

”SÄ IKÄÄN KUN VAAN KOKEILET SÄ ET ESIINNY  
KELLEKÄÄN”

Diskurssianalyttinen tutkimus opetuspuheesta draamatunnilla

Silja Niemi ja Helena Raski

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Niemi, Silja & Raski, Helena. 2006. ”sä ikään kun vaan kokeilet sä et esiinny kellekään” Diskurssianalyttinen tutkimus draamaopettajan opetuspuheesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 81 sivua.

Tämän tutkimuksen kohteena on draamaopetuksen diskurssi sellaisena kuin se esiintyy aidossa draamatuntitilanteessa. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata draaman opetusdiskurssia. Tarkastelemme erityisesti keinoja, joilla opettaja luo opetustilanteesta tietynlaisen. Lisäksi kiinnitämme huomiota siihen, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia oppilaille muodostuu ja minkälaista osallistumista heiltä odotetaan.

Keräsimme aineiston havainnoimalla neljän draamaopettajan opetusta ja nauhoittamalla heidän opetuspuhettaan. Aineistona on yhteensä 15 oppituntia. Mukana on opettajia perusopetuksesta, lukiosta ja ammattikorkeakoulusta. Analyysimenetelmänä on ensisijaisesti diskurssianalyysi, mutta olemme käyttäneet myös keskusteluanalyysin keinoja.

Kuvaamme aluksi draamatuntien fyysistä tilaa. Tällä pyrimme esittelemään draaman opetusdiskurssin kontekstia. Seuraavaksi jaottelemme draamatunnin neljään opetusmuotoon, jotka ovat opetusmonologi, opetuskeskustelu, harjoitukset ja esitysten valmistaminen. Kussakin opetusmuodossa opetusdiskurssi on omanlaisensa, ja opettaja osoittaa puheellaan selkeästi, millaista osallistumista oppilailta odotetaan. Tutkimuksemme perusteella draamatunnit ovat muovautuneet koulumaailmaan sopiviksi. Niiden vuorovaikutus on usein opettajajohtoista ja noudattaa institutionaalisen opetuskeskustelun kysymys–vastaus–palaute-kaavaa, vaikkakin oppilaan vastaus usein on fyysistä ilmaisua. Draamassa on mahdollista rakentaa myös oppimistilanteita, joissa vuorovaikutus ei ole opettajajohtoista. Yleisintä tämä on aineistomme perusteella tilanteissa, joissa oppilaat harjoittelevat draamaesityksiä.

Asiasanat: opetusdiskurssi, draamapedagogiikka, diskurssianalyysi, havainnointi

## SISÄLLYS

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1 Tutkimuksen lähtökohdat</b> .....	<b>4</b>
<b>1.2 Etnografisen diskurssintutkimuksen taustaoletukset</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3 Draamatunnin diskurssi tutkimuskohteena</b> .....	<b>9</b>
1.3.1 Diskurssi rakentaa sosiaalista todellisuutta .....	9
1.3.2 Opetusdiskurssi institutionaalisenä vuorovaikutuksena .....	11
<b>1.4 Tutkimustehtävä</b> .....	<b>14</b>
<b>1.5 Tutkimuksen eteneminen</b> .....	<b>14</b>
1.5.1 Aineisto ja sen keruu .....	14
1.5.2 Aineiston analyysi .....	16
<b>2 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1 Tilan järjestykset ”lähetään tekeen tilaa”</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2 Draaman opetusmuodot ja oppilaiden osallistumismahdollisuudet ”pääosin tehdään ja kokeillaan näitä erilaisia tekniikoita ja työtapoja”</b> .....	<b>28</b>
2.2.1 Opetusmonologi .....	28
2.2.2 Opetuskeskustelu .....	33
2.2.3 Harjoitukset .....	39
2.2.4 Esitysten tai kohtausten valmistaminen .....	53
<b>2.3 Rohkeus arvona ”ei sillä väliä kuhan soittelet jotain”</b> .....	<b>60</b>
<b>3 POHDINTA</b> .....	<b>67</b>
<b>3.1 Tutkimuksen arviointia</b> .....	<b>67</b>
<b>3.2 Tutkimustulosten koonti</b> .....	<b>68</b>
<b>3.3 Tutkimuksen merkitys</b> .....	<b>71</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>75</b>
<b>LIITE: Observointilomake</b> .....	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Draamakasvatuksen didaktiikka on määrätynlaista reflektiivistä dramaturgiaa. Reflektiivinen dramaturgia poikkeaa tavanomaisesta opetuskeskustelusta siinä, että se tapahtuu sekä keskustelun että teatterinkielen avulla ja sitä luonnehtii jatkuva 'fiktiosta todellisuuteen ja takaisin hyppiminen'. Siinä on enemmän toimintaa, vähemmän sanoja kuin tavallisessa keskustelussa, samalla se vaatii monitasoista 'kielen' ymmärtämistä. (Heikkinen 2002, 121.)

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Kiinnostuksemme draamaopetuksen tutkimiseen alkoi jo opiskellessamme opettajankoulutuksen draamakasvatuksen sivuaineaineopintoja. Opetus poikkesi tavanomaisesta yliopisto-opiskelusta luentomuistiinpanoineen, sillä demotunnit sisälsivät muun muassa erilaisia leikkejä ja harjoituksia. Suhtautumisemme toimintaan oli kriittistä; etenkin draamaharjoitusten yhteydessä tulimme pohtineeksi usein, mitä ihmettä tästäkin leikistä nyt pitäisi oppia. Oppimisen kohteena saattoi olla vaikkapa sosiaalinen toiminta eli ihmisten käyttäytyminen ryhmässä, mutta tämän oivaltaminen vaati toiminnan ajatuksellista etäännyttämistä eli reflektointia. Huomasimme, että reflektointi vaatii aikaa ja keskittymistä, eikä draamatyöskentelyn tarkoitusta välttämättä jaksaa avata, jollei siihen ole erityistä tilannetta. Liukon (2001) mukaan vastuu oppijoiden reflektointiin ohjauksesta onkin draamaopettajalla, jotta reflektointi ei jäisi vain kiinnostuneimpien oppimispäiväkirjoihin. Liukko painottaa myös, ettei reflektointi saa jäädä pelkän affektiivisen reflektoinnin tasolle – esimerkiksi kysymykseen, miltä jokin harjoitus tuntui. Tulevina draamaopettajina innostuimmekin pohtimaan, miten kouluikäisiä, ei vielä niin itseohjautuvia, oppilaita voisi ohjata reflektointiin.

Draaman ja teatterin juuria metsästetään usein historian alkumetreiltä saakka. Koska tämä on kuvaileva tutkimus draamaopetuksesta, rajaamme viitekehiksemme 2000-luvun Suomeen. Draamaopetuksen esiintyminen perusopetuksen alemmilla luokilla on sattumanvaraista, lähinnä opettajien kiinnostuksiin perustuvaa. Perusopetuksen ylemmillä luokilla ja toisen asteen koulutuksessa voidaan tarjota

valinnaista opetusta draamasta tai ilmaisutaidosta (ks. esim. Oulun kaupungin opetussuunnitelman oppiaineet). Lukiolaisten on mahdollista suorittaa ilmaisutaidon kurssien jälkeen draaman ja teatterin lukiodiplomi (Østern 2000, 14). Korkea-asteen koulutuksessa on muutamia alan erikoistumisopintovaihtoehtoja joko draamasta, teatterista, soveltavasta draamasta tai draamakasvatuksesta. Teatterityö, ilmaisukasvatus, draamapedagogiikka ja draamakasvatus ovat kaikki Suomessa käytössä olevia nimiä erilaisille draaman ja kasvatuksen yhdistelmille. Eräänlaisen kuvan draamaopetuksen monimuotoisuudesta saa silmäilemällä draaman ja teatterin alalta 2000-luvulla tehtyjä väitöskirjoja.

Oppilaiden ja teatteriharrastajien oppimiskokemukset on suosittu kohde väitöskirjoissa. Peruskoulun vapaaehtoisen draamaopetuksen oppilaita ovat tutkineet Toivanen (2002) ja Rusanen (2002). Lisäksi on tutkittu yliopiston draamaopiskelijoiden (Laakso 2004) ja teatteriharrastajien (Sinivuori 2000) kokemuksia. Nämä tutkimukset pohtivat draamaopetuksen yhteyttä esimerkiksi teatteritaitojen kehittymiseen, henkilökohtaiseen kasvuun ja minän kehitykseen, itseluottamukseen, sosiaalisten taitojen sekä yleensä erilaisten elämäntaitojen oppimiseen. Heinonen (2000) on puolestaan tutkinut draamaohjaajuutta päiväkodissa toteutetussa tapaustutkimuksessaan. Asikaisen (2003) tutkimus taas on keskittynyt draamaopetuksen suunnitteluun sekä draamaopettajan yhteistyöhön kollegan tai museon kanssa. Tutkimukset ovat pääosin laadullisia, ja niissä pyritään tuomaan draamaopetukseen osallistuneiden ääni kuuluviin. Nämä väitöskirjat painottavat draamaopetuksen merkitystä ja vaativat sen aseman parantamisesta Suomessa.

Heikkinen (2002) on puolestaan pyrkinyt draamatermien selkeyttämiseen. Brittiläistä, pohjoismaista ja suomalaista draamaopetuksen traditiota tutkittuaan Heikkinen luo visioon siitä, millaista draamaopetus voisi olla Suomessa. Systemaattisen analyysin ja osallistuvan filosofian menetelmillä syntyi määritelmä draamakasvatuksesta erilaisissa oppimisympäristöissä tehtävänä draamana ja teatterina (Heikkinen 2002, 136). Draamakasvatuksessa opitaan draaman avulla ja samalla draaman sisällöstä. Draamakasvatuksen sisällöllinen aines yhdistyy moneen oppiaineeseen, esimerkiksi kirjallisuuteen: molemmissa esimerkiksi tarinalla, henkilöillä ja juonella on merkittävä osuutensa. Draamakasvatuksen avulla tarinankerrontaan voidaan liittää verbaalisuuden lisäksi myös visuaalisuus, kehollisuus ja spatiaalisuus. (Heikkinen 2004, 30; 136–139.) Heikkinen (2002, 116)

toteaa kuitenkin, että draamakasvatus oppiaineen nimenä on hieman kömpelö ja että oppiaineesta voitaisiin puhua nimellä draama, jolloin draamakasvatus jäisi teoreettiseen käyttöön. Omassa tutkimuksessamme olemmekin päätyneet nimikkeisiin draama tai draamaopetus, koska pyrkimyksenämme on nimenomaan aidon opetustapahtuman kuvailu.

