.2.1 Draamakasvatuksen käsitteitä	19
3.2.2 Draamakasvatuksen genret	20
3.3 Prosessidraama	21
3.4 Draamakasvatus ja ryhmäkoheesio	23
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
5.1 Toimintatutkimus	27
5.1.1 Tutkijan ja osallistujien rooli toimintatutkimuksessa	28
5.1.2 Toimintatutkimuksen eteneminen	29
5.2 Tutkimukseen osallistujat	31
5.3 Aineiston keruu	31
5.3.1 Ilmapiirikysely	33
5.3.2 Sosiometrinen mittaus	35
5.3.3 Osallistuva havainnointi	36
5.3.4 Ryhmähaastattelut	37
5.3 Aineiston analyysi	38
5.4 Eettiset ratkaisut	42
6 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN JA TULOKSET	44
6.1 Alkukartoitus	45
6.2 Ensimmäinen draamapaja	46

6.3 Toinen draamapaja	51
6.4 Luokan ryhmäkoheesion piirteitä	54
6.5 Kolmas draamapaja	59
6.6 Toinen ryhmähaastattelu	61
6.6.1 Ryhmäkoheesiota edistäviä tekoja	61
6.6.2 Ryhmäkoheesiota heikentäviä tekoja	62
6.5 Loppukartoitus	63
6.5.2 Ilmapiiirikysely	63
6.5.3 Sosiometrinen mittaus	65
6.6 Tulosten yhteenveto	69
6.6.1 Vaikuttamisen kokemus ja mielipiteiden arvostaminen	69
6.6.2 Ryhmäkoheesiota edistävien tekojen toteutuminen	70
6.6.3 Tyttöjen ja poikien erillisyyden	70
6.6.4 Erot tyttöjen ja poikien välillä	71
6.6.5 Ryhmän ulkopuolelle jäävät oppilaat	72
7 POHDINTA	74
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	74
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	76
Lähteet	80
Liitteet	

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POP 2014, 30) ryhmässä työskentelyn nähdään olevan keskeisessä osassa koulutyötä. Ryhmätyöskentelyssä oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja oppivat jakamaan vastuuta keskenään. Ryhmään kuulumisen tunne vaikuttaa myös positiivisesti oppilaiden motivaatioon. (POP 2014, 30.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POP 2014, 15) mainitaan olennaiseksi myös se, että jokaisella oppilaalla on kokemus osallisuudesta, jolloin heillä on mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan sen tasavertaisena jäsenenä. Ryhmätyöskentelyn tärkeys näkyy myös siinä, että se on nimetty yhdeksi tulevaisuuden taidoista, joka valmistaa oppilaita tulevaan tiimityöskentelyn painottuessa yhä vahvemmin työelämässä (Griffin, McGaw & Care 2012, 46).

Ryhmässä työskentely ei kuitenkaan ole aina automaattisesti parempi vaihtoehto yksilönä tehtävälle työlle. Onnistunut ryhmätyö edellyttää ryhmän jäsenten sitoutumista ryhmän tavoitteisiin ja yhteisiin sääntöihin. Yksi keskeisistä tekijöistä on myös ryhmän kiinteys, eli koheesio. (Saloviita 2006, 29.) Myös Penningtonin (2005, 170) mukaan ryhmäkoheesio on tärkeä osatekijä ryhmän yhteistyökyvystä puhuttaessa. Ryhmäkoheesio kertoo ryhmän jäsenten tuntemasta vetovoimasta ryhmää kohtaan; mitä vahvempi koheesio on, sitä tyytyväisempiä jäsenet ovat ryhmään. Kiinteässä ryhmässä myös vuorovaikutuksen ja osallisuuden kokemuksen määrä on suurempi. Ryhmäkoheesiota edistää se, että sen jäsenet suhtautuvat toisiinsa ystävällisesti ja he tuntevat heidän ryhmäänsä ja toimintaansa arvostettavan (Schmuck & Schmuck 2001, 115–116).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on käytännön kehittämistyö; erään peruskoulun neljännen luokan ryhmäkoheesio edistäminen. Tutkimus on toteutettu toimintatutkimuksena, joka on käytännönläheinen tutkimusmenetelmä, jolla pyritään samanaikaisesti tutkimaan ja kehittämään vallitsevia käytänteitä (Heikkinen 2015, 204). Olemme valinneet

ryhmäkoheesion edistämiseen työtavaksi draamakasvatuksen, joka on Heikkisen (2005, 24) mukaan oivalluksia ja kokemuksia tuottava ryhmäprosessi. Se on muodoltaan elämyksellinen ja vaikuttaa osallistujan kokonaisvaltaisesti (Heikkinen 2017, 10). Draamakasvatuksessa on myös erittäin oleellisessa osassa yhteistoiminnallisuus ja oppilaiden osallistaminen (Owens & Barber 1998, 19). Nykyinen opetussuunnitelma niin ikään kannustaa käyttämään draamakasvatusta sekä oppiaineissa että laaja-alaisissa oppimiskokonaisuuksissa (POP 2014, 21). Käytämme tässä toimintatutkimuksessa työtapana prosessidraamaa, joka on yksi osallistavan draaman alagenreistä. Prosessidraamassa työskentelyn pohjana on draamatarina, jota rakennetaan yhdessä ryhmän kanssa. Työskentelyn aikana ryhmä vuorottelee fiktion ja reaali maailman välillä. (Heikkinen 2004, 34–35.)

Tutkimukset draamakasvatuksen vaikutuksista ryhmän yhtenäisyyteen keskittyvät alakouluikäisiä vanhempiin oppilaisiin, opiskelijoihin tai työyhteisöihin (ks. esim. Mäkisalo-Ropponen 2008; Mreiwed, Carter & Shabtay 2017; Gallagher 2018). Ryhmäkoheesiota on puolestaan tutkittu paljon työelämässä ja urheilussa (ks. esim. Podsakoff, MacKenzie & Ahearne 1997, Nijstadin 2009, 8 mukaan; Carless & De Paola, 2000; Vegt, Visch, Vermeeren & Ridder, 2018), mutta ei yhtä laajasti kasvatuksen saralla. Tässä tutkimuksessa keskitymme draamakasvatuksen hyödyntämiseen ryhmäkoheesion edistämisessä alakoululuokassa.

Käytämme tässä tutkimuksessa sosiaalipsykologista viitekehystä, sillä ryhmäkoheesio on yksi sosiaalipsykologian tärkeistä tutkimuskohteista. Hyödynnämme tutkimuksessamme sosiaalipsykologian tutkimustietoa sekä käsitteistöä. Määrittelemme tämän viitekehysten mukaan koululuokan pienryhmäksi (Pennington 2005, 8–9). Ryhmäkoheesio jaetaan usein tehtäväkoheesioon ja sosiaaliseen koheesioon, ja myös tässä tutkimuksessa hyödynnämme tätä jakoa.

Tämän toimintatutkimuksen aikana toiminnan ja kehittämisen tavoite oli kasvattaa prosessidraaman avulla luokan ryhmäkoheesiota ja kehittää sitä edistäviä käytänteitä. Tutkimustehtävänä oli ensinnä kuvata toiminnan

kehittämisen vaiheet ja sisällöt, ja toiseksi selvittää millaisia muutoksia ryhmäkoheesiossa ilmeni toimintasykliä tuloksena.

2 TUTKIMUKSEN SOSIAALIPSYKOLOGINEN VIITEKEHYS

Sosiaalipsykologia on vuorovaikutusta sekä sen edellytyksiä ja seurauksia tutkiva tiede. Sen tarkastelun kohteena on niin kahden ihmisen välinen vuorovaikutus kuin ryhmissä ja niiden välillä tapahtuva vuorovaikutus. Sosiaalipsykologia tutkii myös ryhmätoiminnan säännönmukaisuuksia. (Pirttilä-Backman, Suoninen, Lahikainen & Ahokas 2013, 11.) Sosiaalipsykologian kiinnostuksen kohteena on se, kuinka muiden ihmisten läsnäolo (todellinen tai kuviteltu) vaikuttaa ihmisen toimintaan, tunteisiin ja ajatuksiin (Allport 1954, Hoggin & Vaughanin 2018, 4 mukaan).

2.1 Ryhmä

Sosiaalipsykologiassa ryhmä ei ole mikä tahansa joukko ihmisiä. Bordensin ja Horowitzin (2001, 289) mukaan ryhmän erottaa satunnaisesta ihmisjoukosta se, että sen jäsenet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja vaikuttavat toisiinsa tämän sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Niemistö (2012, 16) puolestaan nimeää ryhmän yleisiksi tunnusmerkeiksi tietyn koon, tarkoituksen, säännöt, vuorovaikutuksen, työnjaon, roolit sekä johtajuuden. Penningtonin (2005) esittämä määritelmä lisää edellisiin ihmisten psykologisen tietoisuuden toisistaan ja sen, että ihmiset tuntevat olevansa ryhmä. Sosiaalipsykologiassa ryhmälle on monia eri määritelmiä, mikä johtuu Stainton Rogersin (2011, 346) mukaan siitä, että sosiaalipsykologiassa tutkimuksen kohteena on suuri kirjo erilaisia ryhmiä, jolloin käsitettä käytetään hyvin erilaisissa konteksteissa. Ryhmän voivat muodostaa esimerkiksi kaikki suuren yrityksen työntekijät tai pienimmillään vain kaksi henkilöä.

Kaikkia ryhmiä kuvaavan yksiselitteisen määritelmän sijaan yksi tapa tarkastella ryhmiä on Campbellin (1958) käsite ryhmän yhteisyys (engl. *entitativity*), joka kuvaa sitä kuinka vahvasti joukon ihmisiä nähdään liittyneen

toisiinsa yhtenäiseksi yksiköksi. Tämän lähestymistavan mukaan ryhmillä voi olla eri määrä ryhmän ominaisuuksia, jolloin toiset ryhmät ovat enemmän ryhmämäisiä kuin toiset. (Campbell 1958, Nijstadin 2009, 3 mukaan.) Ryhmän yhteisyyttä lisäävät Nijstadin (2009, 3–8) mukaan muun muassa runsas vuorovaikutus jäsenten kesken, ryhmän tärkeys sen jäsenille, yhteiset tavoitteet, jäsenten keskinäinen riippuvuus, jäseneksi pääsyn vaikeus sekä jäsenten samankaltaisuus.

2.1.1 Koululuokka ryhmänä

Edellisessä luvussa kuvattujen ryhmän ominaisuuksien pohjalta voidaan pohtia, onko koululuokka ryhmä. Koululuokassa oppilaat eivät voi juurikaan päättää jäsenyydestään eikä luokan olemassaolo riipu siitä, kuinka hyvin oppilaat tulevat toimeen tai työskentelevät keskenään. Voidaan myös pohtia, onko koululuokalla selkeää yhteistä tavoitetta, jonka eteen ryhmä työskentelee. Etenkin, ovatko kaikki oppilaat tietoisia ryhmän tavoitteista. Koululuokan yhteisenä tavoitteena voidaan pitää opetussuunnitelman mukaista oppimista (Laine & Aho 2005, 186), mutta voidaan kyseenalaistaa, kuinka vahvasti oppilaat mieltävät tämän luokan yhteiseksi tavoitteeksi. Koululuokka täyttää kuitenkin Bordensin ja Horowitzin (2001, 289) ryhmän määritelmän, sillä luokan oppilaat ja opettaja vaikuttavat toisiinsa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Luokalla on myös yhteiset säännöt, roolit, työnjako ja johtaja.

Schmuck ja Schmuck (2001) lähestyvät koululuokan laskemista ryhmäksi yhteisyyden näkökulmasta. Koululuokkia on erilaisia, ja toiset niistä täyttävät ryhmän ominaisuudet paremmin kuin toiset. Luokan yhteisyys on sitä vahvempi, mitä enemmän sen jäsenet ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään, vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa ja mitä enemmän heidän välillään on keskinäistä riippuvuutta. Tällaista luokkaa pystyy myös paremmin ymmärtämään hyödyntäen sosiaalipsykologian tietoa ryhmistä. (Schmuck & Schmuck 2001, 28–29.)

Tässä tutkimuksessa käsittelemme koululuokkaa ryhmänä ja tarkastelemme sitä sosiaalipsykologian viitekehyksessä. Luokittelemme koululuokan tarkemmin pienryhmäksi, jota käytetään sosiaalipsykologiassa

kuvaamaan ryhmiä, joiden jäsenmäärä on korkeintaan 30 henkilöä (Pennington 2005, 8–9). Käsite korostaa ryhmän koon lisäksi myös kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta (Ahokas 2013, 187).

2.1.2 Ryhmädynamiikka

Yksi sosiaalipsykologian keskeisistä tutkimuskohteista on ryhmädynamiikka, joka tarkoittaa muutoksia ryhmätilanteissa ja ryhmän sisäisissä suhdejärjestelmissä (Rovio 2009, 60). Ryhmädynamiikan tutkimus perustuu Kurt Lewinin (1936) kenttäteoriaan, jonka mukaan yksilön käyttäytyminen riippuu tämä ympäristön ja persoonallisuuden yhteisvaikutuksesta (Ahokas 2013, 193–197). Yksilön kokema sen hetkinen psykologinen tila, elämänkenttä, kertoo mikä kussakin tilanteessa on merkityksellistä. Ryhmän jäsenet voivat samassa tilanteessa pohtia ja kiinnittää huomionsa erilaisiin asioihin, kuten esimerkiksi omaan asemaansa ryhmässä tai saamaansa palautteeseen. Ryhmätilanteen dynaaminen kenttä syntyy kaikkien ryhmän jäsenten henkilökohtaisista, muuttuvista elämäntiloista ja ryhmätilanteen varsinaisista sosiaalisista tapahtumista. (Rovio 2009, 60.) Ryhmä on siis jatkuvassa muutoksessa ja ryhmän jokainen jäsen vaikuttaa ryhmään.

Ryhmädynamiikan tutkimuksen yksi keskeisistä kiinnostuksen kohteista on ryhmäkoheesio, jota tarkastelemme myös tässä tutkimuksessa. Ryhmädynamiikan tutkimus on pyrkinyt selvittämään ryhmän sisäisen rakenteen ja koheesion välistä yhteyttä sekä etenkin koheesion vaikutuksia ryhmän tehokkuuteen ja tavoitteiden saavuttamiseen. (Ahokas 2013, 198.)

2.2 Ryhmäkoheesio

Ryhmäkoheesio on voima, joka sitoo jäsenensä ryhmään ja saa heidät pysymään siinä (Festinger ym., 1950, Nijstadin 2009, 7 mukaan). Koheesio auttaa pitämään ryhmän koossa ja motivoi sen jäseniä ponnistelemaan ryhmän puolesta (Nijstad 2009, 7). Koheesion määrä vaihtelee eri ryhmissä, mutta kaikissa ryhmissä on oltava tietty koheesion taso, jotta ryhmä pystyy toimimaan (Pennington 2006, 83). Ryhmäkoheesion rinnakkaisnimityksinä on

käytetty muun muassa ryhmähenkeä, me-henkeä ja solidaarisuutta. Näitä kaikkia yhdistää pyrkimys selittää, miten ja miksi ryhmä pysyy koossa tiiviinä itsenäisenä yksikkönä. (Ahokas 2013, 199.) Suomenkielisessä kirjallisuudessa ryhmäkoheesiosta käytetään myös nimitystä ryhmän kiinteys (Ahokas 2013, 199; Niemistö 2012, 169). Tässä tutkimuksessa käytämme rinnakkain nimityksiä koheesio ja kiinteys.

Ahokas (2013, 199) jäsentää koheesio syntävän neljän voimatekijän summana. Nämä voimatekijät ovat ryhmän status, toiminnan kiinnostavuus, ryhmän antama tuki yksilön omien tavoitteiden saavuttamisessa sekä yksilön kiintymys muita ryhmän jäseniä kohtaan. Penningtonin (2006, 83) mukaan koheesio viittaa toisaalta ryhmän prioriteettien ja tavoitteiden hyväksymiseen sekä niiden eteen työskentelyyn ja toisaalta jäsenten tuntemaan vetoon toisiaan kohtaan. Ryhmäkoheesio jaetaan usein kahteen osa-alueeseen, tehtäväkoheesioon ja sosiaaliseen koheesioon. Seuraavaksi kuvaamme näitä osa-alueita tarkemmin.

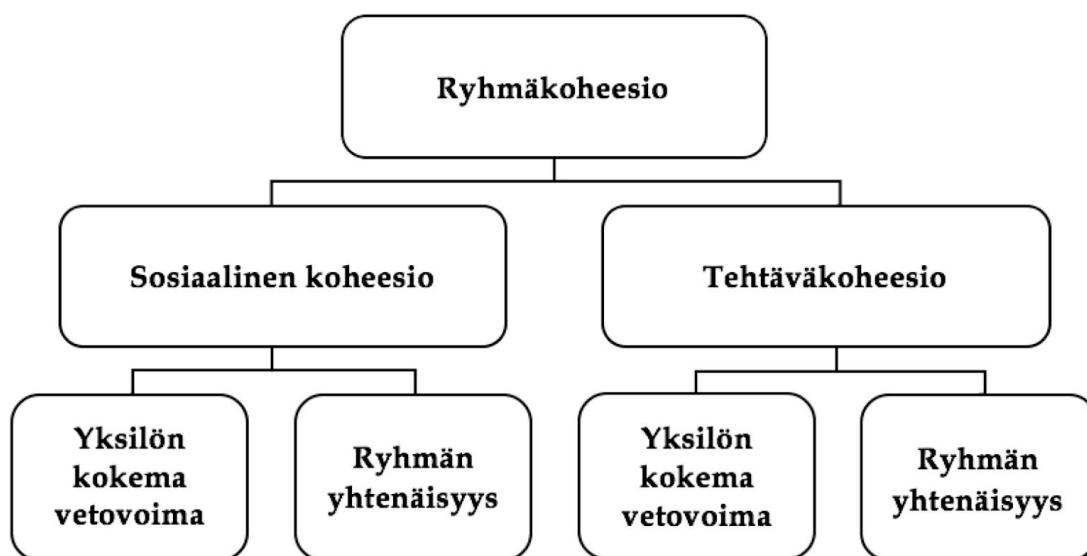
2.2.1 Sosiaalinen koheesio ja tehtäväkoheesio

Ryhmäkoheesio nähdään moniulotteisena ilmiönä ja siitä voidaan erotella kaksi osa-aluetta: sosiaalinen koheesio ja tehtäväkoheesio. Sosiaalinen koheesio viittaa kiintymykseen ryhmää kohtaan, kun taas tehtäväkoheesio yhteiseen sitoutumiseen ryhmän tehtäviin. (Mullen & Copper 1994, Nijstadin 2009, 7 mukaan.) Arkikielessä puhutaan Rovion (2009) mukaan monesti hyvästä ryhmähengestä tarkoittaessa koheesiota. Tällöin keskitytään monesti ryhmän sosiaaliseen yhtenäisyyteen, eli sosiaaliseen koheesioon. On kuitenkin tärkeä tarkastella myös koheesio tehtäväosa-aluetta. (Rovio 2009, 162–163.)

Ryhmäkoheesio sosiaalista ulottuvuutta voidaan tarkastella tutkimalla ryhmän jäsenten välisiä ystävyyssuhteita. Mitä suurempi määrä vastavuoroisia ystävyyssuhteita ryhmässä on, sitä suurempi on usein ryhmäkoheesio (Meriruoho 2012, 27). Pelkkä ystävyyssuhteiden määrä ei kuitenkaan yksinään kerro ryhmäkoheesiosta, vaan tärkeää on myös valintojen tasainen jakautuminen (Ahokas 2013, 198). Ryhmässä, jossa on useita vastavuoroisia ystävyyssuhteita, ei välttämättä ole vahva koheesio, mikäli valinnat

muodostavat erillisiä ryhmittymiä ryhmän sisälle. Tällöin koko ryhmän koheesio ei ole vahva, vaikka vastavuoroisia ystävyysuhteita onkin runsaasti. Ryhmän ystävyysuhteita voidaan tutkia sosiometrisen mittauksen avulla.

Carron, Wildmer ja Brawley (1985) jakavat käsitteellisessä mallissaan sekä tehtäväkoheesio että sosiaalisen koheesio vielä kahteen osa-alueeseen: yksilön kokemaan vetovoimaan ja ryhmän yhtenäisyyteen (Carron, Widmeyer, & Brawley 1985, von Treuerin, McLeodin, Fuller-Tyszkiewicz & Scottin 2018, 109 mukaan). Sosiaalinen koheesio voidaan jakaa yksilön tuntemaan vetovoimaan ryhmää kohtaan sekä siihen, kuinka yhtenäiseksi ryhmä koetaan sosiaalisesti. Samoin tehtäväkoheesio voidaan jakaa yksilön tuntemaan vetovoimaan tehtävää kohtaan sekä siihen, kuinka yhtenäiseksi ryhmä koetaan tehtävää suorittaessa. (Rovio 2009, 158–159.) (Kuvio 1)



KUVIO 1. Ryhmäkoheesio eri osa-alueet (Rovio 2009, 159)

Carron, Wildmer ja Brawley ovat laatineet käsitteellisen mallinsa pohjalta ryhmäilmapiirimittarin (The Group Environment Questionnaire, GEQ), jota on käytetty laajasti ryhmäkoheesio tutkimisessa (von Treuer, McLeod, Fuller-Tyszkiewicz & Scott 2018, 109). Tutkimuksessamme hyödynnämme tätä ilmapiirimittaria ja koheesio jakamista edellä mainittuihin neljään osa-alueeseen. Käytämme osa-alueista lyhennelmiä: yksilö-sosiaalinen (yksilön

vetovoima ryhmää kohtaan), ryhmä-sosiaalinen (ryhmän yhtenäisyys sosiaalisesti), yksilö-tehtävä (yksilön vetovoima tehtävää kohtaan) ja ryhmä-tehtävä (ryhmän yhtenäisyys tehtävä suorittaessa)

2.2.2 Ryhmäkoheesio koululuokassa

Koululuokassa on Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan vahva ryhmäkoheesio silloin kun suurin osa sen jäsenistä, opettaja mukaan lukien, on vahvasti kiintynyt ryhmään ja vahvasti toistensa hyväksymiä. Vahva koheesio näkyy siinä, että oppilaat tukevat toisiaan sekä tuntevat olonsa hyväksi ja osalliseksi ryhmässä. Heikosta koheesiosta voivat puolestaan viestiä esimerkiksi luokan sisäiset sirpaleiset pienemmät ryhmittymät, vähäinen kommunikaatio oppilaiden välillä sekä yksinäisyyttä ja eristäytyneisyyttä tuntevat oppilaat. (Schmuck & Schmuck 2001, 115–137.)

Kiinteässä koululuokassa oppilaat auttavat toisiaan, pystyvät työskentelemään erilaisissa pienryhmissä ja arvostavat toistensa erilaisuutta. Oppilaat myös mieltävät itsensä enemmän osaksi luokkaa kuin erillisiksi yksilöiksi. (Schmuck & Schmuck 2001, 145.)

Opettajalla on tärkeä rooli koululuokan ryhmäkoheesio muotoutumisessa, ja hän voi valinnoillaan niin kohentaa kuin heikentää luokan koheesiota. Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan opettaja voi vahvistaa luokan koheesiota painottamalla yhteisöllisiä oppimismenetelmiä yksilökeskeisen opiskelun sijaan sekä kiinnittämällä huomiota luokan yhteiseen hyvinvointiin. Myös avoin keskustelu opetussuunnitelmasta sekä sen herättämistä ajatuksista ja huolista on tärkeää ryhmäkoheesio kannalta. Lisäksi kiinteässä luokassa on tilaa ilmaista erilaisia tunteita, ja opettaja arvostaa oppilaiden erilaisuuden tuomaa monimuotoisuutta. (Schmuck & Schmuck 2001, 29–30.)

2.2.3 Ryhmäkoheesio vaikutuksia

Ryhmäkoheesioilla on monia myönteisiä vaikutuksia, mutta myös varjopuolensa. Verrattuna heikon koheesio ryhmään vahvan koheesio

ryhmän jäsenet kommunikoivat keskenään enemmän ja vuorovaikutus on muodoltaan ja sisällöltään positiivisempaa. Vuorovaikutuksella on myös suurempi vaikutus jäseniin ja tyytyväisyys ryhmässä on suurempaa. (Niemistö 2013, 170.) Kiinteät ryhmät ovat tyypillisesti myös uskollisempia ryhmälle ja huomioivat paremmin muiden jäsenten tunteet (Schmuck & Schmuck 2001, 114). Kiinteä ryhmä ja sen hyvä ilmapiiri ovat ryhmän jäsenille tärkeitä, mikä saattaa Penningtonin (2005) mukaan tuoda mukanaan myös haittapuolia. Näistä yksi on ryhmäajattelu, joka tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenet pyrkivät ylläpitämään hyvää ilmapiiriä myötäilemällä toistensa mielipiteitä ja tavoittelemalla yksimielisyyttä. Tällöin jäsenten itsenäinen kriittinen ajattelu korvautuu ryhmäajattelulla, eikä ryhmän päätöksenteossa oteta huomioon kaikki mahdollisia vaihtoehtoja. (Pennington 2005, 169–170.)

Ryhmäkoheesio voi sekä parantaa että heikentää myös ryhmän suoriutumista. Niemistön (2012, 170) mukaan vahvan koheesion ryhmät suorittavat heikon koheesion ryhmiä tehokkaammin tehtävänsä ja saavuttavat paremmin tavoitteensa. Ryhmäkoheesion yhteys tehtävissä suoriutumiseen ei ole kuitenkaan aivan suoraviivaista, sillä vahva ryhmäkoheesio ei aina takaa hyviä tuloksia. Podsakoff, MacKenzie ja Ahearne (1997) tutkivat koheesion yhteyttä tuottavuuteen yhdysvaltalaisessa paperitehtaassa ja havaitsivat koheesion vaikutuksen ryhmän suoriutumiseen riippuvan siitä, hyväksyvätkö jäsenet ryhmänsä tavoitteen. Ryhmäkoheesiolla ja suoriutumisella oli positiivinen yhteys, kun tavoite hyväksyttiin. Sen sijaan mikäli tavoitetta ei hyväksytty, ei yhteyttä koheesion ja suoriutumisen välillä löytynyt. (Podsakoff, MacKenzie & Ahearne 1997, Nijstadin 2009, 8 mukaan.)

Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan ryhmän tuotteliaisuuteen vaikuttavat myös ryhmän sisäiset normit tuotteliaisuuteen liittyen. Heidän mukaan kiinteä ryhmä, jonka normit ovat linjassa tuottoisuuden kanssa, suoriutuu tehtävistä todennäköisesti erittäin hyvin. Sen sijaan kiinteä ryhmä, jossa vallitsevat normit kannustavat tuottamattomuuteen, suoriutuu luultavasti erittäin heikosti. Heikon koheesion ryhmän suoriutuminen on puolestaan erittäin hyvän ja erittäin huonon välimaastossa ryhmän normeista riippumatta, sillä normit eivät vaikuta jäseniin yhtä vahvasti. Tämä normien vaikutus

suoriutumiseen näkyy myös koululuokassa. Kiinteä luokka, joka muodostuu kielteisesti opiskeluun suhtautuvista oppilaista, suoriutuu todennäköisesti huonosti. Sen sijaan opiskeluun sitoutunut kiinteä oppilasryhmä suoriutuu todennäköisesti hyvin. (Schmuck & Schmuck 2001, 133–134.)