Halusimme tutustua koulun arkiseen draamatoimintaan, jonka opettaja on suunnitellut osana normaalia työtään. Uskomme tällaisen tutkimuksen mahdollisuuteen avata uusia näkökulmia draamakasvatukseen, jonka tutkimus Suomessa painottuu tutkijan itse toteuttamiin yksittäisiin draamaprojekteihin (ks. esim. Toivanen 2002; Asikainen 2003; Laakso 2004). Niissä on keskitytty oppilaiden tai osallistujien tuntemuksiin ja oppimiseen sekä mahdollisesti tutkijan itsereflektioon draaman ohjaamisesta. Me kiinnostuimme nimenomaan opettajan tai draamaohjaajan toiminnan tutkimisesta osallistumattoman observoinnin metodilla. Päätimme tarkastella opetuspuhetta, sillä uskomme, että opetuksen olennaisin tarkoitus löytyy ihmistenvälisestä kommunikaatiosta (ks. Cazden 2001, 2). Draamaopettajan työ, kannustus, ohjaus ja palautteenanto, tapahtuu pääosin puheen avulla. Toivoimmekin opettajan toiminnan, eli tässä tapauksessa nimenomaan puheen, tarkastelun auttavan meitä tulevana opettajina huomaamaan, millaisia oppimisen konteksteja puheella voidaan luoda.

Kiinnostuksemme kohde oli siis aluksi se, miten koulussa pidettävillä draamatunneilla voisi ohjata oppimaan, jottei draama jäisi vain irralliseksi hauskanpidoksi – tai vaihtoehtoisesti epämiellyttäväksi hölmöilyksi. Tutkimuksen edetessä tarkastelukohde kuitenkin laajeni, sillä reflektointiin ohjausta ei lopulta voinut erottaa selvärajaiseksi tarkastelun kohteeksi. Oppimisen kohdistaminen on opetuspuheessa selvästikin reflektointiin ohjaavia puheenvuoroja laaja-alaisempaa, ja opettaja saattaa kohdistaa oppimista myös tiedostamattaan. Toisaalta opettaja saattaa luottaa siihen, että oppilaat oppivat kyllä, vaikka oppimisen kohdetta ei sanallisesti ilmaisisikaan. Näin päädyimme kuvaamaan draamaopetuksen opetusdiskurssia laajemmin. Tarkastelemalla draamaopetuksen diskurssia keskusteluanalyysin keinoin pystymme erottelemaan oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia draamatuntien eri tilanteissa. Lisäksi tarkastelemme opettajan sanavalintoihin punoutuneita merkityksiä diskurssianalyysin menetelmillä.

## 1.2 Etnografisen diskurssintutkimuksen taustaoletukset

”Todellisuus koostuu monesta, päällekkäisestä, ristikkäisestä ja samanaikaisesta, toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevasta maailmasta. Nämä maailmat kohtaavat kielessä. Kielikään ei ole yksi vaan monta. Me puhumme kieltä ja kieli puhuu meissä.” (Purra & Tainio 1989, 218.) Otamme Purran ja Tainion ajatuksen tutkimuksemme lähtökohdaksi. Sosiaalinen todellisuus on muodostunut erilaisista maailmoista, jotka kohtaavat kielessä, ja tutkimalla kieltä voidaan tutkia myös näitä maailmoja. Lähestymmekin draamaopetusta tutkimalla draamaopettajan opetuspuhetta ja toivomme näin oppivamme jotain draamaopetuksen tavasta hahmottaa todellisuutta. Tutkimuskohteen ja lähestymistavan perusteella tutkimustamme voi luonnehtia etnografiseksi tutkimukseksi.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Varto (1992, 23) pitää laadullisen tutkimuksen kohteena ihmisen elämisaailmaa, joka muodostuu merkityksistä. Jotta tutkimus voisi päästä käsiksi tähän elämisaailmaan, on tutkijan tehtävä ontologista erittelyä eli selkeitä oletuksia tutkimuskohteensa olemassaolotavasta (emt., 30). Opetuspuheella ja keskustelulla tuotetaan koululuokan sosiaalinen todellisuus. Lähtöajatuksenamme on se, että draamatunnilla opetuspuheella tuotettu sosiaalinen todellisuus olisi erilainen kuin muilla tunneilla, ja tästä syystä kohdistimme tutkimuksemme draamatunteihin. Syrjäläisen mukaan etnografisen opetuksen tutkimus alkaa siitä, että tutkija kiinnostuu jostain kouluelämän liittyvästä ilmiöstä. Etnografiselle tutkimukselle on myös ominaista, että tutkijan tausta – persoonallisuus, arvot ja historia – vaikuttavat tutkimukseen ja suuntaavat sitä. (Syrjäläinen 1994, 78–79.) Näin ollen meidänkin taustamme draamakasvatukseen erikoistuvina luokanopettajina väistämättä näkyy tutkimuksessamme.

Etnografisen tutkimussuuntauksen perusajatus on se, että kielenkäyttö riippuu tilanteesta ja yhteisöstä, eikä kieltä tai yhteisöä voi tarkastella erillisinä tutkimuskohteina (Luukka 1995, 62). Koulun ilmiöitä tarkastelevassa etnografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kulttuurinen tieto (Syrjäläinen 1994, 16). Luukan mukaan etnografisen suuntauksen taustakäsitys kielestä on funktionaalinen:

”etnografinen tutkimus analysoi kieltä ja viestintää osana yhteisöjen kulttuurista tietoa ja sen mukaista käyttäytymistä. – – Viestinnän pelisäännöt ovat osa kulttuurin pelisääntöjä, joista yhteisön jäsenillä on yhteisössä toimimisen perusteella hankittua tietoa.” (Luukka 1995, 62.) Kielenkäyttöä tarkastellaan tekemisenä ja näin voidaan analysoida sitä ”miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä” (Suoninen 2002, 19). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on autenttinen draamaopetuksen opetusdiskurssi. Keskitymme opettajan puheeseen, eli tarkastelemme sitä, miten draamaopettaja luo puheellaan tiettyjä opetusmuotoja ja oppimisympäristöjä.

Olennaista etnografiselle tutkimukselle on se, että jotain tiettyä sosiaalista ilmiötä tutkitaan sellaisena kuin se esiintyy. Aineiston tulee olla keräämisvaiheessa mahdollisimman autenttista. Aineistoa ei saa analysoida etukäteen eikä muodostaa ennakko-oletuksia siitä. Tutkimuksen kohteeksi riittää yksi tai muutama tapaus, jotka tutkitaan perusteellisesti. (Atkinson & Hammersley 1994, 248.) Edellä mainittu etnografisen tutkimuksen autenttisuuden kriteeri oli olennainen tutkimustamme suuntaava lähtökohta. Se vaikutti ensinnäkin siihen, että halusimme kerätä aineiston havainnoimalla emmekä haastattelemalla. Grönforsin mukaan havainnoimalla pystytään haastatteluun verrattuna paremmin tutkimaan sitä, millaista johonkin ilmiöön tai asiaan liittyvä käyttäytyminen todella on aidossa kontekstissaan (Grönfors 2001, 127). Autenttisuuden kriteeriä noudatimme myös siinä, että emme etsineet tietyn tyyppisiä draamatunteja, vaan keräsimme aineistomme jokaiselta opettajalta, joka ilmoittautui vapaaehtoiseksi tutkimukseemme. Aineistomme olikin melko laaja ja koostui hyvin erilaisista draamatunneista. Tutkimustehtävä ja -näkökulma alkoivatkin rajautua vasta pitkän analysoinnin jälkeen. Syrjäläisen mukaan etnografisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä jäsentyy ja muotoutuu tutkimusprosessin edetessä (Syrjäläinen 1994, 80).

Autenttisuuden merkitys näkyy myös siinä, että suositaan luonnollista eli tutkijasta riippumatta syntynyttä aineistoa. Luonnollinen aineisto on tyypillistä diskurssianalyttiselle tutkimukselle, koska analysoinnissa tarvitaan kaikkea luonnolliseen puheeseen kuuluvia retorisia keinoja – vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksia, sävyjä ja merkityksiä – joita aineistoon ei tulisi, jos tilanne olisi tutkijan luoma. Luonnollisessa puheessa ihmiset käyttävät kieltä spontaanisti tullakseen toimeen toistensa kanssa; vuorovaikutuksessa luodaan tilanteita,



identiteettejä ja ollaan yhteistyössä. (Hakulinen 1998a, 15; Juhila & Suoninen 2002, 236–237.) Tutkimusaineistomme on luonnollista, koska keräsimme aineiston sellaisilta draamatunneilta, jotka olisi pidetty tutkimuksestamme huolimatta joka tapauksessa eikä niitä ollut suunniteltu erityisesti tutkimustamme varten.

### 1.3 Draamatunnin diskurssi tutkimuskohteena

#### 1.3.1 Diskurssi rakentaa sosiaalista todellisuutta

*Diskurssi* voidaan määritellä joko kielitieteiden tai yhteiskuntatieteiden tutkimusten näkökulmasta. Kielitieteessä diskurssina on yleensä teksti, joka voi olla kirjoitusta tai puhetta. Yhteiskuntatieteissä diskurssi on laajempi merkityssystemi, johon katsotaan kuuluvaksi erilaiset tavat määrittää ja rakentaa sosiaalista todellisuutta. (Luukka 2000, 133–135; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 27.) Tässä tutkimuksessa diskurssi käsitetään yhteiskunnallisen näkemyksen mukaisena merkityssysteminä.

Yhteiskuntatieteellinen laajempi näkemys diskurssista pohjautuu Michel Foucault'n diskurssikäsitteeseen (ks. Luukka 1995, 45–47). Tämän mukaisesti diskurssi ei ainoastaan heijasta olemassa olevaa todellisuutta, vaan myös synnyttää ja luo sitä. Tutkimuksella selvitetään yhteisön sääntöjä, joilla diskursseja säädellään. Suonisen mukaan kieli on *konstruktivistista*: käyttäessämme kieltä me *konstruoimme* eli merkityksellistämme kohteet, joista puhumme. Konstruktiivisuutta on vaikea huomata omassa kielenkäytössään, koska jokainen käyttämämme sana sisältää piileviä oletuksia. Diskurssianalyysin tehtävänä on paljastaa näitä konstruktioita. (Suoninen 1997, 42–43.)

Fornäsin mukaan diskurssit rakentuvat erilaisista äänistä, jotka sekoittuvat eräänlaiseksi polyfoniaksi. Tämä näkemys korostaakin sitä, että diskurssia käyttävät toimijat eivät ole keskenään yksimielisiä: ”Yhteistä eivät välttämättä ole niinkään yksittäiset ajatukset, vaan pikemminkin kielelliset muodot, joilla ne ilmaistaan.”(Fornäs 1998, 169.) ”Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna tiedoille, valmiuksille ja ymmärrykselle on ominaista se, että ne ovat lähtöisin jostakin tietystä näkökulmasta ja pätevät jonkun tietyn toimintajärjestelmän

puitteissa. Ne ovat myös kehittyneet jonkin toiminnan puitteissa ja heijastavat sen erityisiä työskentelytapoja ja tärkeysjärjestystä.” (Säljö 2004, 142.) Oppiaineen tiedot, valmiudet ja ymmärrys ovat siis kietoutuneet kyseisen oppiaineen työskentelytapoihin ja tärkeysjärjestyksiin. Koska nämä puolestaan on sisällytetty oppiaineen diskurssiin, siten diskurssia tarkastelemalla voidaan päästä käsiksi oppiaineen kulttuuriin. Opettaminen on tästä näkökulmasta oppiaineen tai alan kulttuurin välittämistä oppilaille. Tällä tutkimuksella pyrimme kuvaamaan draamaoppiaineen diskurssia.

Tutkimuksemme kohteena on draamaopettajan opetuspuhe, siis *kieli*. Kieli voidaan nähdä kulttuurisena välineenä, jonka avulla aikakauden ilmiöitä tehdään ymmärrettäviksi. Kun kielenkäyttöä tarkastellaan tekemisenä, voidaan analysoida sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan kielenkäytöllä. Kieltä käyttäessään ihminen aina joko uusintaa tai muuntaa ympäröivää kulttuuria ja sosiaalista todellisuutta. (Suoninen 2002, 19.) Kielen tarkastelua sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä kutsutaan funktionaaliseksi kielikäsitteeksi. Funktionaalisen kielikäsitteen mukaan ennen muuta tärkeää on se, mitä kielen avulla tehdään, eli kielen funktiot. (Luukka 1995, 22–23.) ”Tekstejä ja puhetta analysoitaessa on olennaista, että ne otetaan tutkimuskohteiksi sellaisenaan, eikä niiden ’takaa’ yritetä etsiä ’oikeaa’ todellisuutta” (Jokinen 2002, 38). Tämä tarkoittaa sitä, ettei diskursiivista ja oikeaa todellisuutta aseteta vastakkain olettaen toisen ensiarvoisuutta, vaan myös fyysiset objektit ovat aina osa tietyllä tavalla rakentuneita diskursseja. Tällä ei haluta kieltää fyysisen todellisuuden olemassaoloa, vaan osoittaa, että diskursiivisen erottaminen toisista todellisuuden alueista on mahdotonta. Emme voi päästä fyysiseen todellisuuteen käsiksi ilman sen sosiaalisesti tuotettuja määritelmiä. (Jokinen & Juhila 1991, 27–28.) Puheen ottaminen tutkimuskohteeksi sellaisenaan merkitsee, ettei sen totuusarvon pohtiminen ole mielenkiinnon kohteena. Eskola ja Suoranta (1998, 142) huomauttavat, ettei sanojen sosiaalista vaikutusta tutkittaessa niiden totuudenmukaisuus ei ole keskeinen kysymys, sillä myös vähemmän todenmukaiset kuvaukset vaikuttavat sosiaaliseen todellisuuteen. Emme siis lähde esimerkiksi epäilemään, antavatko draamaopettajien palautteet totuudenmukaisen kuvan oppilaiden osaamisesta. Mielenkiinnon kohteena sen sijaan on, millaisia käsityksiä hyvästä osaamisesta opettaja palautteen annollaan viestittää.

### 1.3.2 Opetusdiskurssi institutionaalisen vuorovaikutuksena

Raevaaran, Ruusuvuoren ja Haakanan mukaan instituutiolla tarkoitetaan arkikielessä esimerkiksi oikeuslaitosta, terveydenhuoltoa tai koululaitosta, joilla kaikilla on jokin merkittävä yhteiskunnallinen tehtävä ja joita säätelevät tietyt säännöt sekä normit. Institutionaalista tilanteista voidaan tarkastella niiden järjestymistä ja osallisten toimintaa niissä. Usein institutionaalisiin tilanteisiin liittyvät osallistujien erilaiset roolit, kuten asiantuntijan ja asiakkaan roolit. Instituutioiden sisällä tapahtuvaa vuorovaikutusta voidaan tutkia omanlaisenaan toimintamuotona, josta niin ikään voidaan erottaa omia normeja ja lainalaisuuksia. Esimerkiksi institutionaalille viestintätilanteille on tyypillistä, että puheenvuorojen jakautuminen sekä niiden määrä ja kesto noudattavat tiettyjä normeja. (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 11–14.) Koulu on tyypillinen institutionaalisen vuorovaikutuksen ympäristö. Oppituntitilanne on institutionaalista viestintää, jossa opettajalla on oppilaisiin nähden epäsymmetrinen puhujan rooli (Leiber 2003, 129; Salomaa 1998, 23). Opettajalla on mahdollisuus tuottaa puheellaan draamaopetuksen diskurssista tietynlainen. Tästä syystä opetuspuhe on perusteltu diskurssianalyttinen tutkimuskohde.

Koulutunneilla esiintyvää puhetta, opetusdiskurssia, on tutkittu Suomessa 1970-luvulta lähtien (Keravuori 1988, 13; Lindroos 1997, 10). Ensimmäisiä tuntikäytänteitä observeivia tutkimuksia Suomessa oli Koskenniemen ym. DPA Helsinki -projekti 1970-luvulla. Siinä tutkittiin vuorovaikutusta opetusdiskurssissa, ja projektin tuloksena syntyi opetustapahtuman kuvausjärjestelmä. Myöhemmin kuvausjärjestelmää on kritisoitu siitä, että siinä ei kuvata diskurssin laadullisia piirteitä, vaan kuvaus keskittyy ainoastaan siirtoihin. (Lindroos 1997, 10–11.) Tähän puutteeseen pyrki vastaamaan Leiwon, Kuusisen, Nykäsen ja Pöyhösen 1980-luvulla julkaisema kolmiosainen tutkimus koulun kielellisestä vuorovaikutuksesta. Tähänkin tutkimukseen sisältyy erilaisten opetus- ja oppimiskeskustelujen kuvausjärjestelmä, jossa on esitelty muun muassa erilaisia opettajan ja oppilaan diskurssistrategioita. Leiwon ym. tutkimuksen mukaan koulun opetuskeskustelut pohjautuvat opetusteksteihin, joista yleisin on oppikirjan teksti. Muunlainen opetuskeskustelu oli

harvinaista – luokassa eniten äänessä on opettaja. (Leiwo ym. 1987a; Leiwo ym. 1987b; Leiwo ym. 1987c.)

Keravuori on tutkinut nimenomaan opettajajohtoista tuntidiskurssia ja analysoinut opettajan ja oppilaan diskurssirooleja sekä puheessa ilmeneviä diskurssifunktioita (Keravuori 1984; 1988). Hänen tutkimuksensa osoittaa, että tuntidiskurssissa, etenkin kysymysten ja vastausten rakentumisessa, on tiettyjä rituaalistuneita piirteitä. Opettaja yleensä johtaa tuntidiskurssia ja tekee suurimman osan aloitteista, ja oppilaalle jää vastaajan osa. Opettajan kysymykseen oppilaat vastaavat lyhyesti. Ryhmätilanteissa oppilaiden puheenvuorot ovat monisanaisempia ja aloitteellisempia, joten ne ovat siten hedelmällisempiä opetuskeskusteluja kuin opettajan ja oppilaan väliset keskustelut. (Keravuori 1988, 185–193.)

1990-luvulla opetusdiskurssia ovat tutkineet muun muassa Lindroos (1997) ja Salomaa (1998). Lindroosin tutkimuksessa tarkastelukohteena on erityisesti sukupuoli koulun tuntidiskurssissa. Lindroosin tutkimustulosten perusteella pojat puhuvat tunneilla tyttöjä enemmän ja vapaammin; tyttöjen puheenvuorot ovat yleensä suoria vastauksia opettajan kysymyksiin. Opettajat myös pitävät poikia aktiivisempina, koska poikien osallistuminen näkyy ulospäin selvemmin kuin tyttöillä. Lindroos oli haastatellut tutkimuksen kohteena olevia opettajia aineiston analyysin jälkeen, ja opettajat olivat pitäneet tämäntyyppistä, vakiintuneita käytänteitä kyseenalaistavaa tutkimusta tärkeänä. (Lindroos 1997, 168–173.) Salomaa puolestaan on tutkinut opetusdiskurssin kielellisestä vuorovaikutuksesta opettajan asenteita ja vallankäyttöä sekä ylipäätään oppituntien diskurssi-ilmastoa. Hänen tutkimuksessaan yleisin opetusdiskurssin muoto on kolmiosainen dialogi, johon sekä opettaja että oppilaat ovat sosiaalistuneet. Opettajilla on luokkadiskurssissa intellektuaalinen valta: heillä on hallussaan esimerkiksi oikeat vastaukset kysymyksiin. Vallankäyttö näkyy siinä, miten opettaja arvioi, muotoilee, tarkentaa ja vertailee oppilaiden vastauksia. Salomaa mukaan tämä vähentää oppilaiden rohkeutta osallistua diskurssiin. Salomaa painottaa kuitenkin, että huolimatta opetusdiskurssin vakiintuneista toimintavoista eri opettajien välillä voi olla merkittäviäkin eroja: opettajan persoonallisuus ja vuorovaikutustyyli vaikuttavat merkittävästi diskurssi-ilmastoon. (Salomaa 1998, 154–162.)

Viimeisimpiä opetusdiskurssia käsitteleviä tutkimuksia on Leiberin (2003) väitöskirjatutkimus, jossa hän vertailee opetuspuheen ja kirkollisen saarnan

diskursseja. Näiden diskurssien yhtäläisyys on siinä, että molemmat ovat institutionaalista puhetta. Niissä rakennetaan ja ylläpidetään institutionaalisuutta erilaisilla rituaaleilla ja tietyillä rutiineilla (Leiber 2003, 268). Opettajan valta näkyy hänen käyttämänsä puheajan määrästä: se on ylivoimainen verrattuna oppilaiden puheenvuoroihin. Opetusdiskurssin kaavamaisuus ei Leiberin mukaan muutu, vaikka käsitykset opetus- ja oppimisteorioista muuttuisivatkin. Leiber on tutkinut ammatillista opetusta, mutta hän viittaa perusopetuksenkin opetusdiskursiin: ”Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutus noudattaa kuitenkin yleensä entistä kaavaa: opettaja puhuu, opiskelija kuuntelee. Opetusdiskurssi on jähmettynyt muottiin: instituutio puhuu opiskelijat äänettömiksi. Tutkimukseni vahvistaa tosiasian, että ammatillinen opetusdiskurssi jatkaa samaa linjaa kuin peruskoulussa on totuttu.” (Leiber 2003, 281.) Opetusdiskurssi on ollut viime aikoina suosittu aihe myös pro gradu -töissä. Niissä on tutkittu esimerkiksi opettajien palautteita (Posa 2002) ja ohjailevaa puhetta (Auvinen 2001).