Castañon, Wattsin ja Tekleabin (2013) meta-analyysi vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia sekä tehtäväkoheesion että sosiaalisen koheesion yhteydestä suoriutumiseen. Näiden kahden koheesion osa-alueen välillä ei havaittu eroja suhteessa suoriutumiseen. Sen sijaan meta-analyysissä havaittiin, että mikäli tutkimuksessa mitattiin koheesiota yleisellä tasolla, erottelematta koheesion tehtävä- ja sosiaalista ulottuvuutta, oli koheesiolla heikompi yhteys suoriutumiseen. (Castaño, Watts & Tekleab 2013, 218–223.)

2.2.4 Ryhmäkoheesion edistäminen

Ryhmäkoheesion rakentumisessa ja edistämässä ovat tärkeässä roolissa tavoitteiden selkeys ja jäsenten sitoutuminen päätöksiin. Lisäksi jäsenten on tärkeä tunnistaa oma roolinsa ryhmässä. Ryhmäkoheesiota edistää myös tehtävässä onnistuminen, joka voi synnyttää positiivisen kehän ja parantaa edelleen seuraavaa suoritusta. (Harris & Sherblom 1999, 46.) Schmuckin ja Schmuckin (2001, 115–116) mukaan voimakkain ryhmäkoheesio syntyy, kun ryhmä muodostuu toisistaan pitävistä ja toisiinsa ystävällisesti suhtautumista jäsenistä, jotka kokevat, että ryhmän toimintaa ja jäseniä arvostetaan. Ryhmäkoheesiota voi siis edistää vahvistamalla jäsenten välisiä suhteita. Ryhmän koheesiota kasvattavia seikkoja ovat myös muun muassa kilpailu, ulkoinen uhka, jäseneksi pääsyn vaikeus sekä ryhmän jäsenyydestä seuraavat palkinnot, erityisesti sellaiset joita ei ole mahdollista saada muilla keinoilla (Pennington 2006, 84; Helkama ym. 2016, 275–278).

Koululuokan ryhmäkoheesion edistämässä opettajan rooli on merkittävä. Etenkin ryhmän muodostumisen alkuvaiheessa opettajan tehtävä on tukea ja varata aikaa luokan ryhmäksi kehittymiselle (Rasku-Puttonen 2006, 124). Opettajan halun ja taidon kehittää ryhmää on havaittu vaikuttavan vahvan koheesion rakentumiseen. Lisäksi opettajan ja oppilaiden välisellä

suhteella on merkitystä; vahvan koheesion luokkien opettajien on havaittu toimivan asiantutijaroolinsa lisäksi lämpimänä tunnejohtajana. (Horppu 1993, Meriruohon 2012, 21 mukaan.) Rasku-Puttosen (2006) mukaan kasvattajan on tärkeä ymmärtää ryhmäprosesseja ja oma roolinsa ryhmän johtajana. Opettajalla on keskeinen rooli esimerkiksi keskusteluyhteyden rakentamisessa luokkatilanteissa. Opettajalta vaaditaan myös halua puuttua tekijöihin, jotka eivät toimi ryhmässä. (Rasku-Puttonen 2006, 112-113.)

3 DRAAMAKASVATUS

3.1 Draamakasvatuksen tausta

Draamakasvatuksen juuret ulottuvat 1900-luvun alkupuolelle, jolloin filosofi John Deweyn aatteet alkoivat saada jalansijaa amerikkalaisessa ja englantilaisessa teatteriopetuksessa (Rusanen 2005, 25). Hän korosti oppilaslähtöistä, toiminnan kautta tapahtuvaa oppimista (Learning by doing) (Heikkinen 2017, 25). Nykypäivän draamakasvatuksen alku on 1940-luvun puolivälissä, jolloin draamakasvatusta kehittivät useat draamaopettajat kuten Slade, Way, Heathcote, Bolton ja Neelands (Owens & Barber 1998, 12). Suomeen draama rantautui 1970-luvulla ja se oli aluksi valinnaisaineena yläasteella ja lukiossa. Tuohon aikaan siitä puhuttiin ilmaisutaidon ja teatterikasvatuksen nimillä. (Rusanen 2001, 47–53.) Draamakasvatus on käsitteenä Suomessa melko uusi ja sitä on määritelty monella eri tavalla. Käsite pohjautuu englannin kieleen (Drama Education) ja sijoittaa draaman kasvatuksen kontekstiin erotuksena teatterista. Siinä missä teatterissa pyritään tuottamaan esitys yleisölle, draamakasvatuksessa keskitytään osallistujan oppimiseen ja kasvuun tekemisen kautta. (Rusanen 2001, 47–48.) Draamakasvatus ei siis ole pelkkää hauskaa puuhastelua ja viihtymistä, vaan siinä on aina pedagoginen näkökulma. Draamakasvatus voi joissain tilanteissa saada terapeuttisia piirteitä, mutta siitä huolimatta se ei ole terapiaa (Pulli & Viirret 2012, 293).

Prosessidraamaa paljon tutkineet Owens ja Barber (2014, 12) ovat sitä mieltä, että draama ja teatteri kulkevat käsi kädessä. Toisin kuin muissa tässä esitellyissä näkökulmissa, he eivät tee yhtä jyrkkää rajaa näiden kahden käsitteen välille. Østern puolestaan (2000, 4) erottaa draama- ja teatterikasvatuksen toisistaan ja näkee draamapedagogiikan (tässä yhteydessä draamakasvatuksen) taideaineena, johon sisältyy nimenomaan kasvatus. Heikkinen (2002, 81) ei halua nähdä draamakasvatusta ja teatteria vastakkaisina asioina, vaan ajattelee niiden olevan ennemminkin kaksi rinnakkaista ilmiötä, joilla molemmilla on oma tehtävänsä yhteiskunnassa. Heikkinen (2005)

määrittelee draamakasvatuksen ryhmäprosessiksi, joka tuottaa oivalluksia ja kokemuksia sisältäen erilaisia projekteja draamakasvatuksen genreissä. Draamakasvatuksessa luodaan erilaisia fiktiivisiä tilanteita ja tarinoita, joissa roolit, aika, paikka ja toiminta poikkeavat tavallisesta arjesta. (Heikkinen 2005, 24.) Toivanen (2015) näkee draamakasvatuksen opetustoimintana, joka on vuorovaikutteista, kokemuksellista ja toiminnallista. Hän painottaa myös siihen liittyvää yhteisöllisyyttä. (Toivanen 2015, 10–12.)

Draamakasvatuksen käsitettä voi laajentaa myös koulutuksen ja opiskelun ulkopuolelle elinikäiseksi prosessiksi. Vahvimmillaan on kyse ideologiasta, jonka kautta katsoo maailmaa ja suhtautuu sen tapahtumiin. (Heikkinen 2004, 30.) Kyse ei ole enää vain työtavasta vaan ennemminkin asenteesta ja näkökulmasta havainnoida maailmaa. Draamakasvatus tarvitseekin kehittyäkseen ihmisiä, jotka näkevät sen isompana kokonaisuutena, eikä vain opetusmenetelmänä (Heikkinen 2017, 9).

Heikkinen (2004) kertoo Hamiltonin tiivistävän draamassa tapahtuvan oppimisen neljään osa-alueeseen. Draamakasvatus tuottaa tietoa draaman sisällöstä eli jostain ongelmasta tai ilmiöstä, jota käsitellään draaman keinoin. Yhteistoiminnallisuuden ja draamakasvatuksen henkilökohtaisen luonteen kautta osallistuja oppii asioita sekä sosiaalisista taidoista että itsestään. Draamakasvatuksessa opitaan myös itse muodosta draamasta ja teatterista, mikä tarkoittaa esimerkiksi draaman työtapojen ja tradition oppimista sekä integrointia toisiin oppiaineisiin. (Heikkinen 2004, 138.) Oppimisen kannalta erittäin olennaista on toiminnan reflektointi ja siihen palaaminen joko yksin tai keskustellen muiden kanssa (Laakso 2004, 70).

Tässä tutkimuksessa draamakasvatus kattaa Heikkisen (2002, 14) tapaan *kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa*. Draamakasvatus nähdään yhteisöllisenä toimintana, jossa on aina jokin pedagoginen näkökulma. Draamatyöskentely tuottaa elämyksiä ja kokemuksia, joita reflektoidessa osallistuja oppii sekä itsestään, muista, ympäröivästä kulttuurista että draamasta itsestään. Yksilöllä on vapaus osallistua draamatyöskentelyyn hyväksi tuntemallaan intensiteetillä. Syvimmillään draamakasvatus on toimintatapa koulussa ja osa opettajan identiteettiä.

3.2 Draamakasvatuksen raamit

3.2.1 Draamakasvatuksen käsitteitä

Draamakasvatuksen vakava leikillisuus pohjautuu siihen, että draamakasvatuksessa muoto jolla tehdään on leikillinen, mutta asiasisällöt ovat vakavia (Heikkinen 2005, 33). Draamatyöskentelyssä käsiteltävät teemat kumpuavat ympäröivästä kulttuurista ja tarkoitus on, että sen aiheuttamat oivallukset lopulta uudistavat kulttuuria. Tämä tarkoittaa sitä, että leikki ei ole tärkeää pelkästään leikin takia, vaan sen avulla voi vaikuttaa todellisuuteen ja muuttaa ympäröivää maailmaa. (Heikkinen 2002, 134.) Aivan kuten leikissä sovitaan pelisäännöt, myös draamassa on yhteiset rajat ja säännöt (Heikkinen 2004, 71). Leikkiin liittyy olennaisesti vapaus, eikä sitä voi pakottaa, sillä silloin se ei ole enää leikkiä. Sama pätee draamakasvatukseen. (Heikkinen 2004, 70). Draamaan osallistujalla on mahdollisuus valita, miten aktiivisesti hän osallistuu työskentelyyn. Kuitenkin siinä tapauksessa, että jokainen osallistuja päättää olla osallistumatta, draamatyöskentely jää kokonaan syntymättä. Draamakasvatuksessa onkin läsnä eräänlainen pakotetun vapaaehtoisuuden periaate.

Esteettinen kahdentuminen tarkoittaa sitä, että fiktio ja todellisuus ovat sovitusti yhtä aikaa läsnä draamahetkessä (Heikkinen 2004, 102). Draamatyöskentely on edellä kuvatusti samaan aikaan totta ja kuvitelmaa. Esteettinen kahdentuminen tapahtuu kolmella osa-alueella: roolissa, ajassa ja paikassa (Heikkinen 2004, 108). Heikkisen (2002) mukaan draamaan osallistujan tulee tiedostaa se, että hän ei ole roolissa "hän itse", vaikka hän fyysisesti onkin roolissa. Sama pätee tapahtuma-aikaan ja -paikkaan. Myös katsojat tai muut osallistujat näkevät samaan aikaan sekä roolihahmon että näyttelijän. Tämä niin kutsuttu kaksoiskahdentuminen synnyttää draaman merkityksen. (Heikkinen 2002, 98-100.) Kun eläytyy draaman maailmaan joko osallistujana tai katsojana, todellinen minä tai hän saattaa hetkeksi jopa unohtua.

Draamakasvatukseen liittyvä keskeneräisyyden estetiikka mahdollistaa rohkean kokeilemisen, sillä toiminnan ja ajatusten ei tarvitse olla loppuun

saakka hiottuja ollakseen viehättäviä ja hyödyllisiä. Nimenomaan keskeneräisistä kohdista draamaprosessi pääsee kehittymään uuteen suuntaan (Heikkinen 2004, 122). Viehätys piileekin juuri tällaisessa rakenteessa, jonka jatkoa ei tiedä etukäteen, mutta jonka voi kuitenkin valita itse. Tämä tarkoittaakin sitä, että draamatyöskentelyyn osallistuvalla on aidosti mahdollista vaikuttaa draaman kulkuun (Asikainen 2003, 69). Heittäytyminen ja uskaltaminen on helpompaa, kun muistaa, että kaiken ei aina tarvitse olla täydellistä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että osallistujilla olisi lupa löysäillä. Päinvastoin, toiminnassa ollaan mukana täysillä ja pyritään hyvään laatuun.

3.2.2 Draamakasvatuksen genret

Draamapedagogiikan teoreetikot jaottelevat draamakasvatusta erilaisiin genreihin (Østern 2000, 4–5). Eri tutkijat jäsentävät genret eri tavoin ja niissä on myös jonkin verran limittyneisyyttä. Genrejaottelun on tarkoitus luokitella ilmiötä ja ohjata henkilön suuntautumista fiktion (Heikkinen 2004, 31). Draamakasvatuksen genrejaottelu nousee ilmiöstä itsestään, eikä esimerkiksi teatteri- tai elokuvataiteesta, jolloin sen omat ominaisuudet nousevat parhaiten esille. Jako perustuu draamassa käytettäviin erilaisiin metodeihin ja strategioihin (Østern 2000, 4). Heikkinen (2005) jakaa draamakasvatuksen kolmeen eri pää-genreen: osallistavaan draamaan, esittävään draamaan ja soveltavaan draama. Näiden alta löytyy kymmenkunta alagenreä. (Heikkinen 2005, 72.)

Osallistavassa draamassa tutkitaan jotain teemaa tai ilmiötä draamallisen fiktion avulla. Siinä ei ole ulkopuolista yleisöä, vaan yleisö on osa ryhmää. Osallistavassa draamassa luodaan fiktiivinen maailma, jossa osallistujat toimivat; välillä poistutaan fiktiosta ja reflektoidaan kokemuksia ja tunteita. Osallistavaa draamaa ovat esimerkiksi draamaleikit, joissa voidaan hyödyntää myös oppilaitten omia tapoja leikkejä. (Heikkinen 2005, 75–77.)

Esittävässä draamassa on kyse työn tai esityksen jakamisesta ulkopuolisen yleisön kanssa. Tässä genressä nimenomaan tehdään jotain

katsottavaksi, eikä teoksen tavoite täyty, mikäli sillä ei ole yleisöä. Esittävää draamaa voi olla esimerkiksi yhdessä valittu näytelmä, joka sovitetaan ja ohjataan ryhmän kanssa. Näytelmässä esiintyjät luovat näyttämölle fiktiivisen maailman, jonka ”todellisuus” määräytyy sen mukaan, uskovatko katsojat siihen. (Heikkinen 2005, 77–79.)

Soveltavan draaman genret yhdistelevät nimensä mukaan eri genre-tyyppejä siten, että siihen kuuluvat genret voivat olla sekä esittävää että osallistavaa. Yleisön toivotaan olevan aktiivinen ja se voi olla niin katsojan, osallistujan kuin katsoja-osallistujan roolissa. Työpajateatteri on hyvä esimerkki soveltavasta draamasta. Siinä on tarkoitus käsitellä kouluissa muutoin vaikeasti opetettavia asioita ja ongelmatilanteita kuten kiusaaminen ja päihteet. (Heikkinen 2005, 79–82.)

3.3 Prosessidraama

Prosessidraama on yksi osallistavan draaman lajeista (Asikainen 2003, 66). Osallistava draama nimensä mukaan osallistaa ja ottaa osallistujan mukaan draamatoimintaan. Tämä saa aikaan kokemuksen vaikuttamisesta, sillä osallistujalla on mahdollisuus vaikuttaa draaman kulkuun. Prosessidraamassa tutkitaan jotain olemassaolevaa asiaa tai ilmiötä osallistujan omien kokemusten kautta. Sen pohjana on draamatarina, joka ohjaa työskentelyä. Tarinaa ja rooleja rakennetaan yhdessä ryhmän kanssa. Ryhmä on vuorotellen fiktiossa ja reaali maailmassa ja myös opettaja voi osallistua tähän. Toiminta on tärkeää reflektoida lopuksi, jotta draaman teemat yhdistyvät osallistujien arkeen. (Heikkinen 2004, 34–35.)

Prosessidraaman perustana toimii pohjateksti (pre-text), joka luo teeman ja alkutilanteen draamatyöskentelylle. Tekstin täytyy olla kiinnostava, jotta se tempaa osallistajat mukaansa ja virittää heidän mieleensä tunnelmaan ja teemaan. Pohjatekstinä voi toimia esimerkiksi novelli, satu tai kerrottu kertomus. (Korhonen 2001, 114–119.) Pohjateksti ei kuitenkaan ole valmis käsikirjoitus, jonka mukaan draamaprosessi rakentuu. Varsinainen käsikirjoitus muodostuu toiminnan kautta prosessidraamaan osallistujien toimesta

draamatyöskentelyn aikana. Heikkisen (2002, 83) mukaan prosessidraamalle onkin ominaista improvisaatiomaisuus. Siinä ei myöskään ole katsojia, vaan keskiössä on prosessiin osallistuminen. Prosessidraama voi tuottaa esityksiä eri työskentelytavoista riippuen, mutta tuotoksen laatiminen ei ole pääosassa. (Asikainen 2003, 67.) Vaikka valittu pohjateksti olisi eri draamaryhmän kanssa sama, lopputulokset voivat poiketa paljon toisistaan. Tämä ei tarkoita draamatyöskentelyn epäonnistumista, vaan kertoo nimenomaan draamaprosessin ainutlaatuisuudesta ja osallistujien vaikutusmahdollisuuksista prosessin kulkuun. (Asikainen 2003, 68.)

Oli kyse sitten lyhyt- tai pitkäkestoisesta draamatyöskentelystä, sen alussa tehdään ryhmän yhteinen draamasopimus (Owens & Barber 2014, 31). Siinä draamaryhmä ja -opettaja sopivat yhteiset tavoitteet ja pelisäännöt, joiden puitteissa draamakerroilla toimitaan. Draamasopimuksen tarkoitus on sitouttaa osallistujat työskentelyyn ja luoda samalla turvallinen ilmapiiri toiminnalle. Se voidaan sopia esimerkiksi neuvottelemalla yhdessä, ja siitä voidaan tehdä kirjallinen tai suullinen versio (Owens & Barber 1998, 14–15.)

Prosessidraamassa osallistujien on tärkeää ymmärtää toden ja fiktion ero, sillä siinä liikutaan jatkuvasti niiden kahden, eläytymisen ja etääntymisen, välillä. Heillä on mahdollisuus seikkailla maailmoissa, joita ei oikeasti ole tai toisaalta liikkua paikassa, johon heillä ei tavallisesti olisi pääsyä. Osallistujat voivat lisäksi esimerkiksi haastaa auktoriteetteja, tutkia omaa toimintaansa tai kyseenalaistaa vanhoja tottumuksia (Asikainen 2003, 68–69). He eivät siis toimi fiktiossa omana itsenään, vaan he voivat roolisuojan turvin valita itselleen hyvin epätavallisenkin tavan toimia ja ajatella. Välillä osallistujat astuvat pois fiktiosta nykyhetkeen ja pohtivat joko draaman kulkua tai refleктоivat sen sisältöä. (Heikkinen 2002, 84.)

Opettajalla on keskeinen rooli prosessidraaman ohjaamisessa ja draaman maailmaan johdattamisessa. Heikkisen (2002) mukaan opettajan tulee luoda kehykset (ajan ja paikan) draamamaailmalle. Niiden sisälle osallistujat luovat vapaasti yhdessä opettajan kanssa draamamaailman, joka voi kehittyä ja muuttua. (Heikkinen 2002, 85) Draaman ohjaaminen vaatii opettajalta paljon herkkyyttä, sillä hänen täytyy seurata ryhmää tarkasti ja huomioida heidän

tarpeensa. Työskentely etenee opettajan ohjaamana, mutta kuitenkin niin, että osallistujat voivat vaikuttaa asioiden kulkuun. (Toivanen 2015, 21.) Opettaja voi ohjata draamaa sekä fiktion ulkopuolelta että toimimalla itse roolissa. Hän myös ylläpitää työskentelyä (Asikainen 2003, 69). Opettajan ei ole välttämätöntä toimia roolissa, mutta se on osallistujien kannalta aina kiinnostavaa ja tyypillinen prosessidraaman työtapaa (Viirret, Airaksinen & Viirret 2018, 16).

Prosessidraamalle on luonteenomaista se, että se ei tarjoa osallistujille suoria vastauksia, vaan haastaa tämän pohtimaan ja oivaltamaan vastauksen matkan varrella (Vehviläinen 2008, 75). Osallistujan kokonaisvaltainen läsnäolo on edellytys draamassa tapahtuvalle oppimiselle (Heikkinen 2002, 85). Keskenäisyys ja toiminnan avoimuus ovat osa prosessidraamaa myös siihen liittyvässä oppimisessä. Ristiriitoihin voi olla monta oikeaa vastausta ja lopputulosta tärkeämmäksi nousee itse ongelman tiedostaminen ja sen moninaiset ratkaisuvaihtoehdot. (Asikainen 2003, 69.) Asikainen (2003) muistuttaa, että vaikka prosessidraama voi herättää monenlaisia tunteita ja saada aikaan kokemuksia, ne eivät yksin ole oppimisen tae. On tärkeää palata kokemuksiin ja sitoa draamassa tapahtuneita asioita omaan elämään ja nykyhetkeen. Parhaimmillaan tämänkaltainen reflektio tuottaa uusia näkökulmia ja myös konkreettisia muutoksia osallistujan toimintaan. (Asikainen 2003, 41.)

3.4 Draamakasvatus ja ryhmäkoheesio

Löysimme verrattain vähän tutkimusta draamakasvatuksesta liittyen luokan tai ryhmän yhtenäisyyteen alakoulussa, sillä monet tutkimukset keskittyivät vanhempiin oppilaisiin, opiskelijoihin tai esimerkiksi työyhteisöön. Näemme tässä tärkeän kehityskohteen, sillä samaan aikaan kun draamakasvatusta lisätään opetussuunnitelmaan, se ei kuitenkaan näy opettajien koulutuksessa. Olemme sitä mieltä, että mikäli draamakasvatuksesta hyödyistä olisi enemmän tutkimusta, sen paikka voisi vakiintua myös opettajankoulutuksessa. Mäkisalo-Ropponen (2008) on käyttänyt draamamenetelmiä työssään työyhteisökouluttajana yhteisöllisyyden ja tiimityöskentelyn kehittämisessä.

Hän on draamakasvatuksen avulla kehittänyt muun muassa työyhteisöjen vuorovaikutustaitoja sekä konfliktien ratkaisumenetelmien etsimistä. (Mäkisalo-Ropponen 2008, 92–94.)

Kanadassa tehdyssä tutkimuksessa (Mreiwed, Carter, & Shabtay 2017) pyrittiin draamakasvatuksen avulla parantamaan yliopisto-opiskelijoiden ryhmähenkeä. Tutkimus osoitti, että draamatoimintaan osallistuneet opiskelijat tunsivat luottamusta, yhteenkuuluvuutta ja turvaa ryhmäänsä kohtaan. Opiskelijat tunsivat hyväksyntää, eikä ryhmän yhteisöllisyys heidän mielestään perustunut samanlaisuuteen, vaan siihen, että jokainen yksilö oli tervetullut ryhmään omana itsenään. (Mreiwed et al. 2017, 54–55.) Toisessa kanadalaisessa (Gallagher 2018) lukioikäisille tehdyssä tutkimuksessa draamasta puhutaan sosiaalisena innovaationa, jonka avulla oppilaat voivat paitsi parantaa kommunikaatiotaitojaan myös murtaa sosiaalisesti haastavia rakenteita. Opiskelijat tunsivat saavansa draamatyöskentelyn avulla oman äänensä paremmin kuuluviin. He tunsivat myös, että heidän mielipiteensä voi olla sekä henkilökohtaisesti että ryhmän sosiaalisesta näkökulmasta merkityksellinen. (Gallagher 2018, 10–11.) Molempien tutkimusten tulokset ovat lupaavia oman tutkimuksemme näkökulmasta, sillä kiinteän ryhmän konkreettisia tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi koettu hyväksyntä, turvallisuudentunne ja se, että jokaisen mielipidettä arvostetaan.

Makkonen (2006) on tutkinut Pro gradu -tutkielmassaan prosessidraamaa 2. luokan oppilaiden yhteishengen tukijana. Tutkimuksessa ei havaittu merkittäviä muutoksia luokan sosiaalisissa suhteissa tai asenteissa luokkayhteisöä kohtaan. Makkonen kuitenkin pitää yhtenä mahdollisena syynä tähän käyttämiensä kyselylomakkeiden puutteita, sillä kysymykset eivät lopulta vastanneet asioihin, joista haluttiin tietoa. Myös avoimet kysymykset osoittautuivat 2. luokan oppilaille liian haastaviksi, ja monet jättivät niihin vastaamatta.

Joronen ja Häkämies (2010) ovat tutkineen prosessidraaman vaikutuksia 4.–5.-luokkalaisten oppilaiden sosioemotionaalisiin taitoihin. Tutkimuksessa havaittiin, että draamaprojektiin osallistuneissa luokissa luokan sosiaaliset suhteet paranivat ja oppilaiden empatiakyky vahvistui opettajien arvioiden

mukaan. Kiusatuksi tulemisen kokemukset vähenivät, kuten myös niiden oppilaiden määrä, jotka ilmaisivat kiusaavansa. (Joronen & Häkämies 2010, 155–156.) Puhakka (2008) on käyttänyt draamamenetelmiä työssään alakoulun luokanopettajana. Draamatyöskentelyä oli sisällytetty luokan oppitunteihin ja sitä toteutettiin kevätlukukauden ajan. Lukuvuoden lopussa oppilaat malttoivat kuunnella toisiaan paremmin ja pystyivät työskentelemään kenen tahansa luokkatoverinsa kanssa. Luokkaan oli muodostunut myös hyväksyvä ilmapiiri. (Puhakka 2008, 71–72.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POP 2014) mukaan ryhmässä työskentely on keskeinen osa koulutyötä. Ryhmätyöskentelyn kautta oppilaa oppivat jakamaan vastuuta ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (POP 2014, 30). Ryhmäkoheesio puolestaan auttaa pitämään ryhmän koossa ja motivoi sen jäseniä ponnistelemaan ryhmän puolesta (Nijstad 2009, 7). Draamakasvatuksesta ryhmäkoheesio edistäjänä on saatu lupaavia tutkimustuloksia (ks. esim. Mäkisalo-Roppinen 2008; Mreiwed, Carter, & Shabtay 2017; Gallagher 2018). Tutkimusten kohteina ovat pääasiassa olleet opiskelijat ja aikuiset. Sen vuoksi keskityimme tässä omassa tutkimuksessamme alakouluikäisiin.

Toteutimme tämän tutkimuksen toimintatutkimuksena. Toimintatutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa, jolla voidaan kehittää tutkittavassa yhteisössä vallitsevia toimintatapoja (Asikaisen 2003, 20–21) mukaan. Tämän toimintatutkimuksen aikana toiminnan ja kehittämisen tavoite oli kasvattaa prosessidraaman avulla luokan ryhmäkoheesiotta ja kehittää sitä edistäviä käytänteitä. Tästä toiminnan tavoitteesta muodostimme seuraavat tutkimustehtävät:

- 1) kuvata toiminnan kehittämisen vaiheet ja sisällöt,
- 2) selvittää millaisia muutoksia ryhmäkoheesiossa ilmeni toimintasykliä tuloksena.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Toimintatutkimus

Tämän tutkimuksen tavoite oli käytännöllinen; tavoitteena oli parantaa luokan ryhmäkoheesiota yhdessä luokan oppilaiden kanssa. Tästä syystä valitsimme tutkimuksen toteutustavaksi toimintatutkimuksen. Toimintatutkimuksen tavoitteena on samanaikaisesti tutkia ja muuttaa todellisuutta. Sen tutkimuskohteena on ihmisen toiminta, erityisesti vuorovaikutukseen perustuvaa sosiaalinen toiminta (Heikkinen 2007, 16). Toimintatutkimuksen tavoitteena tuottaa tietoa käytännön kehittämiseksi. Toimintatutkimuksen voidaan sanoa pyrkivän sekä muuttamaan todellisuutta tutkimalla sitä että tutkimaan todellisuutta muuttamalla sitä. (Heikkinen 2007, 19–20.) Tässä toimintatutkimuksessa pyrimme saamaan aikaan muutoksia luokan ryhmäkoheesiossa suunnittelemalla oppilaille ryhmähenkeä käsittelevän draamakokonaisuuden ja toteuttamalla sen heidän kanssaan. Keräsimme draamaprojektin aikana jatkuvasti tietoa luokan ryhmäkoheesiosta ja sen muuttumisesta, ja hyödynsimme sitä toiminnan suuntaamisessa. Samalla tutkimme, minkälaisia muutoksia luokan ryhmäkoheesiossa tapahtui prosessin seurauksena.

Toimintatutkimus lähtee Stringerin (2007) mukaan ajatuksesta, että yleispätevät ratkaisut eivät välttämättä toimi kaikissa ympäristöissä tai ryhmissä. Toimintatutkimuksen tavoitteena ei olekaan yleistettävissä oleva tieto, vaan sopivat ratkaisut juuri tutkittavana olevan ryhmän ongelmiin. (Stringer 2007, 9.) Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli ymmärrys siitä, että ryhmäkoheesio riippuu monesta eri tekijästä, ja kaikki ryhmät ovat keskenään erilaisia. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut siis tuottaa yleispäteviä ratkaisuja ryhmäkoheesio edistämiseen, vaan tutkimamme luokan ryhmäkoheesio edistäminen ja tutkiminen.

Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme oli syvällinen ja kokonaisvaltainen tieto, jonka hankkimisessa yhdistimme laadullisia ja määrällisiä

aineistonkeruumenetelmiä. Stringerin (2007) mukaan toimintatutkimus noudattaa laadullisen tutkimuksen tavoitetta saada kokonaisvaltaista ja syvällistä tietoa tutkittavasta asiasta (Stringer 2007, 19). Heikkinen (2007) huomauttaa, ettei toimintatutkimusta voida kuitenkaan suoraa luokitella laadulliseksi tutkimusmenetelmäksi. Ensinnäkin toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, vaan lähestymistapa tai asenne, jossa tutkimus liitetään toiminnan kehittämiseen. Toisekseen toimintatutkimuksessa voidaan käyttää myös määrällisiä aineistonkeruumenetelmiä. (Heikkinen 2007, 36–37.) Myös Stringer (2007) näkee määrällisillä tutkimusmenetelmillä olevan mahdollista hankkia tärkeää tietoa tutkimukseen, joskaan ne eivät muodosta tutkimusprosessin ydintä. (Stringer 2007, 19–20.) Myös tässä tutkimuksessa aineistonkeruun pääpaino oli laadullisissa menetelmissä: ryhmähaastatteluissa, osallistuvassa havainnoinnissa ja sosiometrisissä mittauksissa. Näiden lisäksi keräsimme määrällistä aineistoa alku- ja loppukartoitusten ilmapiirikyselyillä.

5.1.1 Tutkijan ja osallistujien rooli toimintatutkimuksessa

Tutkijan rooli on toimintatutkimuksessa erilainen kuin perinteisessä tutkimuksessa, jossa tutkijan rooliin kuuluu ulkopuolisuus ja objektiivisuus. Toimintatutkimuksessa tutkijan rooli on käynnistää muutos ja rohkaista ihmisiä tarttumaan omaan elämäänsä liittyviin ongelmiin, jotta niitä voidaan parantaa. Tutkijalla on aktiivinen rooli toimijana ja vaikuttajana, eikä hänen oleteta olevan ulkopuolinen tai neutraali. (Heikkinen 2007, 19–20.) Tässä tutkimuksessa toimimme sekä tutkijoina että draamapajojen suunnittelijoina ja vetäjinä. Emme siis olleet perinteisen tutkimuksen tapaan ulkopuolisia, vaan meillä oli aktiivinen rooli käynnistää luokan ryhmäkoheesion kehittäminen ja tukea oppilaita tässä kehitystyössä. Osallistuimme draamapajojen aikana toimintaan ja tulkitsimme tilanteita omasta näkökulmastamme. Toimintatutkimuksessa saavutetun tiedon ei voida siis ajatella olevan tavanomaisessa mielessä objektiivista. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46.)

Tutkijan lisäksi myös tutkimuksen osallistujien rooli poikkeaa toimintatutkimuksessa perinteisestä. Tutkimuksen kohteena olemisen sijaan

heidät otetaan usein aktiivisiksi osallistujiksi tutkimukseen. Tämä liittyy siihen, että toimintatutkimus tunnustaa ammattitutkijan tietojen ja ymmärryksen rajoitukset ja ottaa sen vuoksi huomioon niiden ihmisten kokemukset ja ymmärryksen, joita asia koskettaa. (Stringer 2007, 20.) Tutkimuksessamme osallistimme oppilaat toimintatutkimukseen draamatyöskentelyn kautta. Draamakasvatuksen työtavat ovat jo itsessään osallistavia. Draamatyöskentelyn aikana käsitelimme ryhmäkoheesioon liittyviä ilmiöitä prosessidraaman avulla. Projektin edetessä oppilaat tarkastelivat ja pohtivat luokkansa ryhmäkoheesiota ja sen parantamista. Osallistimme heidät suunnittelemaan ja toteuttamaan ryhmäkoheesiota parantavia tekoja, joiden toteutumista seurasimme.

5.1.2 Toimintatutkimuksen eteneminen

Toimintatutkimuksen eteneminen poikkeaa tavanomaisesta suoraviivaisesta tutkimusprosessista. Toimintatutkimus on prosessi, jossa ymmärrys ja tulkinta lisääntyvät vähitellen. (Heikkinen 2007, 36.) Suunnittelimme tutkimuksemme raamit etukäteen, mutta muokkasimme toimintaa joustavasti tutkimusprosessin edetessä. Emme tehneet tarkkaa prosessidraamasuunnitelmaa etukäteen, vaan kunkin draamapajan sisällöt ja työtavat muovautuivat keräämiemme havaintojen ja muun tutkimusaineiston perusteella. Näin pystyimme käsittelemään pajoissa aiheita, jotka liittyivät ryhmän kehitystarpeisiin.

Suoraviivaisen etenemisen sijaan toimintatutkimusta voidaan kuvata syklinä, joka muodostuu konstruoivista ja rekonstruoivista vaiheista. Konstruoiva toiminta on uutta rakentavaa ja suuntaa tulevaisuuteen, kun taas rekonstruoivassa vaiheessa keskitytään toteutuneen toiminnan havainnointiin ja arviointiin. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2010, 78-79.) Toimintatutkimuksen syklissä vaiheet vuorottelevat kehämäisesti ja näitä vaiheita voidaan nimetä ja jäsentää eri tavoilla. Yksi jäsenitys on jako neljään toisiaan seuraavaan vaiheeseen: suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2010, 79). Stringer (2007) puolestaan jakaa syklin kolmeen vaiheeseen: katso, ajattele ja toimi. Ensin kerätään tietoa ja

muodostetaan kokonaiskuva tilanteesta. Tämän jälkeen tilanne analysoidaan ja sille tehdään tulkintoja ja selityksiä. Kolmannessa vaiheessa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan toiminta. (Stringer 2007, 8–9) Keskeistä toimintatutkimuksen erilaisissa mallinuksissa on kuitenkin se, että vaiheet seuraavat toisiaan ja sykli voi alkaa mistä vaiheesta tahansa. Toimintatutkimuksessa on tyypillistä, että useat perättäiset syklit seuraavat toisiaan, muodostaen spiraalin. Tutkimuksen ja kehitystyön edetessä toimintaa reflektoidaan ja suunnitellaan uudelleen. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2010, 80)

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimuksen syklinen luonne näkyi suunnittelun, toteuttamisen, havainnoinnin ja reflektoinnin vuorotteluna. Aluksi kartoitimme luokan ryhmäkoheesion lähtötilanteen alkukartoituksella, jonka toteutimme kandidaatin tutkielmanamme (Huttunen & Pirilä 2019). Havaitsemiemme kehitystarpeiden perusteella suunnittelimme ensimmäisen draamapajan, toteutimme sen ja teimme siitä havaintoja. Tämän jälkeen refleктоimme toimintaa ja suuntasimme jatkotyöskentelyä sen mukaan. Jatkoimme draamapajojen suunnittelua ja toteuttamista samalla periaatteella, keräten samalla lisää tietoa ryhmäkoheesion tilasta ryhmähaastatteluilla. Viimeisen draamapajan jälkeen keräsimme vielä tietoa ryhmähaastatteluilla ja loppukartoituksella. Stinger (2007) huomauttaa, että siisteistä mallinuksista huolimatta toimintatutkimus ei todellisuudessa etene aina siististi askel askeleelta. Prosessiin voi kuulua palaamista taaksepäin, vaiheiden toistamista tai ohittamista sekä suuriakin suunnanmuutoksia. (Stringer 2007, 9.) Olimme valmistautuneet siihen, että tutkimuksemme ei tule etenemään täysin suoraviivaisesti, mikä osoittautui projektin edetessä pitävän paikkansa. Toimintatutkimuksen sykliä ei tule noudattaa liian orjallisesti, sillä se saattaa pahimmillaan jumittaa tutkimuksen etenemisen, kun tutkija ei kykene täsmällisesti erottamaan syklin vaiheita toisistaan ja huomio kiinnittyy kehitystyön sijaan tutkimuksen oikeaoppiseen suorittamiseen (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2010, 81–82).

Vaikka omalta osaltamme ryhmäkoheesion kehittämistyö päättyi viimeiseen draamapajaan, tavoitteenamme oli, että luokka jatkaisi

ryhmäkoheesion kehittämistä keskenään. Toimintatutkimuksessa kehittämisen tavoitteena ei ole valmis tuotos, vaan parempi käytäntö on aina tilapäinen. Kehittämisen sykleillä ei ole siis päätepestettä, joskin jossakin vaiheessa tutkijan on päätettävä työnsä johonkin perusteltuun vaiheeseen. (Heikkinen 2007, 29.) Olisimme hyvin voineet jatkaa draamaprojektia vielä pidempäänkin, ja se olisi varmasti ollut luokalle hyödyllistä. Pyrimme kuitenkin rakentamaan kokonaisuuden niin, että kehitystyö jatkuisi myös tutkimuksen päätyttyä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 15 neljännen luokan oppilasta, 7 poikaa ja 8 tyttöä. Suurin osa oppilaista on ollut kyseisellä luokalla ensimmäisestä luokasta saakka. Kolmen ja puolen vuoden aikana luokassa on ollut hieman vaihtuvuutta siten, että luokasta on lähtenyt pois kaksi oppilasta ja sinne on tullut yksi uusi oppilas. Yksi oppilas oli vähän aikaa toisessa luokassa koulun sisäilmaongelmien takia. Luokan oppilailla ei ollut aiempaa kokemusta prosessidraamasta.

Alku- ja loppukartoitukseen sekä sosiometrisiin mittauksiin vastasivat kaikki oppilaat. Muutoin luokalta oli draama- ja haastattelukerroilla pois yksittäisiä oppilaita.

5.3 Aineiston keruu

Keräsimme tutkimuksen aikana tietoa luokan ryhmäkoheesiosta usealla eri menetelmällä: osallistuvalla havainnoinnilla, ilmapiirikyselyillä, sosiometrisillä mittauksilla sekä ryhmähaastatteluilla. Toimintatutkimuksissa käytetään usein useita eri aineistonkeruumenetelmiä, joista tyypillisimpiä ovat juuri osallistuva havainnointi, haastattelu ja havaintoihin perustuva tutkimuspäiväkirja (Huovinen & Rovio 2007, 104). Useaa aineistonkeruumenetelmää käyttäessämme hyödynsimme menetelmätriangulaatiota, joka tarkoittaa aineiston keräämistä usealla eri menetelmällä. Yhdistelemällä eri aineistonkeruumenetelmiä voidaan kompensoida yksittäisten menetelmien

heikkouksia ja saada monipuolisempaa tietoa tutkittavasta asiasta. (Patton 2002, 306.) Tutkimuksessa hyödynsimme myös tutkijatriangulaatiota, joka tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuu useampi tutkija (Huovinen & Rovio 2007, 104.)

TAULUKKO 1. Koonti aineistonkeruusta

Aineistonkeruumenetelmä	Menetelmän tarkoitus	Toteuttamisen ajankohta
Ilmapiiirikyselyt	Ryhmäkoheesion ja sen eri osa-alueiden vahvuuden määrä	Alkukartoitus: 12.12.2018 Loppukartoitus: 20.2.2019
Sosiometriset mittaukset	Oppilaiden välisten suhteiden selvittäminen	Alkukartoitus: 12.12.2018 Loppukartoitus: 20.2.2019
Osallistuva havainnointi ja draamapajojen videointi	Tapahtumien kuvaukset, selitykset ja reflektointi	Jokaisella draamapajalla 28.1.2019 11.2.2019 18.2.2019
Ryhmähaastattelut	Syvämmän tutkimustiedon hankkiminen muutoksista ryhmäkoheesiosta	1. haastattelu: 11.2.2019 2. haastattelu: 20.2.2019

Tämä tutkimus on jatkoa kandidaatintutkielmallemme, jossa kartoitimme saman luokan ryhmäkoheesion ja sosiaalisten suhteiden lähtötilannetta luokkailmapiiirikyselyllä sekä sosiometrisellä mittauksella. Tämän toimintatutkimuksen ajan keräsimme aineistoa osallistuvalla havainnoinnilla. Lisäksi videoimme draamapajat, jotta pystyimme tarvittaessa palaamaan tapahtumiin jälkikäteen. Keräsimme syvällisempää tietoa ryhmäkoheesiosta myös teemahaastatteluilla projektin puolivälissä ja lopussa. Tutkimuksen lopussa teetimme vielä uudelleen saman luokkailmapiiirikyselyn ja sosiometrisen mittauksen, kuin kandidaatin tutkielmassamme. Taulukkoon 1. on koottu tutkimuksessa käyttämämme aineistonkeruumenetelmät, kunkin menetelmän tarkoitus sekä toteuttamisajankohta.

Eri aineistonkeruumenetelmillä haetaan erilaista tietoa tutkittavasta aiheesta ja niillä kaikilla on omat vahvuudet ja heikkoudet (Patton 2002, 306). Kuvaamme seuraavaksi tarkemmin käyttämiämme aineistonkeruumenetelmiä ja minkälaista tietoa niillä pyrittiin saamaan.

5.3.1 Ilmapiiirikysely

Ilmapiiirikyselyllä hahmotimme yleiskuvaa koko luokan sen hetkisestä ryhmäkoheesiosta. Suoritimme ilmapiiirikyselyn lomakekyselynä, koska sillä on helppoa ja nopeaa kysyä samat kysymykset jokaiselta oppilaalta samaan aikaan (liite 1). Jatkokysymysten tai tarkennusten tekeminen ei ole lomakekyselyllä mahdollista, mutta vastaaminen on suojatumpaa, mikä helpottaa arkaluontoisiin asioihin vastaamista. (Jyrinki 1974, 25.) Lomakekysely on helppo toistaa mikä oli tärkeässä osassa, sillä toimintatutkimusjakson päätyttyä oppilaat vastaavat kyselyyn uudelleen.

Kyselyä laatiessamme käytimme apuna Rovion (2009) esittelemää ryhmäilmapiiirimittaria, joka on johdettu Carronin (1985) mallista (The Group Environment Questionnaire, GEQ). Jaoinme kyseisen mallin mukaan ryhmäkoheesion tehtäväkoheesioon ja sosiaaliseen koheesioon ja nämä edelleen yksilön kokemaan vetovoimaan ja ryhmän yhtenäisyyteen. (Carron ym. 1985, Rovion 2009, 159–160 mukaan.) GEQ-kysely on alun perin suunniteltu urheilujoukkueille, mutta sitä voi myös soveltaa muihin ryhmiin, kuten koululuokkaan (Dion 2000, 14; Rovio 2009, 160).

Kyselyssämme oli yhteensä 16 väittämää, neljä kultakin ryhmäkoheesion osa-alueelta. Kyselyyn vastattiin asteikolla 1–7 (1 = *Täysin samaa mieltä*, 2 = *Lähes samaa mieltä*, 3 = *Jokseenkin samaa mieltä*, 4 = *En osaa sanoa*, 5 = *Jokseenkin eri mieltä*, 6 = *Lähes eri mieltä*, 7 = *Täysin eri mieltä*). Analyysivaiheessa koodasimme aineiston uudelleen (1 = *täysin eri mieltä*, 7 = *täysin samaa mieltä*). Jouduimme myös koodaamaan uudestaan ja poistamaan yhden vastausvaihtoehdon (4 = *En osaa sanoa*), jotta pystyimme laskemaan vastausten keskiarvot. Lopullisessa

analyysissä asteikko oli siis 1–6 (1 = Täysin eri mieltä, 6= Täysin samaa mieltä) ja ”en osaa sanoa”-vaihtoehto on jätetty kokonaan pois.

Yksilö-sosiaalisuutta eli yksilön kokemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan kuvasivat seuraavat väittämät: *Minulla on hyviä ystäviä meidän luokassamme, Meidän luokka on minulle yksi tärkeimmistä ryhmistä, joihin kuuluun. (Muita ryhmiä voivat olla esimerkiksi valinnaisaineryhmät koulussa ja joukkueet harrastuksissa.), Luokkaamme ei ole mukava tulla, En tykkää kuulua meidän luokkaamme.* Ryhmäsosiaalisuus tarkoittaa sitä, kuinka yhtenäiseksi ryhmä koetaan sosiaalisesti, ja sitä kuvasivat seuraavat väittämät: *Meidän luokassamme on hyviä ryhmähenki, Luokkamme jäsenet viihtyvät hyvin yhdessä, Minusta olisi mukava tehdä jotain luokkamme kanssa kouluajan ulkopuolella, Luokassamme ei arvosteta kaikkien mielipiteitä.* Yksilö-tehtävää eli yksilön kokemaa vetovoimaa tehtävää kohtaan kuvasivat väittämät: *Mielestäni ei ole mukavaa tehdä ryhmätöitä luokkalaistemme kanssa, Luokkamme oppitunnit ovat mielestäni kivoja, Minulle on tärkeää, että luokkamme ryhmätyöt onnistuvat.* Ryhmä-tehtävä tarkoittaa ryhmän yhtenäisyyttä tehtävää suoritettaessa ja sitä kuvasivat väittämät: *Ryhmätyöskentelyssä kaikki luokkalaisemme tekevät yhtä paljon, Mielestäni ryhmä- ja parityöskentely onnistuu luokassamme, Luokassamme ei noudateta yhdessä sovittuja sääntöjä, Luokallamme (oppitunneilla tai välitunneilla) tulee usein erimielisyyksiä siitä, mitä tehdään ja miten.*

Listasimme myös Meriruohon (2012, 61–63) ryhmäkoheesiota tutkivassa väitöskirjassaan käyttämän ilmapiirikyselyn pohjalta erilaisia luokan ryhmähenkeen vaikuttavia ja sitä ilmentäviä asioita. Kyselyssä pyysimme oppilaita ympäröimään listalta ne asiat, jotka kuvaavat heidän mielestään heidän luokkaansa. (Esimerkkejä väittämistä: Meidän luokalla: 1. Kiusataan toisia... 9. Pelotellaan toisia... 12. Saan vaikuttaa asioihin... 15. Autetaan toisia.) Kyselyn lopussa oli vielä avoin kysymys, johon oppilaat saivat vapaasti kertoa luokkansa ryhmähengestä (ks. liite 1).

5.3.2 Sosiometrinen mittaus

Kyselyn toisella osiolla, sosiometrisellä mittauksella, tutkimme luokan sisäisiä sosiaalisia suhteita. Ropon (2015) mukaan sosiometriikka sopii erityisesti ryhmän sisäisen rakenteen sekä viestinnän tutkimiseen. Sosiometria voidaan käsittää kattamaan kaikki kvantitatiiviset tiedonhankintamenetelmät, joilla kerätään tietoa yksilöiden välisistä suhteista erilaisissa ryhmissä, tai suppeammin psykiatri J.L. Morenon (1934) kehittämää menetelmää pienryhmän sosiaaliseen verkoston kuvaamiseksi. Morenon menetelmällä on mahdollista kuvata ryhmän sosiaalisia suhteita graafisessa muodossa sosiometrisellä kuviolla, jota kutsutaan sosiogrammiksi. (Ropo 2015, 70–71.) Tässä tutkimuksessa hyödynnämme Morenon menetelmää tutkiessamme ja kuvatessamme luokan sosiaalisia valintoja.

Laadimme kyselymme sosiometrisen mittauksen Schmuckin ja Schmuckin (2001, 138–139) Morenon menetelmään perustuvan esimerkin mukaan. Esimerkin perusteella valitsimme mittauksemme kysymykset “2. Ketkä kaikki oppilaat ovat ystäviäsi tällä luokalla?” ja “3. Keitä luokkasi oppilaita et tunne vielä kovin hyvin?” Lisäsimme Schmuckin ja Schmuckin malliin vielä kysymykset: “1. Keiden luokkakavereidesi kanssa leikit mieluiten välitunnilla ja koulun jälkeen?”, “4. Keihin luokkasi oppilaisiin haluaisit tutustua paremmin?”, “5. Kenen luokkakaverisi kanssa sinulle tulee yleensä riitaa tai erimielisyyttä?” sekä “6. Ketkä luokkasi oppilaista saavat mielestäsi toiset innostumaan?”. Kaiken kaikkiaan kyselyssä oli kuusi kysymystä, joihin oppilaat vastasivat nimeämällä oman luokkansa oppilaita. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme lopulta kysymyksiä 1. ja 2. Muut kysymykset olivat antamassa meille taustatietoa tuleva toimintatutkimusta varten. Emme rajoittaneet kyselyssä valintojen määrää, sillä ryhmäkoheesiota tutkiessa olimme kiinnostuneita juuri sosiaalisten suhteiden laajuudesta. Tällöin valintojen määrän rajaaminen olisi voinut jättää osan ystävyysuhteista tai muista valinnoista huomioimatta.

5.3.3 Osallistuva havainnointi

Niemistön (2012, 17) mukaan ryhmän ymmärtämiseen ei riitä sen tarkastelu ikään kuin ulkoapäin, vaan ymmärrys syvenee parhaiten osallistuvan havainnoinnin avulla. Myös Pattonin (2002) mukaan havainnointi ja suora, henkilökohtainen kontakti auttaa tutkijaa ymmärtämään paremmin vuorovaikutuksen kontekstia, mikä on tärkeää kokonaiskuvan muodostamisen kannalta. Havainnointi antaa myös mahdollisuuden saada tietoa, jota ei ole mahdollista saavuttaa haastattelulla tai kyselyllä. Tutkija voi havaita tilanteissa asioita, joihin muut eivät kiinnitä huomiota. Lisäksi havainnoinnilla on mahdollista saada tietoa asioista, joista ihmiset eivät kertoisi haastatteluissa. Ihmiset saattavat esimerkiksi välttää herkkien aiheiden jakamista haastattelijalle. (Patton 2002, 262–263.) Havainnoinnin avulla voi saada tietoa myös mahdollisesta normien vastaisesta toiminnasta, jota haastattelussa tai kyselyssä kaunisteltaisiin (Tuomi & Sarajärvi 2012, 81).

Toimintatutkimuksessa tutkijan rooli on samaan aikaan osallinen ja ulkopuolinen (Huovinen & Rovio 2007, 105). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija samanaikaisesti osallistuu toimintaan, tekee havaintoja ja mahdollisesti kerää tietoa myös keskustelemalla osallistujien kanssa (Patton 2002, 265). Tutkijan osallistumisen taso voi vaihdella tutkimuksen eri vaiheissa (Huovinen & Rovio 2007, 105.) Tutkimuksen aikana ohjasimme draamapajoja tehden samanaikaisesti havaintoja. Välillä toisella meistä oli vahvempi rooli toiminnan ohjauksessa ja toisella puolestaan havainnoinnissa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan osallistumisen taso riippuu myös tutkittavasta tilanteesta. Aikuisen ei ole esimerkiksi mahdollista osallistua lapsia koskevaan tutkimukseen lapsiryhmän osana, mutta hän voi olla osallisena toiminnassa aikuisen roolissa. (Patton 2002, 265.)

Havainnointia voi tukea videoimalla tapahtumia ja nauhoittamalla keskusteluja (Huovinen & Rovio 2007, 105). Videoimme kaikki draamapajat, jotta pystyimme tarvittaessa tarkistamaan tapahtumia jälkikäteen. Lisäksi videolta näkee tilanteita, joita emme tapahtumahetkellä huomanneet

ollessamme keskittyneitä esimerkiksi ohjaamaan muita oppilaita. Myös omaa toimintaa pystyy arvioimaan paremmin videomateriaalin avulla. Yhdellä draamakerralla nauhoitimme myös oppilaiden keskusteluja heidän työskennellessä ryhmissä. Päädyimme tähän siitä syystä, että emme pystyneet kuulemaan paikan päällä tai videolta kaikkien ryhmien keskusteluja.

Pattonin (2002) mukaan havainnoinnin heikkoutena on se, että sillä päästään käsiksi ainoastaan siihen mitä tapahtuu ulkoisesti. Sillä ei ole mahdollista saada tietoa ihmisten pään sisäisistä ajatuksista, tunteita tai aikomuksista. (Patton 2002, 341.) Tästä syystä otimme aineistonkeruumenetelmäksi myös ryhmähaastattelut.

5.3.4 Ryhmähaastattelut

Päästäksemme käsiksi oppilaiden ajatuksiin ja tuntemuksiin otimme yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun (Patton 2002, 341). Haastattelu antaa mahdollisuuden selventää myös projektin aikana tehtyjä havaintoja (Huovinen & Rovio 2007, 108). Suoritimme haastattelut ryhmähaastatteluina. Huovisen ja Rovion (2007) mukaan ryhmähaastattelujen hyötynä on tiedon kerääminen samanaikaisesti usealta vastaajalta. Haastateltavat voivat myös auttaa toisiaan muistamaan asioita ja korjata väärinymmärryksiä. Ryhmähaastattelujen etuna on myös se, että se voi vähentää oppilaiden jännitystä. Näin myös arat oppilaat voivat saada tukea toisilta oppilailta. Ryhmähaastatteluiden ongelmana on kuitenkin se, että ryhmän dynamiikka saattaa ohjata keskustelua ja vaikuttaa siihen, kuka saa puhua, mistä ja miten. (Huovinen & Rovio 2007, 108.) Pyrimme välttämään tämän ongelman muodostamalla haastatteluryhmät etukäteen luokan oman opettajan avustuksella. Pyrimme tekemään sellaisia ryhmiä, joissa jokaisen olisi helppo sanoa oma mielipiteensä ja joissa syntyisi keskustelua myös oppilaiden välille. Haastattelimme oppilaita 3-4 oppilaan ryhmissä.

Haastattelut olivat muodoltaan teemahaastatteluja. Teemahaastattelut ovat toimintatutkimuksille tyypillinen aineistonkeruutapa (Huovinen & Rovio 2007, 119). Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on määritelty etukäteen, mutta ei kysymysten tarkkaa muotoa tai järjestystä. Haastattelijä käy läpi

teema-alueet kaikkien haastateltavien kanssa, mutta niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelujen välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 64.) Teemahaastattelu on muodoltaan keskustelunomainen ja haastatteliija pystyy esittämään teemojen sisällä lisäkysymyksiä ja tarkennuksia tilanteesta riippuen. (Patton 2002, 343.)