Salomaan (1998, 19) mukaan opettaja ei kouluinstituution kielenkäyttäjänä välttämättä tiedosta valinnanmahdollisuuttaan, vaan hänen opetuspuheensa on usein vakiintuneiden käytäntöjen mukaista. Perinteiset vuorovaikutukselliset mallit elävät usein vakiintuneina, ja jos ne käsitetään ainoiksi mahdollisiksi toimintamalleiksi, ne jopa ”fossiloituvat” (Säljö 2004, 138). Tällaisista itsestäänselvyyksiksi muuttuneista kielenkäytön malleista tai kategorioista käytetään kriittisessä kielen tutkimuksessa nimitystä luonnollistuminen. Luonnollistumisprosessiin vaikuttavat yhteisön arvojen ja uskomusten järjestelmä, tietty ideologia. (Kalliokoski 1994, 14.) Tällä tutkimuksella koetammekin tuoda draamaopetuksen opetuspuheen tarkastelun alaiseksi, jotta voitaisiin pohtia, millaisia valinnanmahdollisuuksia opettajalla on kielenkäytössään.

Diskursseja tuotetaan, uusinnetaan ja muunnetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tapahtumatilanne eli konteksti nähdään tällöin diskursiiviseen maailmaan kuuluvana ominaisuutena, joka rikastuttaa analyysia. Diskurssianalysissa kontekstin vaikutus tuntuu eri tasoilla. Ensimmäinen lausekontekstilla tarkoitetaan sitä, että sanoja tarkastellaan osana lausetta. Toiseksi huomioidaan vuorovaikutuskonteksti, eli puheenvuoroja analysoidaan suhteessa keskustelun kulkuun. Kolmanneksi huomioidaan kulttuurinen konteksti, jolloin tulkinta edellyttää tutkijan käyttävän kulttuuristen tapojen tuntemusta. (Jokinen,

Juhila ja Suoninen 1993, 29–32.) Kulttuurisen kontekstin huomioiminen tarkoittaa siis väistämättä tutkijoiden oman arkitiedon käyttöä ja analyysin laajentamista asioihin, jotka eivät ole suoraan luettavissa aineistosta. Tätä Jokinen ym. (1993, 230) kutsuvat spekulatiivisuudeksi. Tällöin heidän mukaansa olennaista on, tavoittaako tutkija jotain uutta näkökulmaa arkipäivän itsestäänselvyyksiin vai jääkö niiden vangiksi. Tässä tutkimuksessa pyrimme kaikkiin keinoin välttämään ylitulkintaa ja spekulatiivisuutta, vaikka se meille aloitteleville tutkijoille onkin haasteellista.

## **1.4 Tutkimustehtävä**

Tämän tutkimuksen kohteena on draamaopetuksen diskurssi sellaisena kuin se esiintyy autenttisella oppitunnilla. Tarkoituksemme on analysoida draamaopettajien opetuspuhetta. Tutkimustehtävänä on kuvata opetuspuheen perusteella konstruoituvaa draamatunnin olemusta. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti ne keinot, joilla opettaja luo opetustilanteesta tietynlaisen. Lisäksi kiinnitämme huomiota siihen, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia oppilaille muodostuu ja minkälaista osallistumista heiltä odotetaan. Pyrimme näin tuomaan esille diskurssiin kytkeytynyttä pedagogista ajattelua: käsityksiä oppimisesta sekä oppilaan ja opettajan toiminnasta.

## **1.5 Tutkimuksen eteneminen**

### **1.5.1 Aineisto ja sen keruu**

Aineistomme koostuu neljän eri draamaopettajan opetuspuheesta, jota on yhteensä viidentoista draamaoppitunnin verran. Etsimme opettajat ilmoittamalla tekemämme opinnäytetyötä draamakasvatuksesta ja opettajat ovat itse ilmoittautuneet mukaan ja

näin luokitellet toimintansa draamaksi. Opettajien löytämiseksi hyödynsimme draamaopettajien verkostoa, jonka saimme yliopiston draamakasvatuksen lehtorilta. Käyttämästämme menetelmästä voi käyttää nimitystä lumipallo-otanta, jossa ideana on se, että avainhenkilö johdattaa tutkijat sopivien tutkittavien luo (Tuomi & Sarajärvi 2003, 88).

Alkutavoitteena oli saada havainnointia eri-ikäisten oppilaiden tunneista. Opettajien valikointi perustui kuitenkin viime kädessä siihen, ketkä opettajat ilmoittautuivat tutkittaviksi. Ensin saimme tutkimuskohteiksi lukion ja ammattikorkeakoulun opettajien draamatunteja, joten lähetimme vielä uuden kyselyn, jossa toivoimme tutkimushalukkuutta nimenomaan perusopetuksen luokkien 1–6 opettajilta. Tämän kyselyn jälkeen saimmekin aineistoksemme vielä kahden opettajan draamatunteja, jotka sisältyvät 5. tai 6. luokan äidinkielen opetukseen. Rajasimme analysoitavat tunnit kultakin opettajalta kahteen kaksoistuntiin (2 x 45 min) tai neljään tavalliseen tuntiin (45 min). Yhden opettajan kohdalla yhden oppitunnin nauhoittaminen epäonnistui teknisen ongelman vuoksi, joten aineiston kooksi tuli lopulta 15 x 45 minuuttia. Koska tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen, emmekä pyri tilastollisiin yleistyksiin vaan pikemminkin kuvaamaan draamaopettajan toimintaa ilmiönä, tutkittavien opettajien lukumäärä on pieni.

Käyttämäämme aineistonkeruumenetelmää voi luonnehtia osallistumattomaksi havainnoinniksi. Olimme itse mukana kaikilla tunneilla, mutta pyrimme olemaan mahdollisimman huomaamattomia. Tarkkailimme toimintaa ja teimme muistiinpanoja yhteisesti sovituista asioista, mutta kuitenkin vapaamuotoisesti melko strukturoimattomaan observointilomakkeeseemme (liite). Sijoituimme yleensä luokan tai salin eri puolille, jotta saimme tunnista hyvän yleiskuvan ja välttyisimme kommunikoinnilta havainnoinnin aikana – välttelimme jopa katsekontaktia toisiimme, ettemme loisi sillä opettajalle minkäänlaisia oletuksia omasta suhtautumisestamme kyseiseen tuntiin. Joskus opettaja saattoi kommentoida läsnäoloamme kutsumalla meitä vierailijoiksi tai havainnoijiksi, mutta ylipäättään huomaamattomana pysyttely onnistui tunneilla hyvin. Grönforsin mukaan osallistumattomassa havainnointitilanteessa tutkijan rooli on olla kuin kärpänen katossa, ettei tutkittavat muuttaisi käyttäytymistään siitä syystä, että tutkija on paikalla. Koululuokka soveltuu hyvin tämäntyyppiseen tutkimukseen, koska se on

puitteiltaan ja vuorovaikutukseltaan niin rajattu, että tutkijan on helppo olla huomaamattomasti mukana. (Grönfors 2001, 130–131.)

Varustimme opettajan olkalaukussa olevalla mini disc -nauhurilla, jonka pienen mikrofonin sai kiinnitettyä puseroon. Emme halunneet videoida tunteja, koska epäilimme sen vaikuttavan opettajaan ja oppilaisiin. Olimme heille entuudestaan tuntemattomia ja tutkimustilanne oli kaikille uusi. Jo pelkästään ääntä nauhoittava laite mikrofoneineen saattoi tuntua opettajista vaivaannuttavalta, muutama jännittämisestä kertova kommentti heiltä tulikin ja jokainen opettaja halusi sammuttaa nauhurin kiireesti tunnin lopulla.

### 1.5.2 Aineiston analyysi

Aineistomme on siis yhteensä 15 oppituntia neljältä eri opettajalta. Olemme litteroineet koko aineiston. Litterointimerkit löytyvät tutkimuksen lopusta. Opettajista yksi opettaa ammattikorkeakoulussa, yksi lukiossa ja kaksi perusopetuksen alemmilla luokilla. Opettajia ei kuitenkaan ole tyypitelty tai nimetty erillisillä pseudonimillä, joten aineistoesimerkeistä ei näy, milloin kukakin opettaja on äänessä. Emme pitäneet sitä tutkimuksemme kannalta tarpeellisena, koska tutkimuksen tarkoituksena ei ole vertailla yksittäisiä draamaopettajia. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa pyritään yleensäkin tutkimaan sitä, miten ihmiset rakentavat jaettua ymmärrystä vuorovaikutuksessa (Jokinen, Suoninen & Wahlström 2000, 28).

Laadullisen analyysin tarkoitus on selkeyttää ja tiivistää aineistoa niin, että sen avulla voidaan tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Laadullisen analyysin lähestymistavat voidaan jakaa sen mukaan, pyrkivätkö ne kuvaamaan aineistonsa mahdollisimman yhtenäisenä, vai keskitytäänkö niissä kuvaamaan aineiston moninaisuutta. Jälkimmäisessä tavassa unohdetaan huoli siitä mikä on ”todellista” ja keskitytään ”mahdolliseen”. (Eskola & Suoranta 1998, 138–141.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on nimenomaan draamaopetuksen diskurssin pedagogisten mahdollisuuksien hahmottaminen. Emme pyri antamaan kattavaa kuvausta koko draamaopetuksen kirjosta, vaan haluamme aineistoesimerkkien avulla tarkastella, millaisia pedagogisia mahdollisuuksia draamaopetuksen diskurssiin sisältyy.



Tutkimuksemme on ensisijaisesti diskurssianalyttinen, mutta käytämme myös keskustelunanalyysin menetelmiä. Arja Jokinen (2002, 45) kuvaa näiden kahden sukulaistradition eroa seuraavasti: ”diskurssianalyysi tutkii merkityksen rakentumista vuorovaikutuksessa ja keskustelunanalyysi vuorovaikutuksen rakentumista”.

Diskurssianalyttikot ovat tavallisimmin olleet kiinnostuneita nimenomaan kielellisestä toiminnasta, mutta diskurssianalyysin kohteena voi olla myös ei-kielellinen toiminta. Kielellisten ja ei-kielellisten tekojen voidaan ajatella olevan niin tiiviisti toisiinsa kytkeytyneitä, että niiden erottaminen on mahdotonta (Jokinen & Juhila 1991, 24). Tutkimuskohteenamme oleva draamakasvatus on erinomainen esimerkki toiminnasta, jossa sekä sanallisten että sanattomien tekojen avulla pyritään välittämään merkityksiä. Vaikka tutkimusaineistona on pääasiassa opettajan puhe, pyrimme huomioimaan myös ei-kielellisiä tekoja, silloin kun se on havainnoinnin yhteydessä tekemiemme muistiinpanojen avulla mahdollista tai ei-kielelliset teot ovat tulkittavissa opettajan puheesta. Pääpaino on kuitenkin tutkimusaineiston luonteesta johtuen kielellisten tekojen tarkastelussa.