Suoritimme ryhmähaastattelut tutkimuksen puolesta välissä ja lopussa. Kaikki luokan oppilaat osallistuivat pienryhmissä kummankin vaiheen haastatteluihin, sillä halusimme kuulla jokaisen näkemykset. Haastatteluilla keräsimme kyselylomakkeita syvempää tietoa luokan ryhmäkoheesiosta sekä siitä, millaisia muutoksia oppilaat olivat huomanneet omassa ja muiden toiminnassa. Valmistelimme haastatteluihin keskustelun avuksi keskustelupohjan, jonka avulla pyysimme oppilaita kertomaan vapaasti ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Ensimmäisen haastattelun keskustelupohjassa oli jaettu koheesion neljän eri ulottuvuuden mukaan neljään osa-alueeseen ja niitä kuvaaviin väittämiin (ks. liite 2). Toinen keskustelupohja käsitteli sitä mitä ryhmäkoheesiota edistäviä tai heikentäviä tekoja oppilaat ovat itse tehneet tai havainneet muiden tekevän (ks. liite 3).

Haastattelut nauhoitettiin ja lisäksi teimme haastattelutilanteessa pieniä muistiinpanoja. Pattonin (2002) mukaan nauhoittaminen ei poista käsin tehtyjen muistiinpanojen tarvetta. Se auttaa kuitenkin haastattelijaa keskittymään muistiinpanoissa tärkeisiin kohtiin sanatarkan toistamisen sijaan. Muistiinpanojen tekeminen auttaa muodostamaan uusia kysymyksiä ja palaamaan tarvittaessa keskustelussa taaksepäin. (Patton 2002, 383.)

5.3 Aineiston analyysi

Käytimme ryhmähaastatteluiden ja havaintomuistiinpanojen analysoinnissa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmä, jolla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja selkeässä muodossa. Se on tekstianalyysiä, jossa tekstistä etsitään merkityksiä. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 87.) Aineistolähtöisessä

sisällönanalyysissä analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävän asettelun mukaan ja aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80).

Aineiston jäsentämisessä käytimme teemoittelua, joka on Eskolan ja Suorannan (1998, 128–129) mukaan suositeltava analysointitapa käytännön ongelmien ratkaisemiseen, sillä sen avulla aineistoista saadaan kokoelma erilaisia vastauksia ja tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Teemoittelussa aineistosta etsitään teemoja eli aiheita ja niitä kuvaavia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79).

TAULUKKO 2. Esimerkki haastatteluaineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Teema
- Tunnilla vaikka jotkut huutaa vaan koko tunnin, niin joissain tehtävissä ei saa oikein mitään rauhaa. -Ja sit ei välitä vaikka muut ei sais puheenvuoroo.	Melu/hälinä Toisen kuunteleminen	Kuuntelu
-No välillä osallistuu ja välillä ei. -Haluaisin sellasten hyvien ystävien kanssa olla samassa ryhmässä. -Just silleen että jos on tylsä työ niin ei kiinnosta.	Osallistuminen Kaverit Aihe	Ryhmätyöskentely

Litteroimme haastatteluaineistot ja tutustuimme huolellisesti aineistoon. Tulostimme litteroidut haastattelut ja värikoodasimme kunkin haastatteluryhmän omalla värillään. Hahmottelimme aineistosta nousevia teemoja käyttäen apunamme ajatuskarttaa. Teemoittelun apuvälineenä voidaan käyttää teemahaastattelurunkoa (Eskola & Suoranta 1998, 110). Käytimmekin teemojen hahmottelussa apunamme haastatteluissa käyttämiämme teemoja. Jaottelimme litteroidut haastattelut ensin karkeasti haastattelun teemojen mukaan pinoihin. Tämän jälkeen luimme jokaisen pinon läpi ja kirjoitimme ylös

mielestämme keskeisimmät haastatteluista nousevat teemat erikseen. Kävimme läpi kaikki litteraatit ja merkitsimme jokaisen repliikin/keskustelukokonaisuuden viereen, mitä teemaa se käsitteli. Tämän jälkeen pystyimme jaottelemaan ja pelkistämään aineiston vielä tarkemmin valikoituneiden teemojen alle. Teimme alkuperäisilmauksista pelkistetyt ilmaukset, jotka muodostivat kunkin teeman (taulukko 2). Lopuksi poistimme litteroinneista tutkimuksen kannalta turhat osuudet.

Sosiometrisen mittauksen tulosten analysoinnissa käytimme apuna matriisia ja sosiogrammia, jotka ovat Ropon (2015) mukaan Morenon sosiometriassa yleisimpiä tapoja kuvata tuloksia. Sosiometrisessä matriisissa rivit ja sarakkeet merkitsevät ryhmän jäseniä, joiden keskinäiset valinnat merkitään matriisiin. Sosiogrammissa puolestaan ryhmän jäseniä merkitään erillisillä symboleilla, joiden välisiä valintoja merkitään nuolilla. (Ropo 2015, 77–80.) Matriisista laskimme erilaisten valintojen määrät, kuten vastavuoroiset ystävyysuhteet. Sosiogrammi puolestaan auttoi hahmottamaan luokan välisiä suhteita kokonaisuutena. Vertasimme alkukartoituksen tuloksia loppukartoitukseen nähdäksemme ovatko vastavuoroisten ystävyysuhteiden määrät muuttuneet, tai onko ryhmässä tapahtunut muita muutoksia sosiaalisissa suhteissa.

Aineiston tilastollisiin analyysiin käytettiin IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmaa. Ilmapiiirikyselyä analysoidessamme muodostamme neljästä osa-alueesta keskiarvosummamuuttujat, joitten avulla voimme vertailla alku- ja loppukartoituksen tuloksia koheesion eri osa-alueiden suhteen. Luokassa vallinneen voimakkaan sukupuolten välisen polarisaation (ks. luku 6.1) takia päädyimme laskemaan tyttöjen ja poikien keskiarvot erikseen. Laskimme luokkaa kuvaavien väittämien maininnat ja kokosimme ne taulukoksi. Avoimet kysymykset eivät tuottaneet tutkimuksen kannalta hyödyllistä materiaalia.

Tutkimusaineistosta laadittiin neljä keskiarvosummamuuttujaa, joista kukin piti aluksi sisällään neljä väittämää. Osan väittämistä koodaus käännettiin, jotta tarkasteltavat muuttujat olisivat kaikki samansuuntaisia.

Keskiarvosummamuuttujista kaksi sai alhaiset reliabiliteetit (ryhmä-sosiaalinen (.187) ja ryhmä-tehtävä (.362)). Summamuuttajan reliabiliteetti tarkoittaa sitä, kuinka hyvin muuttujan väittämät mittaavat samaa asiaa (Nummenmaa 2009, 357). Sitä voidaan nostaa poistamalla sitä heikentäviä väittämiä. Väittämän poistaminen tulee aina tehdä sisällöllisesti ja harkiten, esimerkiksi epäselvät tai epäolennaiset väittämät on järkevä poistaa. Tällaisessa tilanteessa voi kuitenkin olla myös kyse siitä, että vastaajat eivät ole vastanneet kysymykseen odotetusti. Lisäksi mikäli kyseessä on aineistosta tehtävät alustavat päätökset, reliabiliteetti voi olla verraten matala (Nummenmaa 2009, 378).

Päätimme tarkastella keskiarvosummamuuttujia niiden alhaisista reliabiliteeteista huolimatta, sillä muuttujien yhdistäminen oli mielestämme teoreettisesti perusteltua. Ryhmä-sosiaalisuuden kohdalla reliabiliteettia olisi voinut nostaa (.554) poistamalla väittäjä *Luokassamme ei arvosteta kaikkien mielipiteitä*. Toisen mielipiteen huomioiminen on kuitenkin yksi kiinteän ryhmän tunnusmerkki (Rovio 2009, 175). Luokan oppilaiden haasteet toisten kuuntelemisessa ja mielipiteiden arvostamisessa tulivat esille myös kyselyn muissa kohdissa. Tällöin on mahdollista, että luokka viihtyy kyllä muuten hyvin yhdessä ja ryhmä koetaan muutoin kiinteäksi mielipiteiden arvostuksen puuttumisesta huolimatta. Ryhmä-tehtävä osa-alueessa jätimme poistamatta väittämän *Ryhmätyöskentelyssä kaikki luokkalaisemme tekevät yhtä paljon*, jonka poistaminen olisi nostanut reliabiliteettia jonkin verran (.498). Mielestämme väittämässä tuli ilmi olennainen ryhmäkoheesion tunnusmerkki yhteistyötaidoista (ks. Schmuck & Schmuck 2001, 145). Väittäjä ei myöskään ollut epäselvä tai monitulkintainen. Yksilö-tehtävä osa-alueesta (.581) päädyimme poistamaan väittämän *Minun on vaikea oppia uutta luokassamme*, sillä siihen vastattiin useimmiten ”en tiedä”. Tästä päättelimme, että väittäjä on ollut vaikeatajuinen ja epäselvä. Väittämän poistaminen nosti reliabiliteettia (.708).

5.4 Eettiset ratkaisut

Kysyimme tutkimuksen aluksi luvan tutkimuksen suorittamiseen niin koulun rehtorilta kuin luokan opettajalta. Tämän jälkeen pyysimme kirjalliset tutkimusluvut oppilaiden vanhemmilta ja tutkimuksen tekemiseen tarvittiin myös jokaisen oppilaan oma suostumus. Eettisyyden näkökulmasta on tärkeää, että osallistujilla on mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä tai kieltäytyä tutkimuksesta (Strandell 2010, 97). Vanhemmat saivat halutessaan ottaa meihin yhteyttä puhelimitse ja oppilailla oli mahdollisuus kysyä lisäkysymyksiä tai kieltäytyä tutkimuksesta koska tahansa. Toimintatutkimuksen eettisyyden kannalta on prosessin avoimuus on erityisen tärkeää, jotta kaikki osallistujat tietävät mitä tapahtuu (Stringer 2007, 55). Pyrimmekin pitämään ilmapiirin mahdollisimman selkeänä ja avoimena tutkimuksen aikana. Luokan oppilaat olivat entuudestaan tuttuja toiselle meistä, mikä luultavasti osaltaan helpotti avoimen ilmapiirin muodostumista.

Tutkimuspaikka suojattiin haastatteluiden ja kyselyiden ajaksi, jotta oppilaat saivat vastata kysymyksiin ilman häiriötä. Luokan oven ulkopuolelle laitettiin lappu, jossa luki, että luokassa tehdään tutkimusta. Tämän lisäksi luokan oma opettaja sopi mahdollisista tuntiin tulleista muutoksista erityisopettajan kanssa. Aineisto pseudonymisoitiin, sillä osaa vastauksista oli mielekästä tutkia yksilöllisesti. Erityisesti sosiometrisessä mittauksessa yksittäisten oppilaiden valinnoilla on merkitystä. Luokan oma opettaja tai muut luokan kanssa tiiviimmin tekemisissä olevat voivat tunnistaa oppilaiden vastaukset tai heidän positionsa, vaikka ne pyritäänkin häivyttämään.

Vain tutkijat näkivät oppilaiden vastaukset ja heille kerrottiin, että niitä ei tarvitse kertoa kenellekään. Rovion (2009, 84) mukaan sosiometrisen mittauksen tuloksia ei kannata paljastaa edes tutkittaville, ellei tarkoituksena ole purkaa niitä alan ammattilaisen kanssa. Toki mikäli oppilaat halusivat itse kertoa omia vastauksiaan kyselyn jälkeen, he saivat sen tehdä. Painotimme luottamuksellisuutta paljon kerätessämme aineistoa, jotta tulokset olisivat

mahdollisimman luotettavat. Erityisesti sosiometrian osuudessa oli kysymyksiä, joiden vastauksia ei haluttu muiden oppilaiden tietoon. Paljastuessaan vastaukset saattaisivat jopa lisätä oppilaiden ystävyysuhteiden mahdollisia ristiriitoja (Ropo 2015, 77). Tutkimusaineistoa säilytetäänkin niin, että ulkopuoliset eivät sitä pääse lukemaan; kyselylomakkeet tuhoaan viimeistään sen jälkeen, kun tutkielmat on kirjoitettu. Myös SPSS-ohjelmassa olevat tiedot poistetaan lopuksi, vaikka ne ovatkin anonyymeja.

Tutkimukseemme heijastuu lapsen ja aikuisen välinen valta-asema, joka liittyy sekä lapsen asemaan yhteiskunnassa että käsitykseen, jossa lasta pidetään heikkona ja haavoittuvana (Strandell 2010, 103). Pyrimme tasapainottamaan tätä eroa tutkimukseemme aikana omalla toiminnallamme. Annoimme lapsille mahdollisuuksia vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen ja käsiteltäviin sisältöihin, vaikkakin viime kädessä vastuu ja päätöksenteko jäi meille tutkijoille. Halusimme antaa lapsille nimenomaan aidon mahdollisuuden vaikuttaa heitä itseään koskeviin asioihin, emmekä vain nimellistä mahdollisuutta vaikuttaa (Strandell 2010, 105). Lasten osallistaminen tutkimukseen oli siis yksi tapa vahvistaa lasten asemaa tutkimuksenteossa. Strandellin (2010, 103) mukaan tutkijan ja lasten välistä valta-asetelmaa tasapainottaa myös ryhmähaastattelu, jota mekin käytimme aineistonkeruumenetelmänä. Vaikka toimintatutkimuksessamme pyrittiin vallitsevien olosuhteiden kehittämiseen ja/tai muuttamiseen, haastatteluissa päämäärämme oli vain kerätä tietoa oppilaiden ajattelusta ja sen mahdollisesta muutoksesta (Patton 2002, 405).

6 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN JA TULOKSET

Kuvaamme tässä luvussa tutkimuksen etenemisen ja sen aikana keräämämme aineiston kronologisessa järjestyksessä. Kiviniemen (2015) mukaan tutkimuksen raportoinnissa on olennaista hahmottaa mahdollisimman johdonmukainen käsitys tutkimuksesta. Se pyrkii niin ikään olemaan tutkimuskohteensa ja -prosessinsa näköinen. Raportin kronologinen järjestys kuvaa täten hyvin toimintatutkimuksen prosessimaista luonnetta. (Kiviniemi 2015, 86.) Taulukossa 3. on esitetty tutkimuksen eteneminen. Liitteissä 4 olevien draamapajojen suunnitelmat eivät välttämättä kaikilta osin vastaa tässä kerrottua, sillä suunnitelma elää aina hieman tilanteen ja ryhmän tarpeiden mukaan (ks. Owens & Barber 1998, 19).

TAULUKKO 3. Tutkimuksen eteneminen

Toiminta	Ajoitus
Alkukartoitus	12.12.2018
Ensimmäinen draamapaja	28.1.2019
Toinen draamapaja ja ensimmäinen ryhmähaastattelu	11.2.2019
Kolmas draamapaja	18.2.2019
Loppukartoitus ja toinen ryhmähaastattelu	20.2.2019

Tutkimme kandidaatintutkielmassamme tähän toimintatutkimukseen osallistuvan luokan ryhmäkoheesiota ja sosiaalisia suhteita. Tutkimus toimi toimintatutkimuksen alkukartoituksena, jonka avulla suunnittelimme prosessidraamakokonaisuuden. Toteutimme kokonaisuudessaan kolme draamapajaa. Reflektoimme jokaista pajaa heti sen jälkeen ja suuntasimme jatkotyöskentelyämme havaintojemme ja keräämämme aineiston mukaan.

Tutkimuksemme eteni siis prosessinomaisesti ja muokkasimme suunnitelmiamme joustavasti sen edetessä.

6.1 Alkukartoitus

Alkukartoituksen tavoitteena oli selvittää luokan oppilaiden käsityksiä luokkansa ryhmäkoheesiosta sekä tutkia minkälaisia vastavuoroisia ystävyysuhteita luokassa on. Alkukartoituksen avulla kartoitimme luokan lähtötilannetta ja saimme suuntaa ensimmäisen draamapajan suunnitteluun. Toteutimme kartoituksen lomakekyselynä, joka koostui ilmapiirikyselystä ja sosiometrisestä mittauksesta.

Ilmapiirikyselyn perusteella luokassa oli vahva ryhmäkoheesio kaikilla neljällä osa-alueella. Ryhmän sosiaalinen yhtenäisyys oli vahvempi kuin tehtäväkoheesio, yksilö-sosiaalisen (yksilön kokema vetovoima ryhmää kohtaan) osa-alueen saadessa korkeimmat arvot ja ryhmä-tehtävän (ryhmän yhtenäisyys tehtävää suorittaessa) puolestaan matalimmat. Kokonaisuudessaan tyttöjen vastausten keskiarvo oli hieman korkeampi kuin poikien. Vahvin yhteys koheesion osa-alueiden välillä löytyi yksilö-tehtävän ja ryhmätehtävän väliltä. Oppilaat kuvasivat luokkaansa enemmän positiivisin kuin negatiivisin ilmauksin. Heidän mukaansa luokassa kannustetaan ja autetaan toisia, mutta myös toisten vastauksille naureskelu ja töniminen saivat useita mainintoja.

Sosiometrisen mittauksen perusteella luokassa oli runsaasti vastavuoroisia ystävyysuhteita, mutta luokka oli kuitenkin jakautunut niiden suhteen vahvasti kahteen erilliseen ryhmittymään sukupuolen mukaan. Luokasta erottui myös kolme oppilasta, joilla oli vain yksi vastavuoroinen ystävyysuhte. Näistä oppilaista kaksi jäi erilleen muusta ryhmästä myös leikkitoverien valinnan suhteen. Kokonaisuutena vastavuoroisten valintojen määrä oli pienempi leikkitoverien kuin ystävien suhteen, mutta valinnoissa näkyi sama jakautuminen sukupuolen mukaan.

Luokan ryhmäkoheesion tila vaikutti alkukartoituksen perusteella melko hyvältä, mutta siitä nousi esiin myös parannettavia osa-alueita. Ilmapiirikyselyssä suurimmiksi epäkohdiksi nousivat toisten vastauksille

naureskelu, töniminen ja potkiminen, nimittely, selän takana puhuminen sekä ulkopuolelle jättäminen. Myös muiden mielipiteiden arvostamisessa ja kuuntelemisessa oli parannettavaa. Sosiometrisen mittauksen perusteella puolestaan ryhmäkoheesiota voisi kasvattaa kaventamalla kuilua tyttöjen ja poikien välillä. Otimme tavoitteeksi myös ryhmästä erilleen jäävien oppilaiden, Pauliinan ja Juhon, saamisen vahvemmin osaksi ryhmää. (Huttunen & Pirilä 2019, 22-27.)

6.2 Ensimmäinen draamapaja

Ensimmäinen draamakerta suunniteltiin edellä kuvatun alkukartoituskyselyn pohjalta. Luokan ryhmäkoheesio oli jo valmiiksi melko korkea, mutta myös kehityskohteita löytyi. Tällä kerralla tavoitteenamme oli tutustua draamakasvatukseen ja sen työtapoihin, sillä ne olivat ryhmälle vieraita. Tavoitteenamme oli myös herättää luokka ajattelemaan ryhmähenkeä sekä harjoitella ristiriitatilanteiden ratkaisua. Lisäksi tavoitteenamme oli luoda kiinnostava ja koukuttava draamakerta, jotta työskentely innostaisi myös seuraavilla kerroilla. (Liite 4.)

Aloitimme päivän kuulumiskierroksella, jossa jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus kertoa mitä hänelle kuuluu tai mitä hän on tehnyt viime aikoina. Pauliina vetäytyi syrjään tässä vaiheessa, eikä halunnut kertoa kuulumisiaan koko luokalle. Hän jutteli kuitenkin hiljaa luokan oppilasohjaajan kanssa sivummalla. Oppilaiden oli vaikea malttaa kuunnella toistensa kuulumisia ja useat oppilaat joko juttelivat tai kuiskivat toisten puheenvuorolla.

Tytöt ja pojat istuvat erillään, luokan vastakkaisilla puolilla. He eivät juttele keskenään kuulumiskierroksen aikana. Pojat kyllä juttelevat poikien kanssa samoin kuin tytöt tyttöjen. Oppilaat eivät meinaa malttaa kuunnella toisiaan, hetkittäin se kuitenkin onnistuu. Heti kierroksen alussa Joni höpötteli muille pojille (Ilkka, Matti, Martti). Anne ja Esteri puolestaan eivät kuuntele Jonia, vaan juttelevat omia juttujaan. (Havaintopäiväkirja, 28.1. 2019)

Oppilaiden kuulumisten jälkeen jatkoimme kertomalla, miksi olemme tulleet paikalle ja mitä aiomme päivän aikana tehdä. Kerroimme myös tiivistetysti, mitä ryhmäkoheesio tarkoittaa ja että mitä eri osa-alueita siihen kuuluu. Selkeyden vuoksi käytimme oppilaille tutumpaa termiä ryhmähenki. Oppilaat saivat myös esittää kysymyksiä niin aiheesta kuin päivän ohjelmastakin. Kiinnitimme tähän erityisesti huomiota, jotta draamaprosessin aikana olisi turvallinen ilmapiiri.

Teimme draamasopimuksen yhdessä keskustellen. Kirjoitimme yhdessä ylös ryhmänä viisi tärkeintä asiaa, joitten haluamme toteutuvan yhteisten työskentelykertojen aikana. Oppilaat ehdottivat sopimuskohtia itse ja myös kirjoittivat ne ylös itse yhteiselle sopimuskartongille keskustelun perusteella. Lopuksi jokainen, myös luokan oma opettaja ja ohjaaja, allekirjoitti sopimuksen. Draamasopimuksen yhteydessä kertosimme vielä koko tutkimuksemme tavoitteen lisäksi tämän kyseisen draamakerran tavoitteen. Oppilaat itse toivoivat, että he tutustuisivat draamaan ja että kertoisimme tarkasti, mitä milloinkin pitää tehdä, sillä he eivät oikein tienneet mitä odottaa työskentelyltä. Pienestä epävarmuudesta huolimatta oppilaat olivat kuitenkin innokkaita tietämään mitä tulemme tekemään heidän kanssaan.

Siirsimme osan pulpeteista luokan ulkopuolelle, jotta saimme enemmän yhteistä tilaa oppilaille. Tämän jälkeen oli vuorossa yhteistyötä vaativa lämmittelyleikki, joka samalla johdatti osallistujat draaman teemaan. Leikissä pelataan käytännössä peiliä, mutta ryhmä pelaa yhdessä kuningasta (eli peilinä olevaa henkilöä) vastaan. Ryhmässä toimimisen alussa oppilaat jakautuivat sukupuolen mukaan kahdeksi ryhmäksi ja molemmat ryhmät olisivat halunneet saada tahtonsa läpi. Jälleen muutaman yrityksen jälkeen nämä kaksi ryhmää alkoivat tehdä yhteistyötä.

Riikka, Janina ja Kristiina sekä pojista Matti ja Martti alkavat ensimmäisinä rakentamaan yhteistä suunnitelmaa. Ryhmästä erottuvat Pauliina ja Juho, jotka jäivät ryhmän ulkopuolelle. Pauliina ei osallistunut leikkiin lainkaan ja Juho toimi ohjeiden mukaan, mutta ei yhdessä muun luokan kanssa. (Havaintopäiväkirja 28.1. 2019)

Seuraavaksi päätimme selvittää ennakkokäsityksiä ja ajatuksia ryhmähengestä tyhjä tuoli -harjoituksen avulla. Siinä keskelle tilaa asetetaan tuoli, joka kuvaa käsiteltävää asiaa ja osallistujat ottavat etäisyyden ja asennon, joka kuvaa heidän mielestään parhaiten heidän suhtautumistaan tuohon asiaan. Tyhjä tuoli oli tälle ryhmälle haasteellinen työtapa, mutta luulemme sen johtuneen enemmän siitä, että ryhmähengen määritelmä ei ollut oppilaille tarpeeksi selkeä.

Monen oppilaan ensimmäinen vastaus luokan ryhmähengestä on "en tiedä" ja tämän jälkeen lähestulkoon kaikki oppilaat vastaavat "ihan kiva" tai "4,5/5". Oppilaat sanoivat myös, että eivät osaa ottaa mitään kuvaavaa tai sopivaa asentoa ryhmähengen liittyen. Raimo poikkesi tässä muun luokan toimintatavasta, sillä hän asettui kylki tuoliin päin ja katsoi sitä kohti. Hänen mielestään ryhmähengi oli tärkeä ja kiinnostava asia, mutta että hän ei ollut itse ajatellut sitä niin paljoa. (Havaintopäiväkirja 28.1. 2019)

Tämän jälkeen siirryimme prosessidraamaa varten kirjoittamamme taustatarinan maailmaan. Se loi jännittävän tunnelman luokkaan. Tarinassa esiteltiin kolme henkilöä, joista jokainen oli joutunut syyttömänä vankilaan. Oppilaat eivät meinanneet pysyä nahoissaan tarinan jälkeen, ja he halusivat heti tietää, miten se jatkuu. Ennen tarinan jatkoa ehdotimme kuitenkin, että tutustuisimme hahmoihin vähän enemmän. Tämä toteutettiin pienissä ryhmissä rooli seinällä -menetelmän avulla. Oppilaat olivat aluksi hieman epävarmoja, sillä he etsivät "oikeita vastauksia". Kesti vähän aikaa saada heidät ymmärtämään, että sellaisia ei ollut, vaan he saivat itse keksiä kunkin hahmon nimen, luonteenpiirteet, harrastukset, ammatin ja syyn, miksi tämä on joutunut vankilaan. Nämä neljä osa-aluetta auttoivat oppilaita myös aloittamaan työskentelyn jostain, sillä kahdelle ryhmälle iski vapaavalintaisuuden edessä runsaudenpula. Loppuvaiheessa oppilaat olisivat kovasti halunneet etukäteen tietää muiden hahmoista, mutta pitää omansa salaisena. Avoin luokkatila asetti haasteita tässä tilanteessa, sillä oppilaiden oli helpompaa liikkua vapaasti kurkkimaan toistensa töitä. Tilanne kuitenkin rauhoittui melko nopeasti, kun kaikkien hahmot olivat valmiit ja niihin tutustuminen pääsi alkamaan.

Pauliina ei osallistu aktiivisesti oman ryhmänsä suunnitteluun, mutta seuraa vieressä ja hymyilee välillä muiden työskentelylle. Oppilaat ovat levottomia, ja he kurkkivat toistensa töitä. Kaikkia ei näytä kiinnosta omassa ryhmässä toimiminen. Kuitenkin ohjauksen avulla jokainen ryhmä pääsee aloittamaan työskentelyn. (Havaintopäiväkirja, 28.1.2019)

Hahmojen esittelyn jälkeen teimme pienryhmissä aikahyppyä menneisyyteen, siihen tilanteeseen, joka johti kunkin hahmon vankilaan joutumiseen. Ratkaisut olivat mitä mielenkiintoisimpia ja oppilaille ei ollut vaikeuksia käyttää mielikuvitustaan. Tämän jälkeen palasimme takaisin taustatarinaan ja jatkoimme siitä, mihin olimme jääneet. Oppilaat olivat jälleen erittäin keskittyneitä kuunnellessaan, ja päätimme sen takia jatkossakin panostaa tarinaan. Tarinassa kahden vangin välille tulee riita, jota alettiin sitten yhdessä selvittämään. Konfliktin ratkaisemiseen alkoi löytyä vinkkejä jo ennen varsinaista työtappaa, kun oppilaat alkoivat itse spontaanisti pohtia mitä olisi voinut tehdä eri tavalla. Tämä loi hyvän pohjan 2 henkilöä - 2 ryhmä -työtavalle. Tilanne ja tarinan riita ratkesivat ryhmän omasta toimesta positiivisesti, mikä oli hienoa. Teemaa jatkettiin vielä ruokailun jälkeen kirjoittamalla vinkkejä riitojen ratkaisuun. Tämä teema oli myös luokan oman opettajan erityistoive, sillä luokassa oli ollut joulun jälkeen tavallista enemmän kiistoja oppilaiden välillä.

Vinkkien kokoamisen jälkeen luimme tarinan kolmannen osan, jossa esiteltiin uusi hahmo. Pyrimme rakentamaan jännitettä sillä, että tarina jäi toistaiseksi auki. Halusimme myös oppilaiden osallistuvan taustatarinan luomiseen ja seuraavaksi he tekivät pienryhmissä patsaita siitä, miten tarina heidän mielestään voisi jatkua. Tämän jälkeen hyvästelimme tarinan hahmot toistaiseksi, ja aloimme käymään läpi draaman herättämiä ajatuksia. Pyrimme sitomaan draaman tapahtumia nykyhetkeen kysymysten ja väittämien avulla. Ennen yhteistä keskustelua kävimme läpi sekä draaman työtavoista että itse temasta nousevia asioita; käytimme apuna kahta työtappaa (selkäpiiri ja jatkumo), joissa käsitelimme aihetta niin etukäteen mietityillä kuin spontaaneillakin väittämillä. Näiden pohjalta oppilaat alkoivat pienryhmissä

hahmottaa vinkkejä ja tekoja, joilla luokan ryhmähenkeä voisi parantaa. Keräsimme kaikki vinkit post-it -lapuille ja laitoimme ne seinällä olevalle kartongille, jotta ne jäivät kaikkien näkyviin. Ideat on koottu taulukkoon 4. Sovimme, että oppilaat koittavat toteuttaa vinkkejään yhdessä, kuitenkin ilman paineita.

Taulukko 4. Oppilaiden ideat ryhmäkoheesiota edistävästä teosta.

Alkuperäisilmaukset	Teema
<ul style="list-style-type: none"> - Enemmän luokkaretkiä. - Mennään ulos kavereiden kanssa. - Leikitään yhdessä. 	Yhteinen ajanvietto
<ul style="list-style-type: none"> - Ei kiusata. - Ei pilkata muiden ideoita. - Lyö nyrkkeilysäkkiä, älä pura pahaa oloa kavereihin. 	Kiusaaminen, pilkkaaminen ja vihanhallinta
<ul style="list-style-type: none"> - Kannustetaan ja rohkaistaan - Autetaan toisia - Kuunnellaan toisia 	Kannustaminen, kuuntelu ja auttaminen
<ul style="list-style-type: none"> - Tutustutaan kavereihin paremmin 	Tutustuminen
<ul style="list-style-type: none"> - Jos komentelee toista, niin pitää toimia samoilla käskyillä. - Kohdeltavan kohtele muita niin miten haluat itseäsi kohdeltavan. 	Vastavuoroisuus

Oppilaat kertoivat, että mieleenpainuvimpia tapahtumia olivat olleet yhteinen piirtäminen ja tarinan hahmojen keksiminen, sekä riidan ratkaiseminen yhdessä. Kaiken kaikkiaan oppilaat pitivät draamatunneista, vaikka ne aiheuttivatkin heidän mielestään tavallista enemmän hälyä luokkaan.

Lopetimme draamapäivän hetken merkitsemiseen. Lähes kaikki sanoivat tykänneensä draamatunneista, vaikka luokassa olikin niitten aikana paljon melua. Päällimmäisenä oppilaille jäivät mieleen ryhmätöistä piirtäminen ja riidan selvittäminen. (Havaintopäiväkirja 28.1. 2019)

Jatkotyöskentelyn suuntaaminen. Tuoli-työskentelyn aikana huomasimme ryhmähengen olevan oppilaille käsitteenä melko vieras. Huomasimme, että meidän olisi ollut hyvä avata käsitettä oppilaiden kanssa vielä paremmin projektin alussa. Päätimme, että seuraavan viikon ryhmähaastatteluissa paneudumme tarkemmin siihen.

Hyödynsimme myös oppilaiden esitysten ja hahmokuvausten ideoita kirjoittaessamme taustatarinan seuraavia osioita. Toimintatutkimuksessa on keskeistä osallistujien osallisuus toiminnan kehittämiseen (Stringer 2007, 10), ja tässä tutkimuksessa osallistimme oppilaita draamatyöskentelyn kautta. Siitä syystä pyrimme myös saamaan oppilaille tunteen siitä, että he voivat itse vaikuttaa tarinan kulkuun. Lisäksi prosessidraamassa on olennaista se, että draama muokkautuu osallistujien näköiseksi (Asikainen 2003, 68).

Päätimme myös konkretisoida ja syventää yhdessä oppilaiden kanssa heidän ryhmähengen parantamiseksi suunnittelemaan tekoja, jotta niitä olisi helpompi toteuttaa käytännössä. Tavoitteina oli jatkossakin Pauliinan rohkaiseminen osallistumaan ryhmän toimintaan ja niin ikään Juhon ja Raimon saaminen tiiviimmin osaksi ryhmää. Lisäksi pyrimme murtamaan luokan ryhmittymiä jakamalla oppilaita erilaisiin ryhmiin työskentelyn aikana.

6.3 Toinen draamapaja

Aloitimme toisen pajan keskustelemalla edellisellä kerralla oppilaiden ideoimista luokan yhteisiä ryhmähengeä nostattavia tekoja. Kävi ilmi, että niitä piti konkretisoida ja selkiyttää.

Oppilaat sanovat, että tehtäviä oli vaikea toteuttaa ja että ne eivät pysy mielessä. Ryhmillä kestää aloittaa tehtävä, alussa on paljon hälyä ja hassuttelua. (Havaintopäiväkirja, 11.2.2019)

Aloitimme draaman kertaamalla lyhyesti draamasopimuksen ja varmistimme, että se on edelleen kaikkien hyväksymä. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin

pareihin ja kukin pari solmittiin langalla kiinni toisiinsa. Tehtävänä oli päästä yhdessä irti kahleista. Leikissä oppilaat auttoivat toisiaan spontaanisti ja olivat myös halukkaita ottamaan apua vastaan. Tytöt ja pojat auttoivat toisiaan ja Pauliina sekä Juho osallistuivat leikkiin mukaan.

Kaikki osallistuvat tehtävään innokkaasti. Ensimmäiseksi vapaaksi päässeet Anne ja Riikka kiertävät kaikkien parien luona neuvomassa, niin tyttöjen kuin poikien. Muutkin oppilaat kiertävät auttamassa ja katselemassa vapaaksi päästyään. Myös Pauliina osallistuu leikkiin ja he onnistuvat karkaamaan Kristiinan kanssa kahleista. Oppilaat nauravat ja pelleilevät keskenään. Juho nauraa ja hassuttelee Raimon ja Matin kanssa. (Havaintopäiväkirja, 11.2.2019)

Kun jokainen pari oli päässyt karkaamaan kahleista, oli aika palata takaisin vankilan tapahtumiin. Oppilaat pitivät jälleen tarinan kuuntelusta tunnelmavalaistuksessa. Lukemisen alussa Martti laittoi hupun kasvoilleen ja kaikki pojat, myös edellisellä kerralla syrjässä ollut Juho toimivat samoin. Tarinassa esiteltiin kaksi uutta hahmoa, joihin tutustuimme paremmin pienryhmissä tehtävien pulmapelien ja äänimaalauksen avulla. Molempien työtapojen tarkoituksena oli myös yhteistyön tekeminen. Äänimaalauksen avulla totutimme ryhmää myös ilmaisuun ja esillä olemiseen yksin (maalarina), sillä se tuntui joittenkin oppilaiden mielestä vaikealta, mutta he halusivat kuitenkin rohkaistua siinä. Oppilaat seurasivat tarkasti maalarin ohjausta, vaikka heitä naurattikin. Erityisesti Anne, Johanna, Lilli ja Raimo nauroivat yhdessä maalauksen aikana. Pulmapeleissä Pauliina opasti Kristiinaa ja Riikkaa ratkaisemisessa, samoin Juho otti johtajan roolin tässä tehtävässä, toisin kuin kertaakaan aiemmin draamatyöskentelyn aikana.

Tämän jälkeen siirryimme jälleen taustatarinan seuraavaan osaan, jonka päätavoite oli lisätä jännitettä ja johdattaa miettimään luokan jäseniä yhdistäviä tekijöitä. Ruokailun jälkeen oppilaat muodostivat pienryhmät, joissa ensin ryhmänä mietittiin heitä yhdistäviä asioita.

Ryhmissä kaikki osallistuvat aktiivisesti ja hassuttelevat keskenään. Työskentely ryhmässä joissa on jäsenenä sekä tyttöjä ja poikia käynnistyy hitaammin. Heidän työskentely lähtee käyntiin kun saavat apua meiltä ohjaajilta. Joni tyrää useat Riikan ja Kristiinan ehdotukset. Lopulta ryhmä löytää jääkiekon yhdistäväksi tekijäksi, mutta Joni

paljastaa sen takan oleville Martille, Timolle ja Ilkalle. Riikka ja Kristiina närkästyvät, mutta ryhmä saa nopeasti sovittua uuden aiheen. (Havaintopäiväkirja, 11.2.2019)

Kannustimme myös oppilaita etsimään ei nähtävissä olevia yhteisiä asioita, sillä aluksi monen ryhmän ajatukset olivat melko yleisellä tasolla (esimerkiksi olemme ihmisiä, meillä jokaisella on silmät...). Jokainen ryhmä valitsi yhden heitä yhdistävän asian, josta he tekivät patsaan. Muut ryhmät koettivat arvata toisten ryhmien yhdistäviä tekijöitä. Jo tässä vaiheessa osa oppilaista alkoi hahmottaa omia ajatuksiaan suhteessa muitten ryhmien ajatuksiin.

Kristiina ja Riikka kuiskailevat muiden ryhmien esityksien aikana ja toteavat että heitä yhdistävät samat asiat kuin muitakin ryhmiä. He ovat myös sitä mieltä, että kaikki muiden ryhmien oppilaat eivät sovi heidän ryhmäänsä. (Jos muut eivät pidä koirista.) (Havaintopäiväkirja, 11.2.2019)

Tästä olikin helppo siirtyä yhteiseen keskusteluun, jossa etsimme yhdessä koko ryhmää yhdistäviä tekijöitä. Aluksi oppilaat eivät meinanneet keksiä yhdistäviä tekijöitä, joten aloitimme pohdinnan kevyemmällä ja ryhmälle itsestään selvillä aiheilla, kuten kotipaikkakunnalla. Pikkuhiljaa oppilaat saivat kiinni ajatuksesta, ja löysimme koko luokkaa yhdistäviä asioita kuten *Minulla on turvallinen olo täällä.* ja *Ope on minulle tärkeä.* Erityisen hienoa oli se, että tyttöjen ja poikien välillä oli jo runsaasti positiivista vuorovaikutusta.

Välitunnin jälkeen jatkoimme keskustelua samoissa pienryhmissä, ja oppilaat miettivät mitkä asiat ovat sellaisia, jotka tekevät juuri heidän luokastaan erityisen. Tämä oli haastava tehtävä, mutta se sujui hyvin.

Oppilailla kestää kauan keksiä koko luokkaa yhdistäviä asioita. Yleisellä tasolla asioita kyllä löytyy (esim. olemme kaikki ihmisiä), mutta pyrimme ohjaamaan keskustelua yksityiskohtaisempiin asioihin. (Havaintopäiväkirja, 11.2.2019)

Keräsimme oppilaiden kirjoittamat ajatukset ylös ja käytimme niitä myöhemmin ryhmähaastatteluissa. Jatkoimme keskustelua yhteisiin ryhmähenkeä parantaviin vinkkeihin, ja sovimme, että jokainen ryhmä valitsee yhdessä jonkin vinkin, jota haluaa lähteä tarkemmin pohtimaan ja toteuttamaan. Tarkoituksena oli myös konkretisoida aiemmin keksittyjä asioita ja tehdä niistä siten helpommin toteutettavampia. Konkretisointeja oli esimerkiksi *Kuunnellaan toisia* tarkentui *Kuuntelen, kun muut oppilaat kertovat*

kuulumisensa alkutunnilla ja Leikitään yhdessä puolestaan Leikimme pitkän välkän aikana koko luokka yhdessä kirkkistä. Kävimme läpi myös muut oppilaiden keksimät vinkit, ja keskustelimme, jäikö sinne vielä jotain, mitä oppilaat haluaisivat käsitellä yhdessä. Lopuksi oppilaat merkitsivät hetken joka jäi heille draamapajasta mieleen, ja monet mainitsivat tärkeänä hetkenä luokan yhteisten asioiden suunnittelun. Myös aiemmin tehdyt pulmapelit olivat mieluisia, sillä kaikki tekivät niissä oppilaiden mukaan yhdessä. Oppilaat kertoivat olevansa tyytyväisiä keskustelupainotteisempaan draamakertaan, ja saattoi olla myös hyvä, että tällä kerralla otettiin vähän rauhallisemmin ja pysähdyttiin kysymään ja kuuntelemaan pidemmäksi aikaa.

6.4 Luokan ryhmäkoheesion piirteitä

Toisen draamapajan jälkeen pidimme oppilaille ryhmähaastattelut. Näissä esiin nousi kuusi teemaa: toimeentuleminen keskenään ja asioista sopiminen, tyttöjen ja poikien erillisyyden, kiusaaminen, kuunteleminen, ryhmätyöskentely ja ryhmähenki. Samat teemat näkyivät myös havainnoissamme ja alkukartoituksen tuloksissa.

Toimeentuleminen keskenään ja asioista sopiminen. Mielipiteet kaikkien kanssa toimeen tulemisesta vaihtelivat. Osan mielestä kaikki tulivat hyvin toimeen keskenään, kun taas osan mielestä se ei aina onnistu. Oppilaat eivät kuitenkaan osanneet tarkentaa, millaisissa tilanteissa kaikki oppilaista eivät tule toimeen keskenään. Yhteisistä asioista sopiminen sujui lähes kaikkien mielestä aina. Se oli muutamien mielestä helpompaa välitunneilla, sillä silloin tekeminen ei ole niin rajattua. Toisaalta yksi haastateltava mainitsi välitunneilla sopimisen helpommaksi, sillä silloin oli vähemmän vaihtoehtoja, mitä tehdä.

No just se (onnistuu), että me pysytään oikeesti sopiin asioita. Ja ryhmätyöt kyllä ihan sujuu. Ja sitten mun mielestä aika moni mejän luokasta pystyy työskennellä oikeestaan niinku kenen kaan vaan. (Kristiina)

Ongelmat toimeentulemisessa näkyivät ensimmäisellä draamakerralla yhden pienryhmän jakaantuessa kahtia kun ryhmässä olleet kaksi tyttöä ja kaksi

poikaa olivat aluksi järkähtämättömiä omissa vastakkaisissa mielipiteissään. Draamaohjaajan avustuksella yhteinen linja kuitenkin löytyi, ja ryhmä jatkoi työskentelyä. Alkukartoituksen ilmapiirikyselyssä nousi esiin, että oppilaista on mukava viettää aikaa keskenään, mutta asioista sopiminen tuottaa vaikeuksia.

Tyttöjen ja poikien erillisyys. Haastatteluista nousi vahvasti esiin tyttöjen ja poikien erillisyys. Useat oppilaat mainitsivat, etteivät tytöt ja pojat vietä yhdessä aikaa välitunneilla tai vapaa-ajalla. Syyksi tähän oppilaat mainitsivat tyttöjen ja poikien erilaiset kiinnostuksen kohteet ja tavat viettää aikaa: tytöt juttelevat välitunneilla pienemmissä porukoissa ja pojat pelaavat yhdessä isolla porukalla. Kaksi tytöistä nosti esiin myös sen, että tytöt ja pojat eivät tunne toisiaan kunnolla. Oppilaat mainitsivat, että aikaisemmin oppilaat pelasivat välitunneilla yhdessä kirkonrottaa, joka koettiin mukavaksi ajanvietteeksi.

No kyllä mä ainakin voin mennä mejän luokan poikien kanssa johki ryhmään, mut ei siinä varmaan kauheen mukavaakaan oo. Ku en mä tunne niitä kovin hyvin. Jos tuntis silleen kun mejän luokan tyttöjä, kun mä tunnen tyttöjä paremmin kun poikia. Ku niitten kaa ei oo niin paljoo tekemisissä. (Janina)

Ja sitten jos on ainoa tyttö jossain ryhmässä, niin siinä on pojilla kavereita, niin ne alkaa jutteleen keskenään. (Lilli)

Luokan selkeä jakautuminen kahteen ryhmän sukupuolen perusteella kävi ilmi jo alkukartoituksessa tehdyssä sosiometrisessä mittauksessa. Ilmapiirikyselyssä ei ollut varsinaisesti sukupuoleen liittyviä väittämiä tai kysymyksiä, mutta tyttöjen ja poikien vastauksissa oli kuitenkin eroavaisuuksia. Havainnointi niin ikään tuki jakoa. Ensimmäisen draamapajan kuulumiskierroksella pojat ja tytöt eivät jaksaneet kuunnella toistensa kuulumisia. Toisaalta tämä ei ollut täysin sukupuoleen sidonnaista, sillä kuuntelemattomuutta oli vähän muutenkin, mutta se painottui puhujan sukupuolen mukaan. Ensimmäisellä draamakerralla oppilaat saivat itse valita paikkansa, ja pojat istuvat luokan toisella puolella ja tytöt toisella. Samoin piiriin tultaessa ja draaman taustatarinaa kuunneltaessa tytöt ja pojat asettuivat istumaan eri puolille. Kun oppilaat draaman aikana työskentelivät pienryhmissä, joissa oli sekä tyttöjä että poikia, työskentely sujui pääsääntöisesti hyvin.

Toisella draamakerralla ja haastatteluissa tyttöjen ja poikien erillisuus ei ollut niin voimakasta kuin edellisellä kerralla.

Pojat ja tytöt ottavat kontaktia keskenään ja auttavat toisiaan. Esimerkiksi Anne, Ilkka, Joni, Martti ja Janina juttelevat ja nauravat yhdessä ennen tunnin alkua. Ryhmätyöskentely sujuu jokaisella ryhmällä. Erityisesti Joni, Riikka ja Kristiina sekä Raimo, Anne ja Johanna nauravat ja juttelevat paljon ryhmätyötä tehdessä. Keskustelut eksyvät myös vapaa-aikaan ja muuhun hassutteluun. (Havaintopäiväkirja 11.2.2019)

Kiusaaminen. Suurin osa oppilaista kertoi haastattelussa, että heidän luokallaan ei ole kiusaamista. Sen sijaan oppilaat kertoivat luokassa olevan härnäämistä ja kinastelua, joita he eivät laskeneet kiusaamiseksi. Oppilaat mainitsivat myös luokan poikien tönivän ja potkivan toisiaan, mutta tämän olevan leikkimielistä. Kuitenkin yhden haastatteluryhmän mielestä luokassa esiintyy välillä kiusaamista erityisesti yhden luokan oppilaan toimesta. Myös muiden ideoiden pilkkaaminen ja toisten väärille tai hassuille vastauksille nauraminen nousivat esiin kahdessa haastatteluryhmässä.

No ei me oikein niinku kiusata, et se pitää paikkansa. Mutta niinku joskus ehkä on vähän liikaa melua, ettei aina kuule mitä muut sanoo. Että mun mielestä ainakin suurin osa tulee toimeen kaikkien kanssa. (Riikka)

Ehkä tos kiusaamisessa on vähän, että härnätään muita. (Kristiina)

Niin jotain kinastelua, mut ei silleen niinku kiusaamista kunnolla. (Riikka)

Alkukartoituksessa tuli vain yksi maininta kiusaamisesta luokassa, mutta töniminen, potkiminen ja lyöminen saivat useita mainintoja. Havaitsimme näitä myös draamapajoissa, kuten myös härnäämistä ja kinastelua.

Kuulumiskierroksen aikana Esteri näyttää reissukuviaan muille oppilaille. Muut katsovat kuvia mielellään. Esteri unohtaa kuitenkin näyttää kuvat Martille, Jonille, Matille ja Ilkalle. Martti ilmoittaa asiasta opelle ja kun Esteri menee näyttämään kuvia, Joni sanookin: "Me ei haluta kattoo sun kuvia!" (Havaintopäiväkirja 28.1.2019)

Ilkka, Martti ja Joni tönivät ja kamppivat toisiaan draaman siirtymävaiheissa. Myös Raimo osallistuu tähän välillä. (Havaintopäiväkirja 28.1.2019)

Kuunteleminen. Kuuntelemisesta keskustellessa useissa haastatteluryhmissä nousi esiin luokassa oleva melu, joka estää toisten kuulemisen. Useat oppilaat

mainitsivat, että oppilaat eivät välillä kuuntele toistensa vastauksia tai viikonloppukuulumisia. Kuuntelemisen ongelmat liittyivät oppitunteihin ja välitunneilla oppilaat kokivat kuuntelemisen onnistuvan.

Välillä on semmonen melu, ettei kuule jos joku toinen sanoo jotain. (Joni)

Kyl välillä kuunnellaan. Sit tyyliin jos viikonloppukuulumisia kysellään, niin se on aika usein silleen, et joku toinen alottaa, niinku saa puheenvuoron, niin joku toinen kommentoi siihen heti päälle. (Janina)

Myös ilmapiirikyselyssä nousi esiin se, että oppilaat eivät kuuntele toisiaan omasta mielestään riittävästi. Samoin ensimmäisen draamakerran kuulumiskierroksella tämä tuli myös esille. Oppilaat puhuivat jonkin verran toisten puheenvuorojen aikana joko kuiskaamalla tai tavallisella äänenvoimakkuudella. Toisella kerralla puolestaan tilanne oli parempi, ja oppilaat maltoivat antaa toisilleen puheenvuoron. Pauliinan kohdalla muut oppilaat jaksoivat olla kärsivällisempiä ja he antoivat hänelle tilaa. Oppilaat maltoivat myös odottaa, jos hän kommunikoi muiden kanssa ilman sanoja, esimerkiksi näyttämällä jotain.

Ryhmätyöskentely. Haastatteluissa suurin osa oppilaista kertoi kaikkien osallistuvan mielellään ryhmätöihin. Useimmiten yhteistyöhaluttomina koettiin muut oppilaat, kaksi oppilasta kertoivat, että yhdessä tekeminen ei aina kiinnosta. Kaikki sanoivat pystyvänsä työskentelemään kaikkien kanssa, mutta kavereiden kanssa ryhmätyön tekeminen tuntui mielekkäämmältä. Myös ryhmätyön aihe vaikutti muutamalla oppilaalla siihen, kuinka ahkerasti ryhmässä halusi työskennellä.

No esimerkiks mä tuun kaikkien kanssa ainakin hyvin toimeen, että mulla ei ainakaan oo sellasta ongelmaa, että mä en vois olla jonkun kanssa ryhmässä. (Kristiina)

Siinä melkeen aina käy niin, et jos laittaa kaks tyttöä ja kaks poikaa samaan ryhmään, niin tytöt alkaa jutteleen kahestaan ja sit pojat on silleen: "Hei miks te ette tee?" (Janina)

Myös ilmapiirikyselyn perusteella ryhmätyöskentely sujui oppilailta. Yhteisistä säännöistä kiinnipitämisessä oli kuitenkin parannettavaa. Usealla oppilaalla oli myös sellainen olo, että muut eivät osallistu yhtä paljon ryhmätöiden

tekemiseen. Ensimmäisellä draamakerralla ryhmissä työskentely oli hieman hitaastilämpeävämpää, mutta toisella kerralla se sujui jo reippaasti. Molemmilla draamakerroilla ryhmät olivat tuottoisia ja tekivät mielellään tehtäviä.

Ryhmähenki. Oppilaat arvioivat haastattelussa peukkuäänestyksessä luokan ryhmähengen puolenvälin yläpuolelle. Huonoina asioina tuli ilmi kilpaileminen ja kuuntelemisen puuttuminen, jota kaksi oppilasta halusi myös parantaa. Useampi ryhmä halusi myös tehdä jotain yhdessä ja tutustua muihin paremmin, jotta ryhmähenki paranisi. Hyvinä asioina tuotiin esille kaverit ja se että kaikki tulevat toimeen kaikkien kanssa. Yksi ryhmä mainitsi, että luokka on juuri heidän tyyllisensä: villi ja vitsikäs.

No meillä on just mejän tyylinen luokka. (Riikka)

Joskus mä haluaisin lähteä mejän luokasta johki huitsin nevadaan, mut joskus siä on kivaa. (Janina)

Myös alkukartoituksen perusteella luokan ryhmähenki oli hyvä. Vastavuoroisia ystävyysuhteita oli paljon ja ilmapiirikyselyn keskiarvot ovat korkeita. Toisella draamakerralla luokkaa havainnoidessa huomasimme, että jos oppilaille jäi tunnin alussa tai ryhmässä työskennellessä tyhjää aikaa, he alkoivat hassutella.

Anne tekee tunnin alussa sillan, minkä jälkeen Timo ja Joni menevät kokeilemaan samaa. Kolmikko nauraa yhdessä ja harjoittelee sillan tekemistä porukalla. (Havaintopäiväkirja 11.2.2019)

Draamakerroilla Johanna ja Lilli muodostavat tiiviin kaksikon, joka viihtyi lähes joka tilanteessa kaksin. Pauliina puolestaan ei aktiivisesti hakeutunut mihinkään ryhmään tai tekemisiin luokkalaistensa kanssa, mutta oli kuitenkin vastaanottavainen, mikäli joku luokkatovereista lähestyi häntä.

Jatkotyöskentelyn suuntaaminen haastatteluiden ja havaintojen perusteella. Haastattelut tarkensivat ja selittivät osaa alkukartoituksessa nousseista asioista. Ilmapiirikyselyssä esiin nousseet lyöminen ja potkiminen ovat haastattelujen perusteella enemmän poikien välistä leikkimielistä painimista kuin väkivaltaista käytöstä.

Haastatteluissa nousi myös esiin kokemuksia siitä, että pojat ja tytöt eivät tunne toisiaan tarpeeksi, mistä seuraa esimerkiksi se, että tyttöjen ja poikien ei ole helppo tehdä ryhmitöitä keskenään. Puhakka (2008) näkee lähtökohtana hyväksyvälle ja kannustavalle ilmapiirille ja sitä kautta yhteistyölle sen, että ryhmän jäsenet tuntevat toisensa tarpeeksi hyvin (Puhakka 2008, 66). Päätimmekin ottaa kolmannen draamapajan teemaksi toisiin tutustumisen. Oppilaat toivoivat myös enemmän yhdessä tekemistä, mikä sopii hyvin draamatyöskentelyn luonteeseen.

6.5 Kolmas draamapaja

Viimeisen draamapajan teemana oli toisiin tutustuminen. Teema nousi siitä, että oppilaat olivat nostaneet edellisellä kerralla kehitettäväksi asiaksi sen, että he tutustuisivat toisiinsa paremmin. Heidän mielestään erityisesti toista sukupuolta oleviin luokkatovereihin oli hankala tutustua, ja he toivoivat siihen apua. Toinen keskustelussa esiin tullut teema oli se, että luokkaan oli tulossa uusi oppilas, joka haluttiin osaksi ryhmää.