Olemme jaotelleet draamatunnin toiminnan neljäksi opetusmuodoksi: *monologiopetus, opetuskeskustelu, harjoitukset ja esityksen valmistamista*. Jakomme perustuu kenttämuistiinpanoihin ja siihen voi sisällyttää kaiken seuraamiemme tuntien toiminnan. Luvussa 2.2 käytämme näitä neljää opetusmuotoa lähtökohtana draamatunnin toimintaa luovan diskurssin kuvaamiseen ja poimimme niistä esimerkkejä antaaksemme kuvan draamatunnin kielellisestä kulusta. Tässä käytämme analyysin keinoina lähinnä keskustelunanalyysia hahmottaaksemme, miten opettaja kutsuu puheenvuoroillaan oppilaita osallistumaan tai kuinka paljon tilaa hän antaa oppilaiden puheenvuoroille. Tarkastelemme erityisesti, miten opettaja puheellaan mahdollistaa kunkin opetusmuodon ja millaiset osallistumismahdollisuudet oppilaille on niissä.

Keskustelunanalyysille on ominaista, että puhe nähdään säännönmukaisesti järjestäytyneenä toimintana, joka ylläpitää ihmisten välille muodostuvaa sosiaalista todellisuutta (Peräkylä 2005, 875–877). Puheenvuorojen jakaantumista tietynlaisen jaksollisen järjestyksen mukaisesti voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, mikä tarkoitus kullakin vuorolla on, ja toisaalta myös miten puhuja toimii omalla vuorollaan tavoitellessaan tiettyä tulosta. Keskustelunanalyysin tavoitteena on tunnistaa tiettyjä jaksollisia järjestyksiä tai malleja, joiden avulla keskustelu etenee.

(Drew 1995, 70–71.) Tätä järjestäytymistä voidaan nimittää vuorottelujäsennykseksi (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 15). Keskusteluanalyysin metodisena klassikkona pidetään Sacksin, Schegloffin ja Jeffersonin 1974 ilmestynyttä artikkelia *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*, jossa keskustelun vuorottelusääntöjä käsitellään yleisempää taustaa vasten, eli vuorotellen toimimista pidetään keskeisenä sosiaalisen järjestyneisyyden muotona (Hakulinen 1998b, 32).

Analysoimme kutakin opetustilannetta diskurssina, jossa toimijoina ovat opettaja ja oppilaat. Tarkastelimme eri tilanteissa *osallistumiskehikkoa*. Osallistumiskehikko-termi pohjautuu Goffmanin malliin vuorovaikutustilanteesta. Siinä kutakin vuorovaikutushetkeä voidaan tarkastella osallistumiskehikon kannalta niin, että puhujalla on osallistujan status (participation status), ja kaikki tilanteessa olevat henkilöt muodostavat yhdessä osallistumiskehikon (participation framework). Mallin tarkoituksena on ollut kuvata vuorovaikutustilannetta muutenkin, kuin vain jakaa se puhujan lisäksi vastaanottajiin ja ei-vastaanottajiin. Osallistumiskehikon avulla tilannetta voidaan kuvata vaihtelevina muodostelmina, jossa puhuja toimii johtajana. (Goffman 1981, 3; 137.)

Eeva-Leena Seppänen (1998, 156–160) kuvaa osallistumiskehikkoa vuorovaikutustilanteen hahmottamistavaksi, joka painottaa keskustelun osallistujien jatkuvasti vaihtuvia rooleja. Näitä rooleja ovat äänessäolijan ja vastaanottajien roolit. Äänessäolija projisoi toiminnallaan, kuten puheen muotoilullaan, erilaisia rooleja vastaanottajille, mutta myös vastaanottajat nähdään aktiivisina. He osoittavat osallistumistaan ja vaikuttavat keskusteluun muotoutumiseen toiminnallaan. Näin osallistumiskehikko sisältää ajatuksen, että kaikki osallistujat yhdessä luovat keskustelukontekstin.

Charles Goodwin (1987) on tutkinut osallistumiskehikko-käsitteen avulla, miten äänessäolija voi unohtamisella ja epävarmuuden ilmauksilla vaikuttaa vastaanottajien asemaan keskustelussa projisoimalla heille erilaisia diskurssi-identiteettejä. Vastaanottajan diskurssi-identiteettejä ovat esimerkiksi tietävä vastaanottaja tai tietämätön vastaanottaja. Projisoimalla joillekin tai kaikille osallistujille tietävän vastaanottajan roolin äänessäolija voi siirtää tiedonprosessointivastuuta kuulijoille sekä osallistaa nämä muutenkin keskustelun taustatyöhön. Äänessäolija voi myös osoittaa vastaanottajille tiettyä sosiaalista

asemaa olettamalla, että heiltä voisi löytyä varmistus äänessäolijan epävarmalle tiedolle. Goodwinin mukaan osallistumiskehikon luomiseen vaikuttavat lingvistisen toiminnan lisäksi vahvasti myös esimerkiksi katseen suuntaaminen ja ilme. Tässä tutkimuksessa tällaisia seikkoja ei kuitenkaan voida tutkia, koska aineistoksi on taltioitu vain ääntä.

Luvuissa 2.1 ja 2.3 analysoimme enemmän opettajan puheeseen kätkeytyviä merkityksiä kuin vuorovaikutuksen kulkua. Nämä luvut ovat rakentuneet aineistosta nousseiden teemojen, eivätkä niinkään analyysimenetelmän ympärille. Luvussa 2.1 tarkastelemme aineisto-otteita, joissa ilmenee opettajien suhtautuminen tilaan sekä halukkuus muokata sitä toimintaa paremmin palvelevaksi. Luvussa 2.3 puolestaan teemana on rohkeus oppilaiden toimintaa arvottavana tekijänä. Nämä teemat valikoituivat tarkastelunkohteiksi, koska toistuvuudessaan ”tilakommentit” ja rohkeuteen kannustaminen tuntuvat seuraamamme draamaopetuksen erityispiirteiltä.

Olemme analysoineet näissä luvuissa mm. opettajien sanavalintoja ja niissä esiintyviä metaforia. George Lakoff ja Mark Johnson (1980, 3) uskovat, että ihmisten käsitejärjestelmä ja sen myötä ajattelu ja toiminta ovat luonteeltaan metaforisia. Metaforisuuden avulla käsitteiden kirjaimellisia merkityksiä voidaan laajentaa käsittelemällä käsitteen joitain piirteitä toisen käsitteen avulla. Esimerkki kulttuurillemme tyypillisestä metaforasta on ”aika on rahaa”. Kun ajasta puhutaan rahana, sitä voidaan kuluttaa, säästää tai tuhjata. Aikaa ei kuitenkaan voi saada kuittia vastaan takaisin, jos asia, johon aikaa on kulutettu, ei miellytäkään. Metaforat eivät siis ulota kaikkia lähdealueen (esimerkiksi raha) ominaisuuksia kohdealueeseen (raha) (emt., 13). Metaforia on erityyppisiä. Tässä työssä keskitymme lähinnä ontologisiin metaforiin, jotka käsitteellistävät kokemuksia esineinä tai kokonaisuuksina, jolloin niitä voidaan mm. kategorisoida, ryhmitellä tai laskea. (emt., 25).

## 2 TUTKIMUSTULOKSET

### 2.1 Tilan järjestykset ”lähetään tekeen tilaa”

Pulpetti on oppilaan kiintopiste, joka kutsuu puoleensa ja määrittää yksilön havaintopaikan. – – Edes fiktio ei näytä vapauttavan oppilasta pulpetistaan ja opettajaa pöydästä. Oppilas siirtyy paikalleen ja istuu pulpettiin. Ruumis sijoittuu tilaan automaattisesti ja tilassa määrättyyn pisteeseen rutinoituneesti. Rutinoitunut hetki, jolle havainto ei herkisty ja jolle ajatuksia tai sanoja uhrata. Paikan ottaminen ja tilan varaaminen ovat osa arkipäivän refleктоimatonta toimintaa, joka tapahtuu tottuneesti ilman erityisempää vaivaa. Mutta onko tässä jokapäiväisyydessä tai jopa mitäänsanomattomuudessa jotain oleellista ja juuri tietynlaista oman ’ruumiin unohtamista’, sopeutumista tai pakon lisääntymistä? Virallinen koulu ei liiemmin kehota ruumiin tunnusteluun tai tunnistamiseen. Onko tämä ’ruumiin unohtaminen’ keskeinen elementti institutionaalisen järjestyksen syntymisessä ja sopeutumisessa tai oman itsyden ja minuuden kapseloimisessa? (Laine 2000, 32–33.)

Laine kuvaa oman pulpetin merkitystä oppilaan suhteessa oppituntiin ja sen toimintaan. Oppilas tietää oman paikkansa luokassa ja valitsee sen rutinoituneesti. Laineen mielestä tähän itsestään selvään rutiiniin kytkeytyy ”ruumiin unohtamista”, mikä puolestaan auttaa institutionaalisen järjestyksen ylläpitoa. Tuttuja esimerkkejä tästä ovat opettajan kehoitus istua ryhdikkäästi pulpetissa tai tuolilla keikkumisen kieltäminen. Alistumalla pulpetissa istumisen sääntöön oppilaat osallistuvat tunnin läpiviemiseen. Tässä kappaleessa tarkastelemme draamatunnin tilaan liittyviä rutiineja ja pohdimme oppilaiden osallisuutta draamatunnin institutionaalisen järjestyksen ylläpidossa.

Draamatunneilla tila ei määriy aivan samoilla säännöillä kuin Laineen kuvailemassa koululuokassa. Aineistossamme draamakasvatuksen oppitunnin tilana oli luokkatila, liikuntasali tai auditorio. Pienryhmätyöskentely saattoi tapahtua myös rauhallisessa nurkkauksessa koulun käytävillä. Oppilaat istuivat pulpeteissaan erittäin harvoin. Jos draamatunti pidettiin samassa luokahuoneessa kuin muutkin oppiaineet, niin tilaa muokattiin yleensä toimintaan sopivaksi irtaimiston paikkaa muuttamalla, oppilaiden sijaintia kontrolloimalla tai mielikuvitusta käyttämällä. Useimmiten pulpetit tai pöydät siirrettiin luokan seinustoille, mutta tuolit saivat jäädä keskilattialle.

Opettaja:       alotetaan siitä että laitetaan hetkeks noi pulpetit tonne reunoille ja laitetaan alkuvaiheessa tyhjää tilaa (...) eli alotetaan siitä että siirret vähintään kaks pulpettia seinän viereen (...) ja: (.) tällä kertaa aika suuri piiri jani peruuta vielä pikkusen

Opettaja:       ja sitte semmmonen ku teillä on nää aamutunnit ni sitte varmaan edellisenä päivällä päivän jäljiltä tosiaan nää pulpetit ja tuolit on täällä miten ne on sitte jäänytkin (.) nin mää toivosin että te sitte heti automaattisesti ryhtyisitte vähän tän tilan laittamiseen ja nyt sitte laitetaa yhdessä tätä tilaa.