Aloitimme työskentelyn totutusti kuulumiskierroksella. Havaitimme oppilaiden kuuntelevan toisiaan kuulumiskierroksen aikana selvästi aikaisempaa paremmin. Keskustelimme asiasta oppilaiden kanssa, joista osa oli havaintomme kanssa samaa ja osa eri mieltä. Suurin osa ei kuitenkaan osannut arvioida onko kuuntelussa tapahtunut parannusta. Tämän jälkeen keskustelimme oppilaiden välitehtävistä, eli yhdessä toteutettavista ryhmäkoheesiota edistävästä asioista, joita oppilaat olivat aiemmin keksineet ja valinneet toteutettaviksi. Suurin osa oli toteuttanut tehtäviä ja esimerkiksi yhdessä leikkimisen tai olemisen kerrottiin tuntuvan mukavalta. Jätimme nämä asiat hautumaan ja aloitimme janatyöskentelyn. Oppilaat menivät janalla järjestykseen eri asioiden, kuten pituuden tai syntymäpäivän mukaan.

Pauliina jättäytyy pois harjoituksesta. Muut oppilaat neuvottelevat runsaasti keskenään oikeista paikoista. Tytöt ja pojat juttelevat ja vitsailevat keskenään. Vain Juho jää hiukan sivuun muusta porukasta. (Havaintopäiväkirjan 18.2.2019)

Lämmittelyn jälkeen oppilaat pääsivät tutustumisteeman mukaisesti tutustumaan tarkemmin draamatarinan henkilöihin. Käytimme tässä kuuma tuoli -menetelmää, jossa haastateltavan hahmon roolin ottava henkilö istuu tuoliin luokan eteen ja yleisö saa esittää tälle kysymyksiä. Oppilaat olivat innokkaita tulemaan haastateltaviksi ja esittämään kysymyksiä. Koko ryhmä seurasi haastatteluja tarkkaavaisesti ja monet esittivät kysymyksiä haastateltaville.

Pajan seuraavassa vaiheessa jatkoimme haastatteluja reaali maailmassa. Oppilaat saivat haastattelurungon, jonka avulla he haastattelivat jokaista luokan muuta oppilasta. Jatkotehtävänä oppilaat kirjoittivat kehuun tai positiivisen kommentin vähintään kahdelle muulle oppilaalle. He saivat myös vapaasti kirjoittaa kehuja muillekin oppilaille.

Haastatteluja tehdessä pojat viipyvät hieman pidempään poikien kanssa, kuten tytöt toisten tyttöjen. Kaikki oppilaat kyselivät reippaan oloisesti kysymyksiä kaikilta. Papereita täydentäessään oppilaat ryhmittäytyivät sekaisin pöytien ääreen kirjoittamaan vastauksia, juttelemaan ja vitsailemaan keskenään (myös tytöt ja pojat keskenään). Pauliina ei liiku paikaltaan, mutta osallistuu toimintaan kun muut oppilaat tuovat vastauspaperinsa hänen pulpetille täydennettäväksi. (Havaintopäiväkirja, 18.2.2019)

Jatkoimme työskentelyä käsi olalle -harjoituksella, jossa erilaisten väittämien avulla pohdittiin luokkatovereiden ominaisuuksia ja otettiin kontaktia heihin. Väittämiä olivat esimerkiksi: *Laita käsi sen henkilön olkapäälle, joka on luokkanne voimamies* ja *Laita käsi sen henkilön olkapäälle kehen haluaisit tutustua paremmin*.

Tehtävän alussa oppilaat ryhmittäytyivät riviin selkeästi tytöt ja pojat erillään. Juho on ainoa poika, joka asettautuu erilleen muista pojista tyttöjen viereen. Tehtävän aikana oppilaat valitsevat pääosin samaa sukupuolta olevia oppilaita, mutta välillä tytöt ja pojat valitsevat myös toisiaan. Pauliina ei osallistu tehtävään, mutta kohdassa *“Laita käsi sen oppilaan olkapäälle, joka on hyvä kuuntelija”*, kaikki muut oppilaat kiiruhtavat laittamaan kätensä Pauliinan olkapäälle. (Havaintopäiväkirja, 18.2.2019)

Pajan viimeisessä osiossa toimimme draamatarinan päätökseen. Oppilaat ratkaisivat ryhmissä erilaisia pulmatehtäviä, jotka auttoivat tarinan vankeja pakenemaan. Alkuun oppilaat ratkoivat pulmia 3–4 hengen ryhmissä. Loppuun luokka ratkaisi vielä yhdessä Einsteinin arvoituksen.

Kaikki oppilaat osallistuvat puolien ratkaisuun. Pauliina on Kristiinan ja Janinan kanssa samassa ryhmässä ja osallistuu aktiivisesti ryhmän toimintaan. Myös Juho osallistuu aktiivisesti omassa ryhmässään Matin ja Raimon kanssa. Nopeiten pulmansa ratkaisseet ryhmät alkavat omatoimisesti auttaa muita ryhmiä. (Havaintopäiväkirja 18.2.2019)

Lopetimme draamantarinan tekemällä pikapatsaat siitä, millaisen tulevaisuuden oppilaat näkivät tarinan hahmoilla.

6.6 Toinen ryhmähaastattelu

Ryhmähaastatteluissa keskustelimme oppilaiden kanssa muutoksissa, joita he olivat havainneet omassa ja muiden toiminnassaan liittyen ryhmäkoheesioon. Esiin nousi sekä ryhmäkoheesiota edistäviä että heikentäviä tekoja.

6.6.1 Ryhmäkoheesiota edistäviä tekoja

Yhteinen ajanvietto. Monet oppilaat kertoivat heidän viettäneensä aikaa yhdessä luokkatovereidensa kanssa. Erityisesti pojat leikkivät yhdessä porukalla välitunneilla. Tytöt puolestaan näkivät poikia useammin toisiaan vapaa-ajalla. Oppilaat kertoivat myös toteuttaneensa yhdessä leikkimistä yhteisillä välituntileikeillä.

Ollaan leikitty koko luokka yhdessä. Ei niinku leikitty leikitty vaan oltu välillä hippaa.
(Joni)

Auttaminen. Useat oppilaat kertoivat auttaneensa toisia ja toisten auttaneen vastavuoroisesti heitä ja muita oppilaita. Oppilaat kertoivat auttaneensa toisiaan esimerkiksi matematiikan tehtävissä ja unohtuneiden tavaroiden etsimisessä.

Mulla meinas jäädä reppu kouluun, nii Timo sano siitä. Kun mä lähin ilman reppua tuolta luokasta pois. (Ilkka)

No aika moni auttaa toisia. --- Just jos on paha mieli. Ja sitte jos ei halua mennä johonkin ja pitäis, nii sitten autetaan. (Johanna)

Kannustaminen ja rohkaisu. Oppilaat olivat havainneet kannustavansa toisiaan. Tämä liittyi vahvasti toisten kannustamiseen liikuntatunneilla. Esiin nostettiin kuitenkin myös toisen kannustaminen jonkun puhuessa luokan edessä tai rohkaiseminen tämän epäonnistuessa.

Jos jotain pelottaa sanoa luokan edessä jotain niin rohkaistaan. (Janina)

Kuunteleminen. Oppilaat kertoivat havainneensa toisten kuuntelevan toisia. Tämä liitettiin viikonloppukuulumisten kuunteluun, kuten myös tilanteisiin joissa joku kertoi muille ideaansa. Kuuntelemiseen liittyi myös toisen oppilaan murheiden kuunteleminen.

6.6.2 Ryhmäkoheesiota heikentäviä tekoja

Pilkkaaminen, lyöminen, riitely ja poissulkeminen. Osa oppilaista myönsi, etteivät he olleet itse toteuttaneet tavoitetta olla pilkkaamatta muiden ideoita tai lyömättä toisia. Muutama oppilas kertoi, etteivät he haluaisi pilkata muiden ideoita tai nauraa toisten epäonnistumisille, mutta ovat kuitenkin tehneet niin vahingossakin, ennen kuin ovat ehtineet ajatella asiaa kunnolla. Tätä tapahtuu eniten välitunneilla. Yksi oppilas myönsi saattavan edelleen purkaa suuttumustaan lyömällä. Pieniä riitoja havaittiin myös ryhmätyöskentelyn aikana. Tyttöjen kohdalla nostettiin esiin välitunneilla tapahtuva porukan ulkopuolelle jättäminen. Tytöt viettivät välitunneilla enemmän aikaa kahden kesken tai pienissä ryhmissä, jättäen välillä jonkun ryhmän ulkopuolelle.

No jos joku vaikka epäonnistuu jossain, siinä joskus nauran. (Raimo)

Yleensä kun Raimo alkaa ärsyttään tarpeeks, mä lyön sitä niin kovaa, että sitten siinä käy jotain. (Joni)

Ja sitten tytöt joskus on silleen: "Noni mennään ny tuonne, ettei toi tuu mukaan. Nii ollaan sitte kavereita." (Raimo)

Päälle puhuminen. Vaikka osa oppilaista oli sitä mieltä, että oppilaat keskittyvät kuuntelemaan toisiaan, osan mielestä siinä olisi parantamisen varaa.

Oppilaat nostivat esiin sen, että välillä he alkavat puhua toistensa päälle esimerkiksi viikonloppukuulumisten aikana.

Sitten meillä ei oo aina sellanen ryhmähenki, että kaikki sais puheenvuoron. (Johanna)

Monet aina juttelee kaverin kanssa jostain viikonloppukuulumisesta, jos ei saa puheenvuoroa. (Lilli)

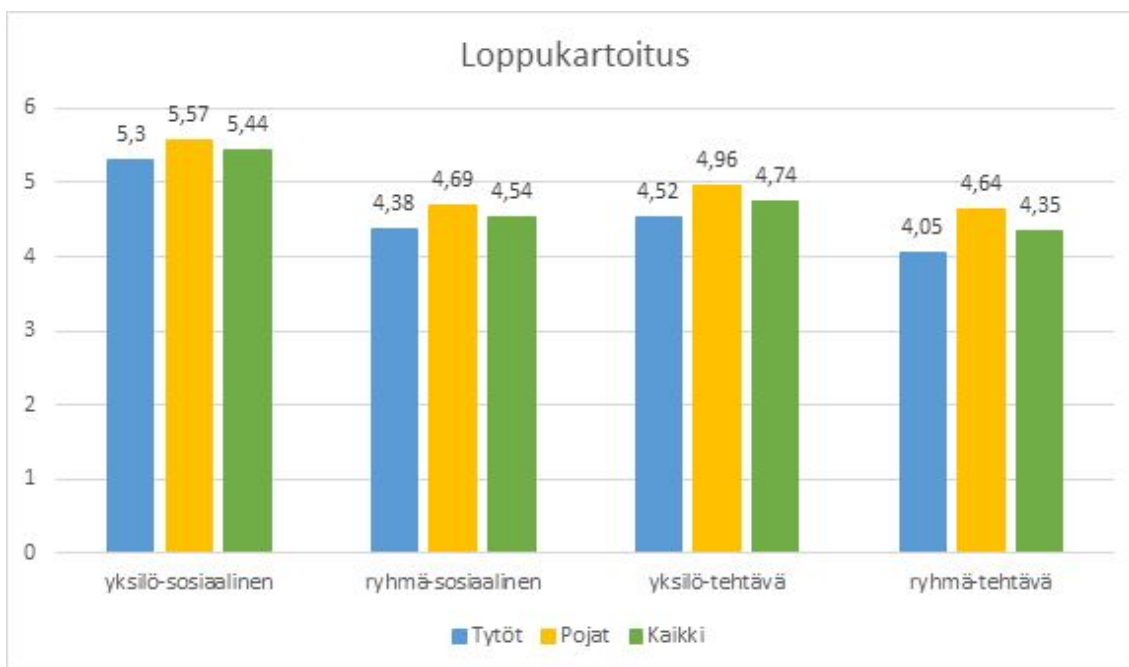
Aina jos käydään läpi viikonloppukuulumisia, minä välillä pidän ääntä siinä. (Joni)

6.5 Loppukartoitus

Toteutimme projektin päätteeksi tilanteen loppukartoituksen samalla lomakekyselystä, jota käytimme alkukartoituksessa. Lomakekysely sisälsi ilmapiirikyselyn sekä sosiometrisen mittauksen. Tässä luvussa esittelemme loppukartoituksen tulokset ja vertaamme niitä alkukartoitukseen.

6.5.2 Ilmapiirikysely

Kyselyn perusteella luokassa oli vahva ryhmäkoheesio kaikilla osa-alueilla, kokonaisuudessaan pojilla (4,97) hieman suurempi kuin tytöillä (4,56). Erot ryhmäkoheesio eri osa-alueiden välillä ovat pieniä. Korkeimmat arvot sai yksilö-sosiaalisuus, jonka vastausten keskiarvot sijoittuivat asteikon *täysin samaa mieltä* ja *lähes samaa mieltä* välille. Oppilaat tunsivat siis yksilöinä voimakasta vetovoimaa ryhmää kohtaan. Matalimmat arvot sai puolestaan ryhmä-tehtävä, joka kuvaa kuinka yhtenäiseltä ryhmä tuntuu tehtäviä suorittaessa. Vastaukset sijoittuvat *lähes samaa mieltä* ja *jokseenkin samaa mieltä* väliin, joten keskiarvot olivat silti melko korkeita. Myös ryhmä-sosiaalinen ja yksilö-tehtävä osa-alueiden keskiarvot sijoittuivat asteikolla tälle samalle välille, kuitenkin hieman korkeammalle kuin ryhmä-tehtävä (kuvio 2).



Kuvio 2. Ryhmäkoheesion eri osa-alueiden vastausten keskiarvot loppukartoituksessa

Alkukartoitukseen verrattuna ryhmäkoheesio heikentyi hieman, alkukartoituksen keskiarvon ollessa 4,88 ja loppukartoituksen 4,75 (ks. liite 5.) Muutos on kuitenkin hyvin pieni. Tyttöjen ja poikien tuloksia verratessa tapahtui kuitenkin mielenkiintoisia muutoksia. Alkukartoituksessa ryhmäkoheesio oli kokonaisuudessaan korkeampi tytöillä (4,92) kuin pojilla (4,83) mutta loppukartoituksessa tilanne oli päinvastainen. Tyttöjen vastausten keskiarvot laskivat kaikilla ryhmäkoheesion osa-alueilla, kun taas pojilla keskiarvot nousivat tai pysyivät samoina kaikilla paitsi ryhmä-sosiaalisen osa-alueella.

Ilmapiirikyselyn toisessa osiossa (ks. liite 3) oppilaat valitsivat listalta, mitkä asiat heidän mielestään kuvaavat heidän luokkaansa. Kaikkinensa positiivisia mainintoja (67) oli huomattavasti enemmän kuin negatiivisia (26) eikä sukupuolten välillä ollut merkittäviä eroja. Alkukartoitukseen verrattuna positiiviset maininnat lisääntyivät kokonaisuudessaan kymmenellä ja negatiiviset yhdellä (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Luokkaa kuvaavien mainintojen määrän muutos loppukartoituksessa

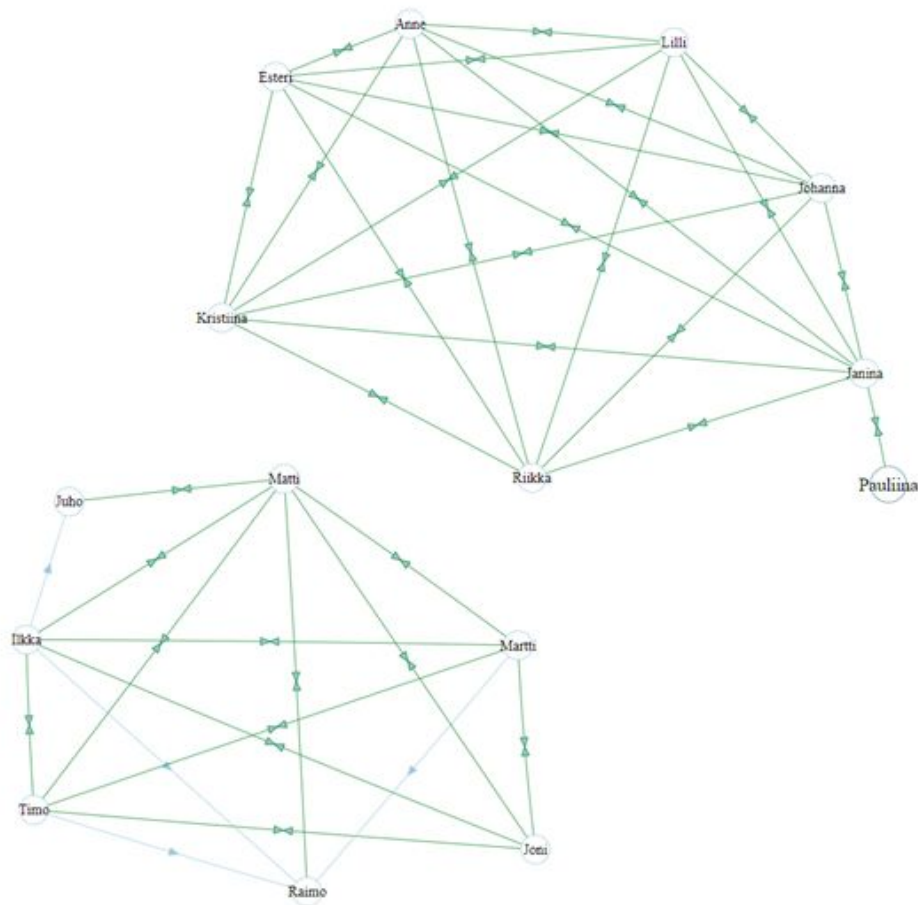
Meidän luokalla...	Maininnat	Muutos alkukartoitukseen
kiusataan toisia	0	-1
nimitellään tai haukutaan toisia	2	-1
tönitään, potkitaan tai lyödään toisia	4	0
puhutaan paha selän takana	4	+1
jätetään yksin/ei oteta mukaan leikkeihin	4	+1
naureskellaan toisten vastauksille	7	+1
otetaan, heitellään, piilotetaan tai rikotaan toisen tavaroita	1	+1
uhkaillaan	1	-2
pelotellaan toisia	3	+1
kannustetaan toisia	12	-1
on turvallinen olo	10	-2
saan vaikuttaa asioihin	12	+6
kuunnellaan muita	9	+1
arvostetaan muiden mielipiteitä	11	+6
autetaan toisia	13	0

Positiivisista maininnoista eniten kasvoivat kokemukset siitä, että luokalla saa vaikuttaa asioihin ja muiden mielipiteitä arvostetaan. Nämä molemmat saivat kuusi uutta mainintaa. Kielteisiin asioihin liittyvät väitteet saivat yksittäisiä lisämainintoja. Kenenkään oppilaan mielestä luokalla ei kiusata.

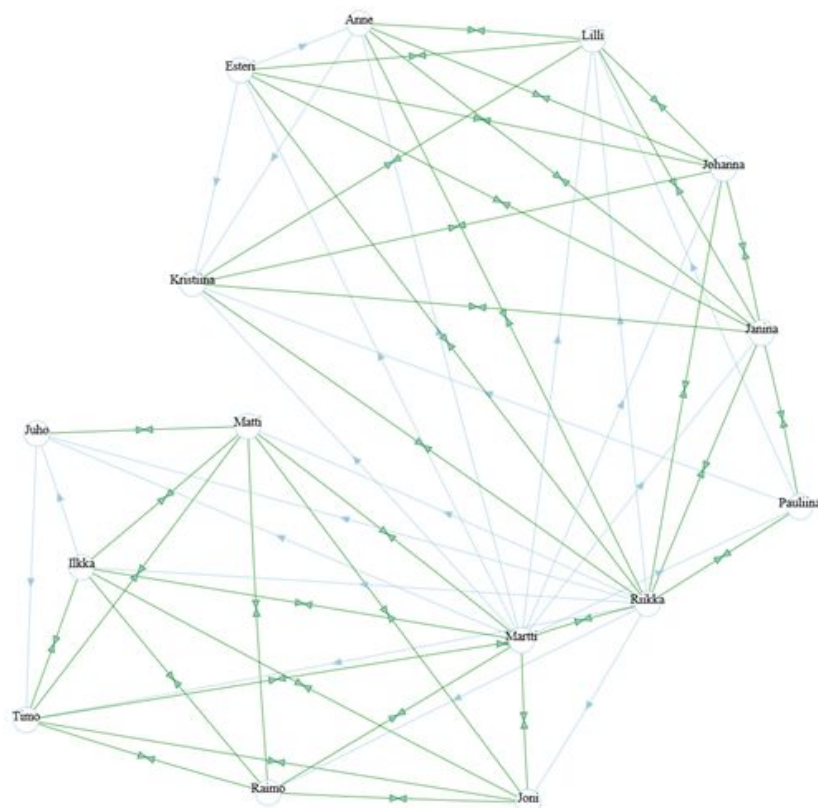
6.5.3 Sosiometrinen mittaus

Sosiometrisen mittauksen perusteella luokan oppilaiden välillä oli runsaasti vastavuoroisia ystävyys-suhteita, yhteensä 36 (ks. liite 6). Jokaisella luokan oppilaalla oli vähintään yksi vastavuoroinen ystävyys-suhde. Alkukartoitukseen verrattuna vastavuoroisten ystävyys-suhteiden määrä kasvoi kahdella (ks. liite

7). Alkukartoituksessa ryhmässä ei ollut yhtäkään sukupuolirajat ylittävää valintaa (kuvio 3), mutta jako sukupuolen perusteella ei ollut loppukartoituksessa enää yhtä selkeä. Loppukartoituksessa valinnat jakautuivat edelleen melko vahvasti sukupuolen perusteella, mutta mukana on myös valintoja yli sukupuolirajojen. Martti ja Riikka mainitsivat ystävikseen kaikki luokan oppilaat, niin tytöt kuin pojat (kuvio 4).



KUVIO 3. Sosiogrammi luokan ystävyysvalinnoista alkukartoituksessa (nuoli kertoo valinnan suunnan)



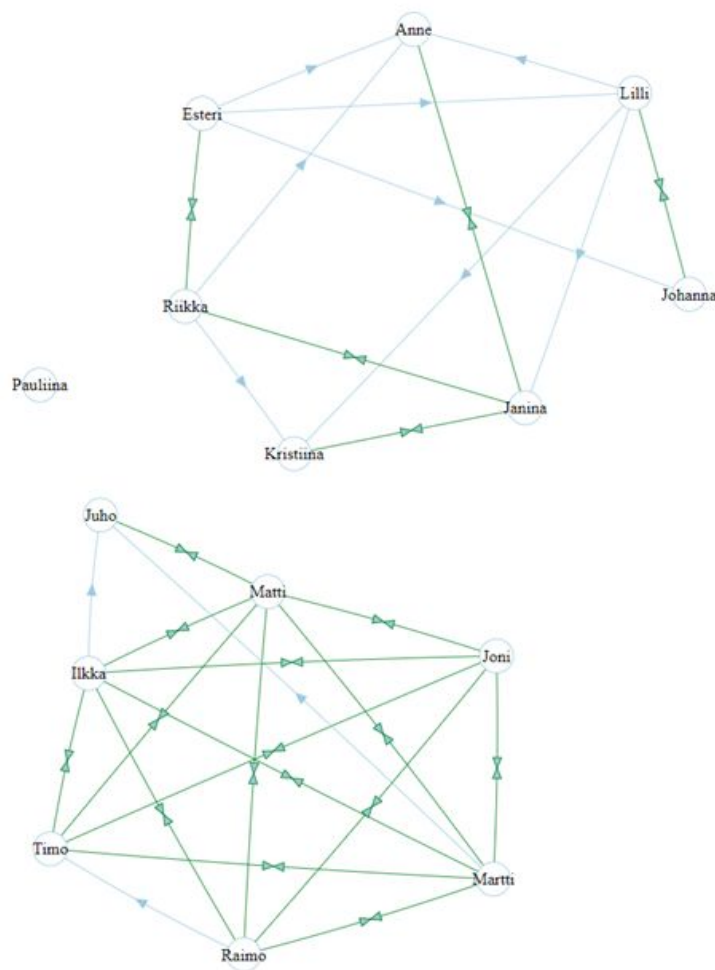
KUVIO 4. Sosiogrammi luokan ystävyysvalinnoista loppukartoituksessa (nuoli kertoo valinnan suunnan)

Luokan tytöt muodostivat keskenään melko tiiviin ryhmittymän. Heidän vastavuoroisten ystävyys-suhteiden määrä oli 19. Tämä on kuitenkin pienempi kuin alkukartoituksessa, jossa määrä oli 22. Poikien keskinäiset valinnat sen sijaan kasvoivat alkukartoitukseen verrattuna. Alkukartoituksessa vastavuoroisia ystävyys-suhteita oli 12, kun taas loppukartoituksessa 16. Eniten vastavuoroisia ystävyys-suhteita oli Janinalla ja Riikalla, joilla valintoja oli seitsemän. Pojista vastavuoroisia valintoja oli eniten Matilla ja Martilla, joilla niitä oli kuusi.

Alkukartoituksessa ryhmästä erottui kolme oppilasta, joilla oli kullakin vain yksi vastavuoroinen ystävyys-suhte: Pauliina, Raimo ja Juhon. Loppukartoituksessa Pauliinalla oli kaksi ja Raimolla viisi vastavuoroista ystävyys-suhdetta. Juholla sen sijaan oli edelleen vain yksi vastavuoroinen valinta. Huomionarvoista on myös se, että Pauliina mainitsi itse ystävikseen neljä oppilasta ja Raimo viisi, kun alkukartoituksessa kumpikin oli maininnut

vain yhden. Juhon puolestaan valitsi neljä oppilasta, kun alkukartoituksessa hänet valitsi kaksi.

Ystävyysuhteiden lisäksi kysyimme oppilaita, keiden luokkansa oppilaiden kanssa he leikkivät mieluiten välitunneilla ja koulun ulkopuolella (kuvio 5). Tässä kysymyksessä vastavuroisten valintojen määrä oli pienempi kuin ystävyysuhteiden osalta; vastavuroisia valintoja oli yhteensä 20 (ks. liite 8). Verrattuna alkukartoitukseen määrä kasvoi kuitenkin viidellä. Kasvun sai aikaan poikien vastavuroisten valintojen määrän kasvu yhdeksästä viiteentoista (ks. liite 9). Tyttöillä määrä laski kuudesta viiteen. Vastavuroisista ystävyysuhteista poiketen leikkitovereidien suhteen vastavuroisten valintojen määrä oli siis suurempi pojilla kuin tyttöillä, sekä alku- että loppukartoituksessa.



KUVIO 5. Sosiogrammi luokan leikkitoverivalinnoista loppukartoituksessa (nuoli kertoo valinnan suunnan)

Ryhmä on jakautunut leikkitovereiden valinnan suhteen selvästi kahteen pienempään ryhmittymään sukupuolen perusteella. Ryhmästä erottui selvästi myös Pauliina, jolla ei ollut yhtäkään vastavuoroista tai yksipuolista valintaa. Muusta ryhmästä erottuvat myös Lilli ja Johanna, joilla on vastavuoroinen valinta vain toistensa kanssa. Tilanne oli Pauliinan, Lillin ja Johannan suhteen sama myös alkukartoituksessa. Alkukartoituksessa Juhon oli valinnut leikkitoverikseen ainoastaan Matti, mutta loppukartoituksessa myös Martti ja Ilkka olivat valinneet hänet. Juhon itsensä ainoana valintana pysyi kuitenkin Matti.

6.6 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia muutoksia ryhmäkoheesiossa ilmeni toimintasykliä tuloksena. Tässä luvussa vedämme yhteen tutkimuksen aikana tapahtuneet muutokset.

6.6.1 Vaikuttamisen kokemus ja mielipiteiden arvostaminen

Loppukartoituksen ilmapiirikyselyssä selvisi, että kokemukset siitä, että luokalla saa vaikuttaa asioihin ja muiden mielipiteitä arvostetaan lisääntyivät huomattavasti. Nämä molemmat saivat kuusi uutta mainintaa, jolloin kummankin väittämän valitsi 12 oppilasta. Oppilaat asettivat toisessa draamapajassa yhdeksi kehitettäväksi asiaksi sen, että muiden ideoita ei saa pilkata. Viimeisessä ryhmähaastattelussa osa oppilaista kertoi toteuttaneensa itse tai huomanneensa muiden toteuttavan tavoitetta. Toisaalta asiassa nähtiin myös parantamisen varaa.

Toisten mielipiteiden ja tunteiden huomioon ottaminen ja muiden kuunteleminen on ryhmäkoheesio kannalta keskeistä (Schmuck & Schmuck 2001, 114). Tämän vuoksi nämä tutkimuksen aikaiset muutokset olivat tärkeitä ryhmäkoheesio kannalta.

6.6.2 Ryhmäkoheesiota edistävien tekojen toteutuminen

Jakson aikana oppilaat suunnittelivat ja pyrkivät toteuttamaan erilaisia ryhmäkoheesiota edistäviä tekoja. Jakson lopuksi he kertoivat näistä toteutuneen erityisesti yhteisen ajanvieton, auttamisen, kannustamisen ja rohkaisun sekä kuuntelemisen. Yhteinen ajanvietto välitunneilla toteutui erityisesti poikien keskuudessa, kun taas tytöt tapasivat toisiaan enemmän vapaa-ajalla. Oppilaat kertoivat auttaneensa tai havainneensa muiden oppilaiden auttaneen toisia esimerkiksi tunneilla tehtävien tekemisessä. Kannustaminen puolestaan liitettiin vahvasti liikuntatunneilla tapahtuvaan kannustamiseen. Kuuntelemisen nähtiin onnistuneen viikonloppukuulumisten sekä toisten murheiden kuuntelemisena.

Ryhmäkoheesiota heikentäviä tekoja olivat oppilaiden mukaan vielä pilkkaaminen, lyöminen, riitely, poissulkeminen ja päälle puhuminen. Osa oppilaista kertoi, että he eivät olleet itse onnistuneet olemaan pilkkaamatta tai lyömättä muita. Tyttöjen kohdalla nostettiin esiin välitunneilla tapahtuva ryhmän ulkopuolelle jättäminen. Tytöt viettivät välitunneilla enemmän aikaa kahden kesken tai pienissä ryhmissä, jättäen välillä jonkun ryhmän ulkopuolelle. Myös toisten päälle puhuminen, esimerkiksi viikonloppukuulumisten aikana nähtiin edelleen ongelmaksi.

6.6.3 Tyttöjen ja poikien erillisyyden

Alkukartoituksen sosiometrisen mittauksen perusteella luokan ryhmäkoheesiota heikensi ystävyysuhteiden ja leikkitoverien vahva jakautuminen sukupuolen perusteella. Luokan sisäiset pienemmät ryhmittymät heikentävät ryhmäkoheesiota, vaikka kokonaisuudessaan vastavuoroisten ystävyysuhteiden määrä olisi suuri (Ahokas 2013, 198). Ensimmäisessä sosiometrisessä mittauksessa yksikään oppilas ei maininnut vastakkaista sukupuolta olevaa oppilasta ystäväkseen tai leikkitoverikseen. Jakautuminen nousi vahvasti esiin myös ensimmäisessä ryhmähaastattelussa ja projektin aikaisissa havainnoissa. Ensimmäisessä haastattelussa useat oppilaat kertoivat,

etteivät tytöt ja pojat vietä yhdessä aikaa välitunneilla tai vapaa-ajalla. Nostettiin myös esiin, että tytöt ja pojat eivät tunne toisiaan kunnolla. Draamapajojen aikana havaitsimme, että tytöt ja pojat eivät juuri jutelleet keskenään. Ennen tuntien alkua ja muutoin vapaasti luokassa liikkuaan tytöt ja pojat hakeutuivat erilleen toisistaan omiin ryhmittymiinsä.

Tutkimuksen edetessä havaitsimme luokan yhtenäistymistä. Draamapajojen aikana oppilaat alkoivat jutella ja vitsailla enenevässä määrin myös vastakkaista sukupuolta olevien oppilaiden kanssa. Loppukartoituksen sosiometrisessä mittauksessa valinnat jakautuivat edelleen melko vahvasti sukupuolen perusteella, mutta joukossa oli myös uusia valintoja yli sukupuolirajojen, kun yksi tyttö ja yksi poika mainitsivat ystävikseen kaikki luokan oppilaat. Leikkitovereikseen sen sijaan kukaan oppilaista ei edelleenkään valinnut vastakkaisen sukupuolen edustajaa. Tämä näkyi myös ryhmähaastatteluissa, joissa oppilaat kuvasivat tyttöjen ja poikien leikkivän edelleen välitunneilla erillään toisistaan. Oppilaat kertoivat kuitenkin myös koko luokan leikkivän toisinaan yhdessä.

6.6.4 Erot tyttöjen ja poikien välillä

Tarkasteltaessa tyttöjä ja poikia erillisinä ryhminä tyttöjen keskuudessa ryhmäkoheesio näytti laskeneen hieman ja poikien keskuudessa puolestaan nousseen. Loppukartoituksen ilmapiirikyselyssä tyttöjen vastausten keskiarvo laski sen ollessa alkukartoituksessa 4,92 ja loppukartoituksessa 4,56. Poikien vastausten keskiarvo puolestaan nousi arvosta 4,83 arvoon 4,97. Tyttöjen vastausten keskiarvot laskivat kaikilla ryhmäkoheesio-osa-alueilla, kun taas pojilla keskiarvot nousivat tai pysyivät samoina kaikilla paitsi ryhmä-sosiaalisen osa-alueella.

Sama näkyi myös sosiometrisissä mittauksissa. Tyttöjen vastavuoroiset valinnat vähenivät kolmella ja poikien lisääntyivät neljällä. Kokonaisuudessaan vastavuoroiset ystävyys-suhteet lisääntyivät yhdellä. Vastavuoroisten valintojen määrä leikkitovereidensä suhteen puolestaan laski tytöillä yhdellä ja nousi pojilla kuudella. Kokonaisuudessaan vastavuoroisten valintojen määrä nousi viidellä.

Tyttöjen välisen dynamiikan muutos oli havaittavissa työskentelymme loppuvaiheessa. Muutaman tytön välillä oli havaittavissa projektin loppupuolella keskinäistä eripuraa, josta myös luokan oma opettaja kertoi meille. Tämä on saattanut vaikuttaa loppukartoituksen tuloksiin.

6.6.5 Ryhmän ulkopuolelle jäävät oppilaat

Alkukartoituksen sosiometrisessä mittauksessa huomiomme kiinnittyi kolmeen oppilaaseen, jotka jäivät sosiometrisen mittauksen perusteella muun ryhmän ulkopuolelle. Pauliinalla, Raimolla ja Juholla oli kullakin alkukartoituksessa yksi vastavuoroinen ystävyysuhde. Luokan sisäiset pienemmät ryhmittymät sekä yksinäisyyttä ja eristäytyneisyyttä tuntevat oppilaat ovat merkkejä heikosta ryhmäkoheesiosta (Schmuck & Schmuck 2001, 115–137). Ryhmän ulkopuolelle jäävät oppilaat heikensivät luokan ryhmäkoheesiota, ja yhtenä tavoitteistamme olikin saada nämä oppilaat vahvemmin osaksi muuta ryhmää.

Loppukartoituksen sosiometrisessä mittauksessa Pauliina oli saanut yhden uuden vastavuoroisen ystävyysuhteen. Lisäksi hän oli itse valinnut ystäväkseen useamman oppilaan. Leikkikavereikseen Pauliina ei kuitenkaan valinnut alkukartoituksen tapaan yhtäkään oppilasta. Draamapajojen aikana havaitsimme Pauliinan osallistuvan loppua kohti avoimemmin toimintaan ja muiden oppilaiden huomioivan hänet. Oli myös mielenkiintoista, että loppukartoituksen ilmapiirikyselyssä Pauliina oli muokannut väitteen *Meidän luokka on minulle yksi tärkeimmistä ryhmistä, joihin kuuluun* muotoon *Tämä luokka on tärkein ryhmä johon kuulun* ja vastannut olevansa väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Raimon vastavuoroiset ystävyysuhteet puolestaan kasvoivat yhdestä viiteen. Hänen kohdallaan muutokseen on kuitenkin luultavasti vaikuttanut myös se, ennen alkukartoitusta hän opiskeli pääasiallisesti toisessa luokassa sisäilmaongelmien vuoksi ja palasi opiskelemaan samaan luokkaan juuri ennen draamaprojektimme alkua. Leikkitovereiden valinnassa vastavuoroisten valintojen määrä oli pysynyt samana, mikä voi johtua siitä, että ennen draamaprojektiakin hän näki luokkatovereitaan välitunneilla. Juholla puolestaan oli loppukartoituksessa edelleen vain yksi vastavuoroinen

ystävyyssuhde. Juhon valitsi neljä oppilasta, kun alkukartoituksessa hänet valitsi kaksi. Meidän ja luokan oman opettajan havaintojen mukaan Juho oli tiiviimmin osa poikien porukkaa sekä luokassa että välitunneilla.

Pidämme muutoksia näiden muun ryhmän ulkopuolelle jääneiden oppilaiden kohdalla merkityksellisinä ryhmäkoheesion kannalta. Schmuckin & Schmuckin (2001) mukaan oppilaat jotka ovat pidettyjä ainakin muutaman muun oppilaan keskuudessa tuntevat olonsa usein turvallisemmaksi. He pystyvät myös kohdistamaan energiansa paremmin tehtävissä suoriutumiseen. (Schmuck & Schmuck 2001, 31.)

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kasvattaa prosessidraaman avulla neljännen luokan ryhmäkoheesiota ja kehittää sitä edistäviä käytänteitä. Tutkimustehtävinä oli kuvata toiminnan kehittämisen vaiheet ja sisällöt, sekä selvittää millaisia muutoksia ryhmäkoheesiossa ilmeni toimintasykliin tuloksena.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella prosessidraamalla on potentiaalia ryhmäkoheesio edistämiseksi. Tutkimus tukee aikaisempia tutkimustuloksia draamakasvatuksen vaikutuksista. Joronen ja Häkämies (2010) ovat tutkineet prosessidraaman vaikutuksia 4.-5.-luokkalaisten oppilaiden sosioemotionaalisiin taitoihin ja havainneet projektin seurauksena luokan sosiaalisten suhteiden paranemista, oppilaiden empatiakyvyn vahvistuneen opettajien arvioiden mukaan, kiusatuksi tulemisen kokemusten vähenevän, kuten myös niiden oppilaiden määrän, jotka ilmaisivat kiusaavansa. (Joronen & Häkämies 2010, 155–156.) Myös tässä tutkimuksessa havaitsimme luokan oppilaiden sosiaalisten suhteiden paranemista. Tämä antaa viitteitä siitä, että prosessidraamalla on mahdollista edistää ryhmäkoheesiota, sillä Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan ryhmän jäsenten väliset hyvät sosiaalisten suhteet ovat tärkeitä voimakkaan ryhmäkoheesio tekijöitä (Schmuck & Schmuck 2001, 115–116).

Tämän tutkimuksen lopussa oppilaat kertoivat kuuntelevansa toisiaan hiukan paremmin. Myös Puhakka (2008) havaitsi kuuntelutaitojen parantuneen kevätlukukauden aikana oppitunteihin sisällytetyn draamatyöskentelyn kautta. Lisäksi luokkaan muodostui hyväksyvä ilmapiiri ja oppilaat pystyivät työskentelemään lukuvuoden lopussa kaikkien luokkatovereidensa kanssa. (Puhakka 2008, 71–72.) Toimintatutkimuksemme tukee aikaisempia tuloksia myös siitä, että draamatyöskentelyn avulla voidaan kasvattaa tunnetta, että

muiden mielipiteitä arvostetaan ryhmässä. Gallagher (2018, 10–11) havaitsi tutkimuksessaan draamatyöskentelyn saavan aikaan lukioikäisillä opiskelijoilla kokemuksen siitä, että he saavat äänensä paremmin kuuluviin ja että heidän mielipiteensä on merkityksellinen. Myös tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemukset siitä, että heidän luokassaan arvostetaan kaikkien mielipiteitä lisääntyivät.

Tämän toimintatutkimuksen prosessidraaman teema ja tavoitteet keskittyivät luokan ryhmäkoheesion edistämiseen. Suunnittelimme jaksomme prosessidraaman vastaamaan luokan ryhmäkoheesiossa havaitsemiemme kehityskohteita ja rakensimme draamaa jakson edetessä joustavasti saadessamme uutta tietoa luokan ryhmäkoheesiosta. Sisällytimme draamatarinaan elementtejä, joissa oppilaat työskentelivät yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Esimerkiksi viimeisen draamapajan lopuksi oppilaiden tuli työskennellä yhdessä auttaakseen tarinan hahmot vapaaksi vankilasta. Tarinassa oli näin mukana yhteinen ulkoinen uhka ja kilpailu, jotka ovat Penningtonin (2006, 84) mukaan ryhmäkoheesiota edistäviä seikkoja.

Draaman aiheen ja sisältöjen lisäksi jo draamakasvatus työskentelymuotona voi olla ryhmäkoheesiota tukevaa. Draamakasvatus on ryhmäprosessi, joka on muodoltaan elämyksellinen ja kokonaisvaltainen (Heikkinen 2005, 24). Yhteistoiminnallisuus ja osallistujien osallisuus ovat draamakasvatuksessa suuressa roolissa (Owens & Barber 1998, 19), minkä voi olettaa tukevan ryhmäkoheesiota. Tämän toimintatutkimuksen prosessidraamassa oppilaat toimivat yhdessä erilaisissa pienryhmissä ja kokonaisena luokkana. Jakson aikana teimme erilaisia harjoituksia, joissa oppilaat pääsivät harjoittelemaan yhdessä toimimista. Draamakasvatuksen tärkeänä periaatteena on myös kaikkien ideoiden ja mielipiteiden kunnioittaminen, mihin kannustimme oppilaita myös draamatyöskentelymme aikana. Tämä näkyi draamapajojen aikana oppilaiden yhteisessä työskentelyssä ja se on saattanut siirtyä myös pajojen ulkopuoliseen toimintaan.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Toimintatutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeä tarkastella sen uskottavuutta. Stringerin (2007) mukaan toimintatutkimuksessa on tärkeää, että osallistujat luottavat tutkimuksen uskottavuuteen sitoutuakseen tutkimukseen. Uskottavuuden kannalta on keskeistä, että kaikilla osallistujilla on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja kokemuksensa, ja tutkija varmistaa tekemiensä tulkintojen vastaavan tutkittavien käsityksiä. Uskottavuutta voidaan lisätä antamalla tutkimuksen osallistujille mahdollisuus arvioida kerättyä aineistoa, analyysiä ja raporttia. Näin voidaan varmistaa tutkimuksen kuvaavan todenmukaisesti heidän kokemuksiaan. (Stringer 2007, 57–59.) Tässä tutkimuksessa pyrimme varmistamaan ryhmähaastattelujen avulla, että kaikilla oppilailla oli mahdollisuus ilmaista mielipiteensä. Haastatteluihin osallistuivat kaikki luokan oppilaat, jotta kuuluisimme jokaista. Olisimme kuitenkin voineet lisätä tutkimuksen uskottavuutta varmistamalla paremmin, että ymmärryksemme oppilaiden käsityksistä ja kokemuksista vastaavat heidän omia käsityksiä ja kokemuksia. Toimintatutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä myös triangulaatiolla, eli keräämällä aineistoa usealla eri menetelmällä (Stringer 2007, 58.) Tässä tutkimuksessa hyödynsimme triangulaatiota yhdistelemällä eri aineistonkeruumenetelmiä. Käytimme myös tutkijatriangulaatiota, joka tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuu useampi tutkija (Huovinen & Rovio 2007, 104.)

Tutkimuksen luotettavuuteen sisältyy myös tulosten siirrettävyys, joka tarkoittaa sitä, miten tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Toimintatutkimuksen tulokset eivät ole Stringerin (2007) mukaan suoraa siirrettävissä muihin konteksteihin tai ryhmiin, sillä ne liittyvät niin tiiviisti juuri tutkimukseen osallistuneisiin ihmisiin ja tilanteisiin. Toimintatutkimuksessa on silti elementtejä, jotka voivat olla siirrettävissä tarpeeksi samankaltaiseen tilanteeseen. Tämä edellyttää kuitenkin, että prosessi, sen konteksti ja erilaiset aktiviteetit on kuvattu yksityiskohtaisesti osana

tutkimuksen tuloksia, jolloin lukija voi arvioida oman tilanteensa samankaltaisuutta tutkimukseen verrattuna. (Stringer 2007, 59.) Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksemme etenemisen mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaiseksi lisätäksemme tutkimuksen siirrettävyyttä.

Käytimme yhtenä aineistonkeruumenetelmänä osallistuvaa havainnointia, joka on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aina subjektiivista ja inhimillistä toimintaa. Havainnoitsija ei voi nähdä kaikkea tapahtunutta samanaikaisesti, minkä vuoksi havainnointi on valikoivaa. Havainnointia voivat suunnata tutkijan ennakko-oletukset ja mikäli havainnoitsijalla ei ole kykyä todeta kaikkea keskeistä havainnoitavasta ilmiöstä, voi häneltä jäädä merkityksellisiä seikkoja huomaamatta. (Eskola & Suoranta 1998, 75.) Tiedostimme havainnoinnin subjektiivisuuden tutkimuksen aikana. Pyrimme lisäämään havainnoinnin luotettavuutta videoimalla draamapajat, jolloin pystyimme palaamaan tapahtumiin jälkikäteen. Videoiden avulla pystyimme näkemään ja kuulemaan asioita, joihin emme kiinnittäneet huomiota itse tilanteessa. Havainnoinnin luotettavuuteen vaikuttavat myös havaintomuistiinpanot. Muistiinpanoja tehdessä on erittäin tärkeää kirjata ylös havaintoja, ei omia tulkintoja (Patton 2002, 303). Havainnoinnissa on vaarana myös se, että havainnoitsija voi tiedostamattaan liittää ihmisiin erilaisia ominaisuuksia ja piirteitä aikaisemman elämänkokemuksensa pohjalta (Eskola & Suoranta 1998, 75). Kiinnitimme havaintoja tehdessämme huomiota siihen, että kirjasimme havaintomuistiinpanoihin havaintoja, emmekä omia tulkintojamme. Tutkimusta tehdessämme meidän tuli olla tarkkana myös siitä, että emme yhdistä oppilaisiin ominaisuuksia tai piirteitä muista tuntemistamme ihmisistä tai muodosta stereotyyppistä kuvaa eri oppilastyypeistä. Näiden molempien seikkojen kohdalla hyödyimme siitä, että meitä tutkijoita oli kaksi. Näin pystyimme vertaamaan havaintojamme ja tarkastelemaan niitä kriittisesti.

Kerätessämme aineistoa kyselylomakkeilla varmistimme oppilaiden ymmärtävän kysymykset käymällä ne läpi yhdessä ja kehottamalla oppilaita kysymään, mikäli jonkin kohdista on epäselvä. Luokan opettajan kehotuksesta luimme kysymykset ääneen yksi kerrallaan. Huomasimme osalla oppilaista

olevan vaikeuksia ymmärtää negaatiota, joten kävimme nämä erityisen huolellisesti läpi yhdessä. Kyselyä ja haastatteluja tehdessämme painottamalla oppilaille myös, ettei kysymyksiin ole oikeita tai väriä vastauksia.

Kyselylomakkeen kysymysten tekemisessä ja muotoilemisessa on syytä olla huolellinen, sillä kysymysten tulokset vääristyvät, jos vastaaja ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin kyselyn tekijä on tarkoittanut (Ropo 2015, 82). Hyödynsimme alku- ja loppukartoituksen kyselylomaketta tehdessämme mittareita ja valmiita kysymyksiä, joita on käytetty myös aikaisemmin ryhmäkoheesio tutkimuksessa. Tämä lisää tutkimuksemme validiteettia, eli sitä, miten hyvin tutkimus mittaa sitä, mitä sen avulla on tarkoitus selvittää (Metsämuuronen 2011, 67). Muokkasimme kuitenkin osaa Rovion alkuperäisistä ilmapiirimittarin kysymyksistä soveltumaan paremmin alakouluun. Muokkauksia tehdessämme pyrimme säilyttämään kysymysten oleellisen sisällön.

Mielenkiintoinen huomio oppilaiden ilmapiirikyselyn vastauksissa oli se, että loppukartoituksessa oppilaat olivat valinneet ensimmäistä kyselyä huomattavasti useammin "en osaa sanoa" -vaihtoehdon. Pohdimme, onko projektin aikainen ryhmähengen käsittely tehnyt kysymyksiin vastaamisen vaikeammaksi, esimerkiksi aiheuttamalla hämmennystä.

On mahdollista, että luokan ryhmäkoheesiossa tapahtuneisiin muutoksiin ovat vaikuttaneet myös draamapajojen ulkoiset tekijät. Tutkimuksen aika havaitsimme oppilaissa normaaliin kasvuun ja kehitykseen liittyviä muutoksia, jotka vaikuttavat luultavasti myös ryhmädynamiikkaan. Tutkimuksen loppupuolella oppilaat eivät esimerkiksi kuvanneet yhdessä tekemistään enää leikkimiseksi, toisin kuin tutkimuksen alussa. Draamapajat olivat vain yksi osa oppilaiden arkea, ja niiden ulkopuoliset tapahtumat koulussa ja koulun ulkopuolella sekä luokan oman opettajan toiminta on voinut vaikuttaa ryhmäkoheesioon. Toimintatutkimuksen loppupuolella muutaman luokan tytön välillä oli havaittavissa keskinäisiä riitoja, jotka luokan opettaja oli havainnut draamapajojen ulkopuolella. Nämä ja muut yksittäisten oppilaiden väliset asiat ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, esimerkiksi sosiometrisen mittauksen ystävyysvalintoihin. Luokka kävi läpi myös ulkoisia

muutoksia tutkimusjakson aikana, sillä heidän luokkahuoneensa siirtyi puolessa välissä tutkimusta uuteen rakennukseen. Uusi luokkahuone sijaitsi ammattikoulun tiloissa, mikä on voinut vaikuttaa ryhmän turvallisuudentunteeseen ja yhtenäisyyteen. Ennen draamapajojen alkua Raimo oli siirretty opiskelemaan sisäilmaongelmien vuoksi eri luokkaan. Uuteen rakennukseen siirryttäessä Raimo palasi opiskelemaan takaisin samaan luokkaan, mikä on voinut vaikuttaa niin Raimon ystävyys-suhteisiin että koko luokan ryhmädynamiikkaan.

Tämän tutkimuksen draamaproessin kesto ei ollut kovin pitkä, joten olisi mielenkiintoista tutkia millaisia vaikutuksia pidemmällä draamaprojektilla ja useammilla työpajoilla sekä toimintatutkimuksen sykleillä saisi aikaan. Draamaprojektin pitkäjänteisyys ja jatkuvuus on nähty tärkeänä koulussa järjestettävissä draamaprojekteissa, sillä kun draaman menetelmät ovat oppilaille ja opettajalle tuttuja, he voivat hyötyä enemmän draaman sisällöstä (ks. esim. Laakso 2010). Esimerkiksi lukukauden tai -vuoden kestoisen projekti toisi luultavasti esiin suurempia muutoksia luokassa. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, tapahtuuko luokassa muutoksia draamaprojektin päättymisen jälkeen. Myös oppilaita voisi osallistaa vielä vahvemmin tutkimuksen tekemiseen. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia muiden draamakasvatuksen genrejen, esimerkiksi työpajateatterin (TIE=Theatre in Education) käyttöä ryhmäkoheesio- edistämiseksi. Siinä käsitellään jotain valmiin draamaesityksen pohjalta nousevaa osallistujien valitsemaa teemaa ja tehdään siihen liittyviä harjoituksia. Tässä tutkimuksessa keskityimme ryhmäkoheesioon vain oppilaiden näkökulmasta, mutta olisi mielenkiintoista tarkastella myös luokan opettajan näkemyksiä ja osallistaa hänet vahvemmin osaksi toimintatutkimusta. Opettajalla on merkittävä rooli ryhmäkoheesio- edistämiseksi (Rasku-Puttonen 2006, 124), minkä vuoksi myös opettajan sitouttaminen sen edistämiseen olisi tärkeää.

LÄHTEET

- Ahokas, M. 2013. Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa E. Suoninen, A-M. Pirttilä-Backman, A. Lahikainen & M. Ahokas. Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: Sanoma Pro, 185–242.
- Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Bordens, K. S. & Horowitz, I. A. 2002. Social psychology. 2. painos. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carless, S. A., & De Paola, C. 2000. The measurement of cohesion in work teams. *Small group research*, 31 (1), 71–88.
- Castaño N., Watts T., & Tekleab A. G. 2013. A reexamination of the cohesion–performance relationship meta-analyses: A comprehensive approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 17 (4), 207–231
- Dion, K. L. 2000. Group cohesion: From "field of forces" to multidimensional construct. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 7.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, K. 2018. A reconsideration of social innovation: Drama pedagogies and youth perspectives on creative and social relations in canadian schooling. *Canadian Journal of Education*, 41(1), pp. 1–23.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. 2012. Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Harris, T. E. & Sherblom, J. C. 2011. Small group and team communication. 5th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 43–48.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Vantaa: Kansanvalistusseura

- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy
- Heikkinen, H.L.T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2007. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.
- Heikkinen, H. 2015. Toimintatutkimus : kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 215–230.
- Heikkinen, H. 2017. Ajattele toimien: Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä. Helsinki: T:mi Raija Airaksinen/Draamatyö.
- Helkama, K., Myllyniemi R., Liebkind, K., Ruusuvuori J., Lönnqvist J.-E., Hankonen N., Mähönen T.A., Jasinskaja-Lahti I. & Lipponen J. 2015. Johdatus Sosiaalipsykologiaan. 10., uudistettu painos. Helsinki: Edit.
- Hogg, M. A. & Vaughan G. M. 2018. Social psychology. 8. painos. New York: Pearson.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Huttunen, H. & Pirilä, E. 2019. Neljäsluokkalaisten käsityksiä luokkansa ryhmäkoheesiosta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma.
- Joronen, K. & Häkämies, A. 2010. Prosessidraamalla tunnetaitoja. Tampereen yliopisto. Viitattu 26.4.2020
https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100768/prosessidraamalla_tunnetaitoja.pdf?sequence=1
- Jyrinki E. 1974. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kiviniemi, K. 2015. Design- eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1.

Metodin valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus, 220–240.