Olemassa oleva tuolien ja pöytien järjestys ei useinkaan ollut tarkoituksenmukainen, vaan se kaipasi ”laittamista”, lisää avaraa tilaa, jota saatiin nopeasti siirtämällä kalusteita seinustoille. Verbivalintana ’laittaa’ esiintyi aineistossa toistuvasti. Sen merkitys arkikielessä voi olla kuntoon panemista, järjestämistä, kunnostamista, korjaamista, kaunistamista (PS). Opettajien mielestä tila on siis merkityksellinen tekijä draamatunnin onnistumiselle ja oppilaiden tehtävänä oli osallistua tilan ”laittamiseen”. Koska tilajärjestelyt toistuvat joka tunnin alussa samantyyppisinä, voi opettaja siirtää vastuun ”tilan laittamisesta” oppilaille. Opettajan toivomus siitä, että oppilaat ryhtyisivät tilan valmisteluun ”automaattisesti”, kuvaa tilanjärjestelyä rutiininomaisena toimituksena.

Opettaja:       ja tota yks sitte semmonen toive ainakin et jos täällä on edellisenä päivänä siivottu niin kengät ois hyvä ottaa pois ja (.) en tiä miten tää nyt on likaantunu tää lattia mejän jaloista nin (.) niin voisitte vaikka nytkin ne kengät ottaa pois ((kaikki ottavat kengät pois ja opettaja on hiljaa sen aikaa)) he he no ei nyt oo ihan jos joku tuntee että ei (.) ei halua ottaa ni (.) pitääkää tän kerran jalassa mut sit seuraavalla kerralla (.)

Ryhmissä, jossa kenkien riisuminen ei ennestään ollut tapana, se kuuluu tyypillisesti draamatunnin aloitusrituaaliin. Esitellessään kenkärituaalin ensimmäistä kertaa opettaja pehmentää toivomustaan kenkien riisumisesta konditionaalilla ja osoittaa sen kyseisellä kerralla vapaaehtoiseksi. Kenkien riisuminen näyttäytyy näin selvästi totutuista tavoista poikkeavana ja erityistä huomiota ansaitsevana seikkana. Opettaja myös hiljentyy oppilaiden ottaessa kenkiä jalastaan, mikä tuntuu korostavan asian tärkeyttä.

Opettaja:       sitte myös se ilmapiirin luominen että . nyhän tossa alkuun mää vähän teille kerroin et mitä me täällä et pitää olla ne kengät pois ja (.) pöydät tila järjestetty nii nää tämmöstä sanotaa semmoseks draamasopimukseks (...)no sitte siinä (.) kun kun on se lämmittely

ollu niin sen jälkeen siirrytään aina johonkin aiheeseen tai teemaan mikä (.) sillä kerralla sitte on (.) käsittelyssä (..) ja kä- käsitellään sitä draaman työ (.) menetelmillä (..) luodaan ensinnäki ne puitteet esimerkiks nyt vaikka tää paikka järjestellään ja (.) tehdään vaikka pienryhmissä nyt tuolla ja tuolla ja (.) näin ja

Tilajärjestelyjen rituaalinomaisuus osana draamatuokioiden aloitusta paljastuu myös niiden käsitteellistämistä ilmauksilla ”draamasopimus”, ”ilmapiirin” tai ”puitteiden luominen”. Nämä ilmaukset osoittavat jälleen ympäristön merkityksellisyyden. Kun tilan järjestämisestä puhutaan ”ilmapiirin luomisena”, uskotaan tilajärjestelyiden vaikuttavan osallistujien mielialaan. ”Draamasopimus” osoittaa, että tilan järjestelyyn osallistuminen on symbolinen osoitus suostumuksesta tietynlaiseen toimintaan. ”Puitteiden luominen” puolestaan tuntuu liittyvän toiminnan tilalle asettamiin käytännöllisiin vaatimuksiin, kuten tietyn paikan järjestelyyn ja oppilaiden sijoittumiseen. Oppilaiden sijoittuminen onkin toinen draamatunnin tärkeä piirre.

Opettaja: semmonen ensimmäinen juttu nyt sitte jatkossa kun me tässä tilassa me tässä tilassa ollaan ja jos teistä tuntuu ahdistavan liian pieneltä tää paikka niin voidaan kattoo sitten (.) liikuntasaliakin mutta me ollaan yleensä oltu aina tässä mä ite tykkään (.) vaikka on iso ryhmä niin on jotenki kivempi kuitenkin (.) saahaa olla vähän tällai niinku pienessä (.) pienemmässä tilassa (.) et siellä liikuntasalissa tahtoo porukka sitten jotenkin levitä sinne saliin

Esimerkissä opettaja ilmaisee mieltymyksensä pieneen luokkatilaan, vaikka vaihtoehtona olisi suurempi liikuntasali. Tilan avaruus ei siis ole yksiselitteisesti draamatoiminnalle sopivaa. Opettaja nimeää tilan pienuuden jopa sen valintaa puoltavaksi tekijäksi. Perustelu pienen tilan paremmuudesta liittyy oppilaiden sijoittumiseen: ”siellä liikuntasalissa tahtoo porukka sitten jotenkin levitä”. ’Levitä’ voi arkipuheessa merkitä hajoamista tai rikkimienemistä (PS). Samalla kun opettaja viittaa oppilaiden konkreettiseen sijoittumiseen laajemmalle alueelle, hän viittaa tämän aiheuttavan jonkinlaista rikkoutumista. Seuraava esimerkki kuvastaa oppilaiden ”leviämistä”. Kaikki alla olevat esimerkit ovat samalta tunnilta, jossa oppilaat ensin suunnittelevat pieniä näytelmiä ja sitten esittävät ne.

Opettaja: hei meinaatteks te todellaki lähtee sieltä ((esiintyvät oppilaat ovat näyttämöllä)) (.) ja sitte saa tunnin jälki-istuntoo jos kaatuu niis portais (.) ei saa nyt koheltaa ettei tuu mitään vahinkoo

Opettaja: hei mä en (.) älkää menkö sinne näyttämölle (.) mä ymmärrä mikä

vimma teille nyt tuli (.) tota lattiaa käytetään (.) te ootte niin kaukana siellä ja siin on vaara pudota (.) älkää menkö niin kauas (.) pliis (.) yleisön eteen

Opettaja: tehdäänkö niin että esiintyjien pitää olla suunnilleen tällä alueella (.) te meette liian kauas (.) ei näy ilmeet selkeesti

Opettaja: (. .) ja emma mä toivon et te ette mee hirveen kauaks eli ei saa mennä ton valkosen viivan toiselle puolelle et nähdään kasvojen ilmeet

Opettaja: älkää menkö niin kauas tulkaa lähemmäs (.) nähdään kasvot (.) vieläki (.) hy:vä (.) noin ei me purr- (. .)

Opettaja: ja älkää menkö taas nii (.) mua harmittaa ku te pääsette niin kauaks

Oppitunti pidetään salissa, jossa on näyttämö, mutta opettaja ei ole ajatellut, että sitä käytettäisiin. Hän ei kuitenkaan anna tarkkoja ohjeita ”näyttämön” sijainnista tehtävää ohjeistaessaan, ja suunnitellessaan esityksiään oppilaat olettavat saavansa esiintyä näyttämöllä. Tämä paljastuu opettajalle kuitenkin vasta esitysten alkaessa. Ensimmäinen ryhmä saa opettajalta vastahakoisen luvan esiintyä näyttämöllä, mutta seuraavat ryhmät joutuvat tyytymään liikuntasalin lattiaan. Opettaja perustelee esityspaikan rajaamista vedoten kasvojen ilmeiden näkymiseen ja näyttämön vaarallisuuteen. Oppilaat eivät kuitenkaan noudata opettajan ohjeistusta ilman lisäpyyntöjä, ja asiaan joudutaan palaamaan toistuvasti.

Aivan kuten muilla tunneilla oppilaan odotetaan istuvan pulpetissaan, myös draamatunneilla oppilaan odotetaan noudattavan tiettyjä sijoittumisen sääntöjä. Koska tila ei jäsenny pulpettien avulla, opettaja ohjailee usein oppilaiden sijoittumista.

Opettaja: huomenta (.) tulkaa tänne keskelle (. .) tulkaa tänne keskelle kaikki

Opettaja: ykköset tuohon nurkkaan (.) ykköset (.) kakkoset tuonne (.) kolmoset tuonne (.) neloset tuonne (.)

Opettaja: ja tehkä sillee et teil on tilaa (.) tämmönen käsien leveys (. .) joo janne voi tulla ihan vaikka tänne asti (.) tytöille mahtu ainaki ihan hyvin (.) ja voi mennä jos ville ja noi pojat ette mahdu ni vaikka tonne valkoselle viivalle ni mahtuu (.) nii (.) voi mennä sinne ni on sitte tilaa (.) hyvä

Ohjeet ovat yksiselitteisiä ja oppilaille tuttuja esimerkiksi liikuntatunneilta, joten tällainen oppilaiden sijoittelu on useimmiten vaivatonta. Toisinaan opettajalta kuluu kuitenkin oppilaiden sijoitteluun aikaa. Seuraavassa esimerkissä opettaja ohjaa oppilaiden sijoittumista alkavaa harjoitusta varten.

Opettaja: no nii (.) nytte jaetaa teiät puoliks ja: (..) puolet ja puolet (.) toinen puoli ja toinen puoli (.) helppo (.) vaikka tonne kolme ja tonne neljä  
 Oppilas: minne kolme ja minne neljä  
 Opettaja: ihan sama toiselle puolelle kolme ja toiselle neljä (.) tai sit toiselle puolelle kolme ja puoli ja toiselle kolme ja puoli  
 Oppilaat: he he  
 Opettaja: sit vähän noin pisemmäks toi tommonen rivi (.) noi ja tonne kauemmas (.) tonne kauemmas (.) noin vielä vielä vielä sinne  
 (.) vielä sinne

Opettaja luokittelee itse ohjeensa helpoksi. Oppilaan tarkentavaan kysymykseen opettaja suhtautuu vitsaillen. Kuitenkin opettajalla on mielessään melko tarkka kuva oppilaiden sijoittumisesta ja rivin venyttämiseen käytetään aikaa. Erona ylempänä oleviin esimerkkeihin on, että ohjeita sijoittumisesta ei ole muotoiltu yhtä tarkasti yksittäisen oppilaan suoraan noudatettaviksi, vaan oppilaan sijoittuminen riippuu myös muiden oppilaiden toiminnasta. Oppilaiden pitää ensin hahmottaa itsensä ryhmänä, kuten opettajakin heidät näkee. Ohjeissa on yksittäiselle oppilaalle vapaavalintaisuutta, mutta kuitenkin ryhmänä oppilaiden pitäisi muodostaa opettajan mielessä oleva kuvio. Draamaharjoitus käynnistyy vasta, kun oppilaat ovat opettajan toivomassa kuviossa. Oppilaat osoittavat osallistumistaan toimimalla opettajan ohjeiden mukaisesti.

Oppilaat tuntuvat myös oppineen, että tunnilla sijoittuminen ei ole yhdentekevää. He huolehtivat sekä omasta että toistensa sijoittumisesta. Tähän tarvitaan kuitenkin opettajan apua, sillä oppilaille sijoittumisen säännöt eivät ole itsestään selviä.