- Korhonen, P. 2001. Opettaja ja taiteilija - Allan Owens ja prosessidraama. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 107–129.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä: Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laakso, E. 2010. Three viewpoints on educational drama. Teoksessa A. Østern, M. Björkgren & B. Snickars-von Wright (toim.) *Drama in three movements A Ulyssean encounter. Report 29/2010*. Åbo Akademi University & Novia University of Applied Sciences, 43–53.
- Laine, K. & Aho, S. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Makkonen, M. 2006. Yhtä suurta sirkusta! Prosessidraama luokan yhteishengen tukijana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Meriruoho, M. 2012. Keskustelupiirit koululuokan ryhmäkoheesion edistäjinä. Toimintatutkimus eräessä alakoulun luokkaryhmässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Mreiwed, H., Carter, M. R., & Shabtay, A. (2017). Building classroom community through drama education. *National Journal*, 41(1), 44–57.
- Mäkisalo-Ropponen, M. 2008. Yhteisöllistä oppimista draaman avulla. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. *Hyvä hankaus: Teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 74–81.
- Niemistö, R. 2012. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nijstad, B. 2009. *Group Performance*. New York: Psychology Press.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 1. p., uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. *Draama toimii*. Helsinki: JB-kustannus.

- Owens, A. & Barber, K. 2014. Draamakompassi – prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA). Sage.
- Pennington, D. 2005. Suom. M. Ahokas. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Pirttilä-Backman, A-M., Lahikainen, A. & Ahokas, M. 2013. Arjen sosiaalisuus. Teoksessa A.-M. Pirttilä-Backman, A. Lahikainen & M. Ahokas (toim.) Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: Sanoma Pro, 11-28.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Puhakka, K-M. 2008. Me-henkeä, hyväksymistä ja yhteistyötä draaman keinoin. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus: Teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 66-73.
- Pulli T. & Viirret T. L. 2012. Terapeuttinen draama. Teoksessa M. Huttunen & H. Kalska (toim.) Psykoterapiat. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 293-297.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Ropo, E. 2015. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uud. ja täyd. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-83.
- Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. 2009. Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Tampere: Liikuntatieteellinen seura, 59-126.
- Rusanen, S. 2001. Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Korhonen & A. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus, 47-60.
- Rusanen, S. 2005. Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.). Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina, 24-31.

- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. *Group Processes in the Classroom*. Boston MA: McGraw Hill.
- Stainton Rogers, W. 2011. *Social psychology*. 2. painos. Maidenhead, Berkshire, England: McGraw Hill Open University Press.
- Strandell, H. A. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa K. Vehkalahti, N. Rutanen, T. Pösö, & H. Lagström (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Stringer, E. T. 2007. *Action research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Toivanen, T. 2015. *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa (2., uudistettu painos.)*. Helsinki: Sanomapro Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vegt, N., Visch, V., Vermeeren, A. & Ridder, H. 2018. A case study on gamified interventions for team cohesion in factory work. *Human Technology*, 14 (2), 176–208.
- Vehviläinen, J. 2008. Prosessidraama tai draama prosessissa. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.). *Hyvä hankaus: Teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 74–81.
- Viirret, T. L., Airaksinen, R. & Viirret, K. 2018. *Suomalaisia prosessidraamoja (1. painos.)*. Helsinki: Draamatyö.
- von Treuer K., McLeod J., Fuller-Tyszkiewicz M. & Scott G. 2018. Determining the components of cohesion using the repertory grid technique. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 22 (2), 108–128.
- Østern, A. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet - suomalainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 4–26.

LIITTEET

Liite 1. Alku- ja loppukartoituslomake

Alkukartoituskysely 12.12.2018

Nimi: _____

Tässä kyselyssä on kolme osiota. Jokaisen osion alussa on ohjeet, jotka auttavat sinua vastaamaan kysymyksiin. Kyselyssä ei ole oikeita tai väriä vastauksia. Vastaa siis kysymyksiin rehellisesti, vaikka vastaus olisikin negatiivinen tai et pitäisi siitä.

Ketkään muut kuin sinä itse ja tutkijat (Heidi ja Eveliina) eivät tule näkemään vastauksiasi.

Osio 1

Kerro mitä mieltä olet seuraavista väittämistä ympyröimällä numero, joka parhaiten vastaa ajatuksiasi.

7 = Täysin samaa mieltä

6 = Lähes samaa mieltä

5 = Jokseenkin samaa mieltä

4 = En osaa sanoa

3 = Jokseenkin eri mieltä

2 = Lähes eri mieltä

1 = Täysin eri mieltä

1. Minulla on hyviä ystäviä meidän luokassamme.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

2. Ryhmätyöskentelyssä kaikki luokkalaisemme tekevät yhtä paljon.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

3. Meidän luokka on minulle yksi tärkeimmistä ryhmistä, joihin kuuluun. (Muita ryhmiä voivat olla esimerkiksi valinnaisaineryhmät koulussa ja joukkueet harrastuksissa.)

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

4. Minun on vaikea oppia uutta luokassamme.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

5. Meidän luokassamme on hyvä ryhmähenki.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

6. Luokkaamme ei ole mukava tulla.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

7. Luokallamme (oppitunneilla tai välitunneilla) tulee usein erimielisyyksiä siitä, mitä tehdään ja miten.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

8. Mielestäni ei ole mukavaa tehdä ryhmitöitä luokkalaistemme kanssa.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5 6 7

Täysin samaa mieltä

9. Luokkamme oppitunnit ovat mielestäni kivoja.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5 6 7

Täysin samaa mieltä

10. Luokkamme jäsenet viihtyvät hyvin yhdessä.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5 6 7

Täysin samaa mieltä

11. Luokassamme ei arvosteta kaikkien mielipiteitä.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5 6 7

Täysin samaa mieltä

12. Minusta olisi mukava tehdä jotain luokkamme kanssa kouluajan ulkopuolella.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5 6 7

Täysin samaa mieltä

13. En tykkää kuulua meidän luokkaamme.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

14. Mielestäni ryhmä- ja parityöskentely onnistuu luokassamme.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

15. Minulle on tärkeää että luokkamme ryhmätyöt onnistuvat.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

16. Luokassamme ei noudateta yhdessä sovittuja sääntöjä.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1 2 3 4 5 6 7

Osio 2

Kaikilla meistä on erilaisia tunteita toisiamme kohtaan. Toisista ihmisistä pidämme paljon, toisista emme tiedä paljoa ja toiset haluaisimme oppia tuntemaan paremmin. Emme koskaan paljasta sinun antamia tietoja muille oppilaille, etkä sinä saa tietää tovereidesi valintoja.

Vastauksiksi riittävät luokkatovereidesi etunimet. (Kohdat 1.-6.)

Viimeisessä kohdassa ympyröi mieleisesi vastaus. (Kohta 7.)

1. Keiden luokkakavereidesi kanssa leikit mieluiten välitunnilla ja koulun jälkeen?
2. Ketkä kaikki oppilaat ovat ystäviäsi tällä luokalla?
3. Keitä luokkasi oppilaita et tunne vielä kovin hyvin?
4. Keihin luokkasi oppilaisiin haluaisit tutustua paremmin?
5. Kenen luokkakaverisi kanssa sinulle tulee yleensä riitaa tai erimielisyyttä? (Jos sinusta tuntuu, ettei sinulle yleensä tule riitaa heidän kanssaan, voit jättää vastaamatta.)
6. Ketkä luokkasi oppilaista saavat mielestäsi toiset innostumaan?
7. Miltä muut luokkasi oppilaat mielestäsi tuntuvat? (Ympyröi)
Tosi mukavilta
Mukavilta
Kohtalaisilta
Ei oikein mukavilta
Tosi kurjilta

Osio 3

Ympyröi alla olevasta listasta ne kohdat, jotka kuvaavat luokkaanne.

Meidän luokalla

1. kiusataan toisia
2. nimitellään tai haukutaan toisia
3. tönitään, potkitaan tai lyödään toisia
4. puhutaan pahaa selän takana
5. jätetään yksin / ei oteta mukaan leikkeihin

6. naureskellaan toisten vastauksille
7. otetaan, heitellään, piilotetaan tai rikotaan toisen tavaroita
8. uhkaillaan
9. pelotellaan toisia
10. kannustetaan toisia
11. on turvallinen olo
12. saan vaikuttaa asioihin
13. kuunnellaan muita
14. arvostetaan muitten mielipiteitä
15. autetaan toisia.

Voit vielä halutessasi kertoa vapaasti millainen ryhmähenki luokassanne on.

Liite 2. Ensimmäisen ryhmähaastattelun keskustelupohja

Pidän luokastamme ja haluan kuulua siihen.	Kaikki tulevat toimeen keskenään. Jokaista kuunnellaan. Ei kiusata.
Haluan työskennellä ahkerasti ryhmätoissa.	Ryhmätyöt onnistuvat ja kaikki osallistuvat niihin. Osaamme sopia yhdessä asioista.

Liite 3. Toisen ryhmähaastattelun keskustelupohja

Mitä ryhmähenkeä parantavia asioita sinä olet tehnyt?	Minkä asian tekemisessä sinulla olisi eniten parannettavaa?
Mitä ryhmähenkeä parantavia asioita olet huomannut muiden luokkalaistesi tekevän?	Minkä asian tekemisessä muilla luokkalaisillasi olisi eniten parannettavaa?

Liite 4. Prosessidraamasuunnitelma

1. Draamapajan suunnitelma

Vaihe	Tarkoitus	Työtapa	Painopiste
1. Kuulumiset ja info tutkimuksesta.	Vaihtaa kuulumiset ja selkiyttää mitä tutkimuksessa tehdään.	Kuulumiskierros	Kaikki halukkaat saavat puheenvuoron.
2. Ohjaajat ja osallistujat sopivat yhteisistä pelisäännöistä.	Muodostaa turvallinen ympäristö draaman tekemiseen.	Draamasopimus	Vapaaehtoisuus, yhteisesti sovitut säännöt.
3. Kuninkaan avaimet -leikki	Lämmittää kehoa ja mieltä draamatyöskentelyä varten.	Alkuleikki/lämmittely	Luokka toimii yhdessä.
4. Asetetaan luokan keskelle tyhjä tuoli ja kuvitellaan että se on luokan ryhmähenki. Oppilaat pohtivat miten he suhtautuvat siihen, ja ottavat ajatuksiaan kuvaavan asennon	Herätellä ajatuksia luokan ryhmähenkeen liittyen.	Tyhjä tuoli	Jokainen kertoo oman ajatuksensa.
Välitunti	Välitunti	Välitunti	Välitunti
5. Aakkosleikki	Keskittyä.	Lämmittely	Ei haittaa vaikka tekee virheitä.
6. Ohjaaja lukee pohjatarinan ensimmäisen osan.	Virittäytyä draaman maailmaan ja tunnelmaan.	Tarina	Kuunteleminen

7. Oppilaat jaetaan pienryhmiin ja jokainen ryhmä saa yhden tarinan hahmoista, jolle he keksivät identiteetin ja taustatietoja.	Tarinan hahmoin tutustuminen ja lisätietojen keksiminen.	Rooli seinällä	Yhdessä piirtäminen ja suunnittelu.
8. Oppilaat esittävät pienryhminä kohtauksen oman hahmonsa menneisyydestä.	Tarinan hahmojen syventäminen.	Aikahyppy	Uskallus olla esillä.
9. Ohjaaja lukee pohjatarinan toisen osan.	Hahmoille kehittyä konflikti, jonka selvittämiseen he tarvitsevat apua.	Tarina	Jännitteen luominen.
10. Kaksi oppilasta edustaa riitelijöitä ja muut auttavat heitä ratkaisemaan riitansa.	Oppilaat eläytyvät tarinan hahmojen tilanteeseen ja konflikti saadaan ratkaistua.	2 henkilöä - 2 ryhmää	Eläytyminen
Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu
11. Oppilaat keksivät erilaisia tapoja/vinkkejä miten ratkaista riitoja.	Oppilaat soveltavat tarinan tapahtumia omaan elämäänsä.	Kirjoitetaan paperille parin kanssa.	Jokainen keksii ainakin yhden vinkin.
12. Ohjaaja lukee pohjatarinan kolmannen osan.	Uusi hahmo esitellään ja tarina jää toistaiseksi auki.	Tarina	Jännitteen lisääminen.
13. Oppilaat tekevät pienryhmissä patsaita siitä, mitä tarinassa heidän mielestään tapahtuu seuraavaksi.	Tarinan syventäminen, lisätietojen saaminen, oppilaiden osallistuminen tarinan luomiseen.	Patsaat	Tilaa mielikuvitukselle!

14. Käydään läpi draaman herättämiä tunteita ja ajatuksia väittämien avulla.	Ajatusten reipas purku ennen välituntia.	Selkäpiiri	Jokainen halukas saa kertoa oman väittämänsä.
Pitkä välitunti	Pitkä välitunti	Pitkä välitunti	Pitkä välitunti
15. Pohditaan ryhmähenkeä väittämien avulla.	Situa draaman tapahtumia tähän hetkeen.	Jatkumo	Väittämien kirjaaminen keskustelua varten.
16. Keskustellaan ensin pienryhmissä väittämien pohjalta. Kootaan keskustelua yhteisesti.	Ajatusten jakaminen ja syventäminen.	Keskustelu pienryhmässä ja yhdessä	Kaikki kertovat ajatuksiaan.
17. Keskustelun pohjalta oppilaat keksivät tekoja tai vinkkejä, joilla he voisivat parantaa ryhmähenkeä. Käydään vinkit läpi yhdessä.	Omaan luokkaan ja sen arkeen sopivien tekojen keksiminen.	Omat teot + yhteinen läpikäynti	Yhteisten tekojen/vinkkien keksiminen.
18. Jokainen osallistuja valitsee luokasta paikan, ja kuvailee yhdellä sanalla/lauseella itselleen mieleen jääneestä hetkestä.	Kerrata ja tiivistää päivän aikana tapahtuneita asioita.	Hetken merkitseminen	Tiivis ote, kuitenkin jokaiselle suunvuoro.

2. Draamapajan suunnitelma

Vaihe	Tarkoitus	Työtapa	Painopiste
1. Kahleista karkaaminen -paritehtävä.	Johdatella draaman maailmaan sekä lämmittää kehoa ja mieltä.	Lämmittelyleikki	Kaikille aikaa keksiä ratkaisua.

2. Kertaus tapahtumista ja henkilöistä.	Muistella mitä on tapahtunut ja kenelle.	Yhteinen keskustelu	Päästä yhdessä kartalle tapahtumista.
3. Ohjaaja lukee pohjatarinan neljännen osan.	Tarinan vieminen eteenpäin, uusiin hahmoihin tutustuminen. Oppilaitten aiempien ideoitten tuominen näkyväksi.	Tarina	Kuunteleminen
4. Oppilaat jaetaan pienryhmiin ja heillä on jokaisella oma pulmatehtävä ratkaistavana.	Tutustua paremmin uuteen hahmoon ja tehtävän ratkaiseminen yhdessä.	Pienryhmät	Yhteistyö
5. Oppilaat muodostavat kuoron, joka seuraa kuoronjohtajan (maalarin) kädenliikkeitä äänensä avulla.	Keskittyminen ja maalarin seuraaminen/hänen ohjeittensa noudattaminen.	Äänimaalaus	Jokainen saa kokeilla maalarina oloa.
6. Ohjaaja lukee pohjatarinan viidennen osan.	Juonen tiivistäminen ja kiinnostuksen ylläpitäminen.	Tarina	Jännitteen luominen
Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu
7. Oppilaat pohtivat pienryhmissä mikä on heille yhteistä ja muodostavat siitä patsaan, joka näytetään muille.	Oppilaat löytävät ryhmäänsä yhdistäviä asioita.	Patsaat	Mielikuvitus lentoon!
8. Keskustellaan koko luokan kanssa patsaiden pohjalta, mikä on yhteistä koko luokalle? Kootaan asioita yhdessä taululle.	Koko luokkaa yhdistävien asioiden löytäminen.	Yhteinen keskustelu	Kaikki mukaan.
Pitkä välitunti	Pitkä välitunti	Pitkä välitunti	Pitkä välitunti

9. Oppilaat pohtivat vielä yhdessä mikä tekee heidän luokastaan erityisen. Ohjaajat kokoavat pohdinnat talteen.	Miettiä ja syventää omaa luokkaa yhdistäviä asioita.	Yhteinen keskustelu	Luokan ominaispiirteet
10. Pienryhmissä keskustelua välitehtävästä, tekojen ja vinkkien konkretisointia sekä uudelleen suuntausta.	Pohtia ryhmähenkeä uudelleen ja miettiä mihin asioihin sen edistämiseksi he haluavat keskittyä.	Yhteinen keskustelu ja post it -laput.	Miten oppilaat haluavat jatkaa?
11. Jokainen osallistuja valitsee luokasta paikan, ja kuvailee yhdellä sanalla/lauseella itselleen mieleen jääneestä hetkestä.	Yhteinen lopetus.	Hetken merkitseminen	Tiivis kertaus päivästä.

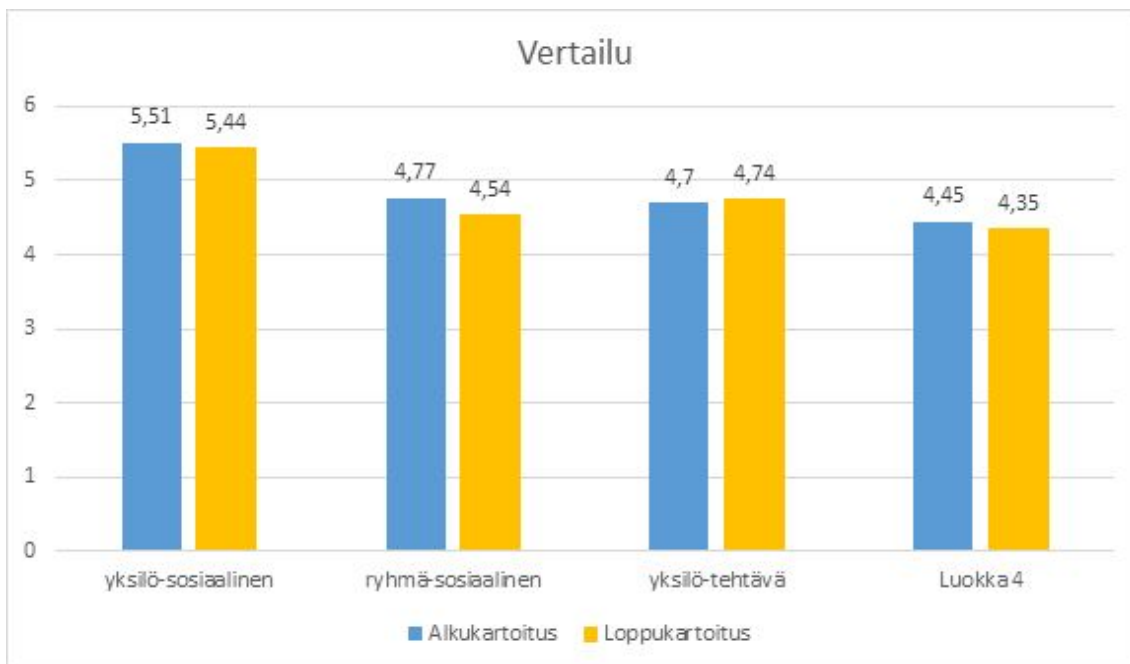
3. Draamapajan suunnitelma

Vaihe	Tarkoitus	Työtapa	Painopiste
1. Jutellaan kuulumiset ja miten välitehtävien tekeminen on sujunut	Palauttaa mieleen luokan keksimät vinkit/ teot.	Kuulumiskierros	Kaikki halukkaat saavat kertoa kuulumisiaan.
2. Oppilaat muodostavat janoja	Virittäytyminen aiheeseen ja tutustumista omiin luokkatovereihin.	Jana/lämmittely	Kommunikaatio
3. Ohjaaja lukee pohjatarinan kuudennen osan.	Virittäytyä draamaan ja sen teemaan.	Tarina	Kuunteleminen

4. Haastatellaan 1-2 oppilaitten valitsemaa tarinan hahmoa. Luokan edessä on tuoli, johon haastateltavaa hahmoa näyttelevä henkilö istuu.	Tutustutaan paremmin oppilaitten valitsemiin tarinan hahmoihin.	Kuuma tuoli	Rohkeasti kokeilemaan.
Välitunti	Välitunti	Välitunti	Välitunti
5. Oppilaat pääsevät haastattelemaan toisiaan valmiin haastattelurungon pohjalta.	Tutustuminen luokkatovereihin ja jutteleminen jokaisen kanssa erikseen.	Haastattelu	
6. Jokainen oppilas saa oman A4 paperin, johon on piirretty pullapoika. Ne jätetään pulpeteille ja haastattelujen pohjalta oppilaat kirjoittavat paperin ulkoreunalle yhden haastattelussa selvittämistään asioista kunkin omaan lappuun.	Tutustuminen luokkatovereihin.	Mukaillen rooli seinällä	Jokainen kirjoittaa jokaiselle jotain.
7. Kehut	Henkilökohtaisen kehu/palautteen antaminen toiselle.	Mukaillen rooli seinällä	Jokaisessa on jotain hyvää.
Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu	Ruokailu
8. Ohjaaja lukee erilaisia väittämiä ja jokainen oppilas valitsee luokasta sen oppilaan, johon väittämä hänen mielestään parhaiten sopii.	Pohtia muiden luokkalaisten taitoja ja ominaisuuksia.	Käsi olalle	Kontaktin ottaminen muihin oppilaisiin.

9. Luokkaan on tulossa uusi oppilas hiihtoloman jälkeen, joten valmistellaan myös häntä varten pullapoika ja kysymykset yhdessä oppilaitten kanssa.	Valmistautuminen uuden oppilaan tutustumiskäyntiin ja muuttoon.	Mukaillen rooli seinällä	Uuden oppilaan toivottaminen tervetulleeksi.
10. Mietitään uuden oppilaan näkökulmasta, mitä asioita hän näkee tulevassa luokassaan.	Oman luokan ominaisuuksien pohtiminen.	Yhteinen keskustelu	Luokan erityisyys
11. Ohjaaja lukee pohjatarinan seitsemännen osan.	Puitteiden luominen seuraavaa tehtävää varten.	Tarina	Jännityksen tiivistyminen
12. Oppilailla on kymmenen minuuttia aikaa ratkaista pienryhmissä pulmatehtävät ja löytää vihjekirjekuoret.	Ratkaista yhdessä arvoitukset ja eläytyä draamatarinaan.	Pienryhmät	Yhdessä toimiminen
13. Ohjaaja lukee pohjatarinan kahdeksannen osuuden.	Hahmojen loppuratkaisun hahmottelu.	Tarina	Kuunteleminen
14. Oppilaat ratkaisevat yhdessä koko luokkana loppuarvoituksen (Einsteinin arvoitus).	Tarinan päättäminen yhdessä ja loppuratkaisun löytyminen.	Yhteinen keskustelu	Yhdessä toimiminen
15. Jokainen osallistuja valitsee luokasta paikan, ja kuvailee yhdellä sanalla/lauseella itselleen mieleen jääneestä hetkestä.	Kerrata ja tiivistää päivän aikana tapahtuneita asioita.	Hetken merkitseminen	Päätös draamaprosessille

Liite 5. Alku- ja loppukartoituksen ilmapiirikyselyn keskiarvojen vertailu.



Liite 6. Matriisi loppukartoituksen sosiometrisen mittauksen ystävyyssvalinnoista

	Lilli	Anne	Pauliina	Kristiina	Johanna	Joni	Janina	Martti	Esteri	Timo	Riikka	Matti	Juho	Ilkka	Raimo
Lilli		+		+	+		+		+						
Anne	+			—	+		+				+				
Pauliina	—			—			+				+				
Kristiina	+				+		+				+				
Johanna	+	+		+			+		+		+				
Joni								+		+		+		+	+
Janina	+	+	+	+	+				+		+				
Martti	—	—	—	—	—	+	—		—	+	+	+	—	+	+
Esteri	+	—		-	+		+				+				
Timo						+		+				+		+	+
Riikka	—	+	+	+	+	—	+	+	+	—		—	—	—	—
Matti						+		+		+			+	+	+
Juho										—		+			
Ilkka						+		+		+		+	—		+
Raimo						+		+		+		+		+	
Vastavuoroisten valintojen määrä	5	4	2	4	6	5	7	6	4	5	7	6	1	5	5

— = vaakarivin oppilas valinnut pystyivän oppilaan

| = pystyivän oppilas valinnut vaakarivin oppilaan

+ = vastavuoroinen valinta

Liite 7. Matriisi alkukartoituksen sosiometrisen mittauksen ystävyyssvalinnoista

	Lilli	Anne	Pauliina	Kristiina	Johanna	Joni	Janina	Martti	Esteri	Timo	Riikka	Matti	Juho	Ilkka	Raimo
Lilli		+		+	+		+		+		+				
Anne	+			+	+		+		+		+				
Pauliina							+								
1. Kristiina	+	+			+		+		+		+				
Johanna	+	+		+			+		+		+				
Joni								+		+		+		+	
Janina	+	+	+	+	+				+		+				
Martti						+				+		+		+	—
Esteri	+	+		+	+		+				+				
Timo						+		+				+		+	—
Riikka	+	+		+	+		+		+						
Matti						+		+		+			+	+	+
Juho												+			
Ilkka						+		+		+		+	—		—
Raimo												+			
Vastavuoroisten valintojen määrä	6	6	1	6	6	4	7	4	6	4	6	6	1	4	1

= vaakarivin oppilas valinnut pystyrivin oppilaan

= pystyrivin oppilas valinnut vaakarivin oppilaan

+ = vastavuoroinen valinta

Liite 8. Matriisi loppukartoituksen sosiometrisen mittauksen leikkiverivalinnoista

	Lilli	Anne	Pauliina	Kristiina	Johanna	Joni	Janina	Martti	Esteri	Timo	Riikka	Matti	Juho	Ilkka	Raimo
Lilli		—		—	+		-								
Anne							+								
Pauliina															
Kristiina							+								
Johanna	+														
Joni								+		+		+		+	+
Janina		+		+							+				
Martti						+				+		+	-	+	+
Esteri	-	-			-						+				
Timo						+		+				+		+	
Riikka		-		-			+		+						
Matti							+		+		+		+	+	+
Juho												+			
Ilkka						+		+		+		+	-		+
Raimo						+		+		—		+		+	
Vastavuoroisten valintojen määrä	1	1	0	1	1	4	4	4	2	3	3	6	1	5	4

— = vaakarivin oppilas valinnut pystyivän oppilaan

| = pystyivän oppilas valinnut vaakarivin oppilaan

+ = vastavuoroinen valinta

Liite 9. Matriisi alkukartoituksen sosiometrisen mittauksen leikkiverivalinnoista

	Lilli	Anne	Pauliina	Kristiina	Johanna	Joni	Janina	Martti	Esteri	Timo	Riikka	Matti	Juho	Ilkka	Raimo
Lilli				—	+										
Anne				—			—		+		+				
Pauliina															
Kristiina							+				+				
Johanna	+														
Joni												+			+
Janina				+											
Martti						—								+	
Esteri		+		—							+				
Timo						—	—					+		+	+
Riikka	—	+		+	—		—		+						
Matti						+		—		+			+	+	+
Juho												+			
Ilkka								+		+		+			
Raimo						+		—		+		+		—	
Vastavuoroisten valintojen määrä	1	2	0	2	1	2	1	1	2	3	3	5	1	3	3

= vaakarivin oppilas valinnut pystyrivin oppilaan

= pystyrivin oppilas valinnut vaakarivin oppilaan

+ = vastavuoroinen valinta