Opettaja: eli tästä ekana (.) tää puoli luokkaa tuohon eteen (.) olkaa hyvä tästä näin (.) noin elli menee vielä ei niko vielä (.) noin (.)  
 Oppilaat: ei sara  
 Opettaja: eikä sara vielä (.) nii joo (.) mm  
 Oppilas: meenks mää  
 Opettaja: joo ( . . ) tota (.) älkää menkö sinne (.) tähän näi etee (.) noi

Opettaja: voitte nyt ketkä on tänne selin päin niin hiissata niitä tuoleja vähän tänne niin katotaan tost vuorovaikutuksesta ihan noita asioita vähän läpi ja ((yskäisy)) ( . . ) ja: sitten tota



Oppilas: mihin päin  
Opettaja: vetäkää vaikka tonne päin

Jälkimmäisessä esimerkissä opettajan on tarkoitus näyttää kalvoja, ja nähdäkseen kankaalle oppilaiden pitäisi kääntää tuolejaan. Vaikka piirtoheitinkalvon seuraaminen on oppilaille varmasti tuttua, he kysyvät tuolin siirtämiseen lisäohjeita.

Draamatunneilla tuolit voivatkin muuttua kaikkien yhteiseksi materiaaliksi toisinaan istumiseen ja toisinaan johonkin muuhun tarkoitukseen.

Opettaja: hyvä sitte vedetään tuolit takasin ( . . ) ja nyt jos sulla ei oo vielä tuota nii sitä runoa ( . . ) sillä lailla ( . . ) käytössä ( . ) nii tuota  
Oppilas: #  
Opettaja: ( . ) ei sill oo väliä kenen tuolilla istut  
Oppilas: mut ku mää en tiedä sit onko mun tuoli on oikee  
Opettaja: noo se selv- mennään taas vähän semmonen reilumpi piiri

Oppilaiden ei kuitenkaan ole aivan yhtä helppo nähdä tuoleja kaikkien yhteisinä. Myös Tolonen (2001, 88) on havainnut, että oma pulpetti on oppilaalle tärkeä ja siihen liittyy kiintymyksen ja puolustamisen tuntemuksia. Seuraavassa esimerkissä opettaja muuttaakin sanavalintaansa niin, että oppilas ei sekoita henkilökohtaista tuoliaan opettajan tarkoittamaan tuoliin. Kyseinen kohta on lihavoitu esimerkistä.

Opettaja: sä saisit laittaa **sun ( . ) tuolin ( . ) sen tuolin jolla nyt istut ( . )** nin ( . ) jotenkin tänne tyhjään tilaan ( . ) älä laita sitä kuitenka tuo- pöytien alle ( . ) koska mä laitan niihin tuoleihin merkintöjä ( . ) joita tarvitaan hetken päästä ( . ) sit ku sä oot löytäny sille sun tuolille sopivan paikan täältä luokasta ( . . ) se voi olla miten päin vaan ( . ) nin sen jälkee laita silmät kiinni ( . . ) älä käy siihen tuolille istumaan mutta johonki sen tuolin lähelle ( . ) silmät kiinni ( . ) ja ( . ) mumise itseksesi ( . ) tai jos et vielä osaa ulkoa ni lue itsekses ( . ) kolme kertaa läpi se sun valitsema runo ( . ) ja tylilajin saat ite valita ( . . ) sen jälkee odota ohjetta ( . . ) eli eti tuolille paikka ( . ) laita silmät kiinni ja käy mielessäsi tai lukien läpi ( . ) valitsemasi runo ( . . ) olkaa hyvä (6)

Oppilas: ai pitääks se muka äänee taas lukee  
Opettaja: joo ( . ) sillä lailla että sä ite kuulet ( . . ) ei pulpettien alle koska mä tarvin kohta niitä ( . . )

Oppilas: voiks laittaa pulpettin päälle  
Opettaja: no teiän on hirveän hankala sit toimia jos ne on pulpettien päällä mut ei se tietysti sitte kiellettyä o ( . . ) ja nyt pitäs kuulua jo muminaa ( . ) älä istu tuolille ( . ) eti tuolin läheltä sopiva paikka ja laita silmät kiinni (10) ° i need your ( . ) chair° (40) hyvä ( . ) avaa silmät ( . ) ja käänny sen tuolin luo jonka luona . mikä on sua lähimpänä ( . ) kato siitä tuolista vihje ( . ) millä tavalla ( . ) luet tai esität sen runon ( . ) jonka olet valinnu ( . ) älä käy istumaan vaan ( . ) ikäänku puhusit sille tuolille (6) ja .nyt pitäs kuulua ääntä

Oppilas: ai pitääks se sanoo  
Opettaja: joo ( . ) sanot sille tuolille eli tuut niin että sä näät sen lapun ( . . ) ja: sit alotat

Yllä olevassa esimerkissä tuoleja käytetään siis osana tehtävää, oppilaiden sijoittumisen apuna. Opettaja antaa ohjeen oman tuolin sijoittamisesta ”jotenkin tänne tyhjään tilaan” rajoituksena ainoastaan se, ettei tuolia saa laittaa pöydän alle. Opettaja käyttää myös ilmausta ”sopiva paikka”, mutta ei täsmennä sopivaa sen enempää. Opettaja painottaa myös oppilaan valinnan vapautta ”se voi olla miten päin vaan”. Hän ei myöskään kiellä oppilaan ideaa laittaa tuoli pöydän päälle, mutta toteaa sen hankaloittavan toimintaa. Toiminnan luonteesta opettaja kertoo ainoastaan, että tuolia ei tässä tapauksessa käytetä istumiseen, mitä korostetaan monta kertaa. Oppilaiden huomio tuntuukin kiinnittyvän ennen muuta irtaimiston siirtelyyn ja varsinaisia tehtävän ohjauksia joudutaan kyselemään uudestaan. Tuolin tarkoituksiksi paljastuu lopulta olla oppilaan kuulijana. Oppilasta ei kuitenkaan erikseen ohjata kuvittelemaan tuolia joksikin toiseksi.

- Opettaja: ja nytkin me lähdetään sitte tekemään tätä tilaa semmoseks toiminnalmeidän toiminnalle sopivammaks (.) siinä tekemisessä käytetään tietysti paljon mielikuvia koska (.) koska me ollaan erilaisissa rooleissa ja (.) vähä eri henkilöinä kun me ollaan oikeesti omana itsenä (.) eli täs tilan raivaamisessakin me käytetään (.) mielikuvia (.) ihan ensimmäisenä voisitte (.) nyt nousta sieltä penkistä ylös (8) ja tota (.) nyt on ehkä (.) no mä annan molemmat tehtävät saman tien koska nyt voi olla että on helpompi siirtää ensin pöytä ja (.) jonkun on helpompi siirtää ensin tuoli (.) siirrätte tuoleja yksiksenne (.) jokainen varmaan jaksaa sen tuolinsa kantaa (.) sillä tavalla että (.) ääntä lähtisi mahdollisimman vähän (.) eli teet niin hidastetuilla keskittyneillä liikkeillä sen siirtämisen että kolinoita ei juuri kuuluisi ja kuvittele että se tuoli (.) on jotain erityisen (.) haurasta (.) arvokasta (.) joku antiikkinen maljakko tai patsas tai (.) jonkun (.) rouvan (.) hieno (.) perintöesine joka ei missään tapauksessa saa rikkoutua joten se ei saa kolh- kolhaantua mihinkään ja siirretään sillä tavalla keskittyneesti hiljaa varovasti ne tuolit pois (.) sitten pöytiä siirretään pareittain (.) te ette yksin jaksaa niitä kantaa (.) parin kanssa voitte tietysti vähän keskustellakin mutta kumpikin voi vapaasti omissa mielessänsä kuvitella mikä se pöytä on (.) se ei ole pöytä (.) vaan ihan jotain muuta (.) se voi olla vaikka akvaario (.) joka on täynnä vettä (.) ettei vaan läiky (.) vesi mihinkään tai se voi olla joku aarrearkku tai mikä (.) mikä ikinä mitä te taas siirrätte kahdestaan samallailla niin keskittyneesti että kauheasti kolinaa e- ei kuuluis (.) ja nyt voitte alottaa siirtelemään (.)
- Oppilas: mihin ne siirretään
- Opettaja: siirretään ne niin tänne reunoille kun vaan (.) vaan ne saadaan (.) eli vedetään ne ihan (.) ihan sinne sivuun (.) tuolit (.) nii tuolit jättäkää siihen (.) yritetään saada pöydät tänne reunaan ja tuolit tänne sisäpuolelle koska me tarvitaan istumiseen niitä sitten sen jälkeen (.) tuolit saa jäähä sinne kesemmälle

Tässä esimerkissä ilmaisu ”teet niin hidastetuilla keskittyneillä liikkeillä sen siirtämisen” osoittaa, että kyse ei ole vain tavanomaisesta siirtämisestä, vaan

siirtäminen ”tehdään liikkeillä” korostaen keskittymistä ja hitautta. Huomion keskipisteenä on siis liike, jota aletaan mielikuvituksen voimalla muuntaa toisenlaiseksi kuvittelemalla siirrettävän pöydän tai tuolin tilalle jokin toinen esine. Tehtävänanto keskittyy yhtäältä mielikuvituksen rohkaisuun: ”voi vapaasti omassa mielessänsä kuvitella mikä se pöytä on”, toisaalta vahvasti fyysiseen todellisuuteen liittyvien ohjeiden antoon: ”että kauheasti kolinaa e- ei kuuluis”. Oppilaan kysymys tuottaa pitkän ja tarkan selostuksen tuolien ja pöytien lopullisesta sijoittelusta.

Tilaa voidaan lavastaa esimerkiksi pieniä esityksiä tai kohtausharjoituksia varten. Lavastamisessakin mielikuvitukselle on käyttöä.

Opettaja: jos te (.) mitä te tarvitte ni tehkää se pöytä vaikka noista isoista (. . .)  
pöytä on nyt tuolla (. . .) tehkää näistä pöytä (. . .) tuol on tommone  
pieni (.) tehkää niistä

Aina ei käytetä esineitä apuna, vaan tila voidaan kuvitella toiseksi pelkästään nimeämällä se joksikin muuksi. Esimerkiksi luokassa pidettävissä esityksissä voidaan tilaa järjestää nimeämällä luokan etuosa areenaksi.

Opettaja: mikko ja aleksi eka olkaa hyvä areena on teidän

Luokan etuosan nimittäminen areenaksi ei vielä vaadi mielikuvitukselta paljoa, koska esiintyjien ja katsojien sijoittuminen tekee tilasta tavallaan automaattisesti ”areenan”. Toisinaan tilan kuvittelemisen toiseksi on kuitenkin keskeinen osa harjoitusta. Kun tila kuvitellaan joksikin toiseksi, pyritään mielikuvituksen avulla vaikuttamaan myös fyysiseen toimintaan, tilassa liikkumiseen.

Opettaja: tota teillä on kaikilla veneet (.) tämä on meri (.) ja täällä on haita (.) ja sitte tulee myrsky (.) ja te ette osaa uia kunnolla (.) ja tähän pitää pelastautua tässä on saari (. . .) kaikkien pitää pelastautua tälle saarelle

Draamatuntiin osallistumiseen kuuluu siis tiettyjen tilaa koskevien sääntöjen omaksuminen. Draamatunti ei vaadi juuri tietynlaista tilaa, mutta opettajat näkevät tilavalinnat merkityksellisinä. Tilasta voidaan tehdä sopiva myös kalustuksen järjestystä muuttamalla niin, että tilasta tulee sopivampi. Tuoleja voidaan käyttää istumiseen tai osana tehtävää. Jokaisen draamatunnin alussa toistuva tilan uudelleenjärjestely saa myös rituaalinomaisia piirteitä, ja se voidaankin nimetä

käsitteellisesti myös draamasopimukseksi. Tällöin pulpettien siirtäminen saa käytännöllisen merkityksen lisäksi myös symbolisemmän merkityksen.

Kun pulpetit laitetaan syrjään, oppilaiden sijoittuminen tilaan ei käy itsestään selvästi, vaan opettaja joutuu kiinnittämään siihen erityistä huomiota. Liikuntatunneilta tutut piirit ja liikuntasalin eriväriset viivat ja ympyrät esiintyvät toistuvasti myös draamaopettajan ohjeidenannossa. Oppilaat ovat myös omaksuneet sijoittumisen olevan osa draamatuntia ja kyselevät herkästi ohjeita.

Oppilaita pyydetään myös toisinaan myös kuvittelemaan tila toiseksi. Mielikuvitusta vaativissa tehtävissäkin opettajan ohjeidenannossa toistuu fyysiseen tilaan liittyviä ohjeita.

## **2.2 Draaman opetusmuodot ja oppilaiden osallistumismahdollisuudet ”pääosin tehdään ja kokeillaan näitä erilaisia tekniikoita ja työtapoja”**

### 2.2.1 Opetusmonologi

Säljön mukaan perinteinen opettajakeskeinen monologiopetus ei sovi nykyisen mediatyhteiskunnan koulujärjestelmään, koska koulu ei ole enää tiedon hallitsija, mutta muutos toisenlaiseen työskentelytapaan käy kuitenkin hitaasti (Säljö 2004, 241). Vajaan parinkymmenen vuoden takaisissa opetusdiskurssin tutkimuksissa opetusmonologit todetaankin vielä yleiseksi opetusmuodoksi etenkin uutta asiaa opetettaessa (Leiwo ym. 1987b, 89). Myös seuraamiltamme draamatunneilta löytyi jonkin verran perinteistä monologiopetusta, jossa opettaja toimi tiedonjakajana ja oppilaat kirjoittivat muistiinpanoja ylös kalvolta. Eräs opettaja nimeää tällaisen toiminnan ”teoria-asioiksi”, mutta painottaa kuitenkin, että siihen ei käytetä paljoa aikaa, vaan ”pääosin tehdään”, millä ilmaisulla hän luokittelee monologiopetuksen passiivisemmaksi ja toissijaiseksi opetuksiksi.

Opettaja: mää kyllä teoria-asioita otan hyvin lyhyesti aina niin ku yleensä vähän siinä sen teeman alussa mutta (.) sitte (.) pääosin tehdään ja kokeillaan näitä erilaisia tekniikoita ja työtapoja (.) jotta te saisitte ensisijaisesti niin kun itsellenne välineitä että mitä mitä minä olen

mitä tää tämmönen ilmasupuoli on minulle

Keravuori erottelee monologipuheen opetuskeskustelusta myös nimenomaan oppilaan aktiivisuuden asteen perusteella: ”Monologipuhe eli luennoiminen rajautuu kuitenkin ’opetuskeskustelun’ merkityksen ulkopuolelle. Opetuskeskustelussa edellytetään molemmilta osapuolilta ainakin jossain määrin aktiivista osanottoa.” (Keravuori 1988, 14.) Tässä tutkimuksessa analysoimme myös monologiopetusta, koska siitäkin voidaan tehdä tietynlaisia diskursiivisia tulkintoja, vaikka niissä ei olekaan keskustelulle tyypillistä vuorottelua.

Aineistossamme esiintyy tilanne, jossa opettaja valmistelee oppilaat tulevaan opetusmonologiin kertomalla mitä seuraavaksi tehdään, pyytämällä oppilaita kääntämään katseen itseensä ja antamalla heille paperin, josta he voivat seurata luennon etenemistä. Oppilaat istuvat ringissä tuoleillaan, opettaja istuu samassa ringissä, kuitenkin luokan etuosassa, ja hänellä on puheensa tukena myös piirtoheitinkalvo. Oppilaat siirtyvät nopeasti luentokontekstiin ja kaivavat kynät ja paperit esille.

Opettaja: nyt mä ajattelin että katsotaan sitte noita mejän vähän näitä tehtäviä ja ja mitä me olla- tullaan sitte tekemään ja (.) ja sen sellasta mennään siitä sitte eteenpäin eli voitte vähän nyt tästä sitte aukasta varmaan tätä rinkiä nii näätte tännepäin (.) mää taidan jakaa nyt ensimmäisenä tään tän rungon tästä koko opintojaksosta

Vuorovaikutus on tilanteessa epäsymmetristä, koska puheenvuoro on vain opettajalla. Oppilaat hyväksyvät tämän mallin olemalla hiljaa. Kyseessä on tyypillinen institutionaalisen vuorovaikutuksen tilanne, jossa ammattilaisen asemassa oleva kontrolloi vuorovaikutuksen kulkua ja esiintyy tietävän osapuolen asemassa (Drew & Heritage ks. Peräkylä 1998, 181–182). Seuraavaksi esimerkki draamatunnin opetusmonologista.

Opettaja: no sitte täs on näitä (.) puheeseen liittyviä (.) taitoja eli se että sä osaat perustella esität mielipiteitä osaat niitä perustella (.) ja sitten tämmöseen emotionaaliseen puoleen tai tunnepuoleen liittyvää tuen antaminen eli että (.) jos jotakin jotakuta nyt sitten nousee erilaisia tunteita pintaan ja on jännittää tai (.) tai on arka niin kuinka sää osaat häntä niin ku vahvistaa sitte siinä (.) ryhmässä (.) ja sitte on näitä keskusteluun liittyviä taitoja (.) et tos oli oikeestaan toi teijän alkuharjotus oli aika hyväkin että mitä miten siinä niinku ottaa sen (.) ottaa sen oman puheenvuoronsa kun toiset on esittänyt jotain niin tuntuu- miltä se tuntuu ottaa se oma . puheenvuoro (.) ja kuinka

kauan kukin halusi pitää sitä omaa puheenvuoroa ja siirtää sitte seuraavalle (.) ja nythän sä et voi jatkaa omaa puheenvuoroa jos et sä oo kuunnellu (.) mitä toinen on sanonu . et jos se on menny aiivan ohi korvien ja sun pitäis sanoo jotain niin nii ei siihen pysty (.) ja sitten tää taito ylläpitää keskustelua että (.) jos on tarkoitus (.) jostakin asiasta puoli tuntia keskustella niin miten sen niin kun (.) saa sitten (.) sen asian (.) jatkumaan (.) sen ajan mitä siit on tarkoitus keskustella (.) ja että se menis sillai syvällisemmäks eikä eikä vaan ihan pinnallisesti (.) puhuta (.) niin nää on niitä vuorovaikutuksen semmosia yleisiä (.) asioita mitä (.) mitä kannattaa sitten omalla kohallaan miettiä että minkälainen olen noissa asioissa (.) ja onko tuolla joku semmonen mikä on sun (.) sun semmonen vahva kohta ootko sä hyvä kuuntelija (.) joka myös pystyy sitte niitä mielipiteitä esittämään kun hän on (.) on öö et pystyy siis toisen puheenvuorosta jatkamaan on on sillä tavalla niin ku skarpina siinä kuuntelussa että pystyy pitään ylläpitään myös sitte keskustelua (.) tai onko sitte tää tuen antaminen semmonen sun (.) sun vahva puoli (.) teiänki ryhmässä varmaan nyt vuoden aikana on ollu monenlaisia on tapahtunu henkilökohtasessa elämässä tai täällä koulussa jotakin tai jollakulla on ehkä noussu joku paha mieli pintaan tai (.) tai (.) ei o jaksanu ja (.) niin miten te ootte sitte toisianne tukeneet (5) ja sit taas jos joku kokee että että on niin kun (.) vielä heikoilla jossaki näissä (.) et koulu- kouluhan on siinä mielessä kauheen hyvä ottaa vastuuta kun täällä aina kysytään (.) eli ai- aina esitetään kysymyksiä e- että no mitä ajattelet siitä ja mitä ajattelet tästä niin sä voit ottaa vastuun niihin kysymyksiin vastaamisesta eli suomen kielen sana vastata (.) kysymykseen tarkoittaa myös sitä vastuun ottamista (.) tai jos sanotte ajattelette englannin kielellä saman sanan (.) vastuu (.) responsibility (.) ja sitten kun se käännetään toisin päin ni että se ability to respond kyky vastata niin koulu on siinä mielessä erinomainen paikka harjotella sitä et sä ajattelet aina ku se opettaja kysyy jotaki koko ryhmältä nii ajattelet et se koskee minua (.) eikä vaan niin niin ku me ajatellaa- suomalaiset helposti et no kyllä täältä ryhmästä aina joku se (.) aktiivinen joka (.) ottaa vastuun ja hoitelee tämänki ho- kysymyksen tästä ohi niin (.) joku muu vastaa (.) vaan et (.) nyt aattelet et se on osotettu sinulle (.) yhtä lailla ku kaikille muilleki (.) ja sit sä voit siinä . harjaantua oikeen hyväksi (.) ensinnäki vastuun ottajaksi (.) omasta elämästä ja asioista ja sitte myös hyväks keskustelijaks (.) toisten kuuntelijaks

Edellä olevan esimerkin opetusmonologi voidaan luokitella argumentatiiviseksi monologiksi, jossa opettaja arvottaa tai arvioi ilmiöitä tai esittää mielipiteitä ja jossa ilmausten väliset kytkennät ovat usein adversatiivisia tai kontrastiivisia (Leiwo ym. 1987b, 98). Kontrastiivisissa suhteissa lauseet tai sitä laajemmatkin kokonaisuudet ovat jollain tavalla toisilleen vastakkaisia. Adversatiivinen suhde on suhteiden eroja korostava, muttei niitä välttämättä arvottava kontrastiivisuuden alalaji, jossa konjunktiot ovat tyyppiä *kun taas, kun, mutta*. (ISK1048–1050.) Esimerkissämme ilmenee kontrastiivisuutta, jossa suhteet ovat luonteeltaan korrektiivisia. Korrektiivisissa suhteissa tarjotaan tilalle parempi vaihtoehto, kun huonompi on

ensin kielletty. Lauseita yhdistää yleensä konjunktio *vaan* tai *mutta*. (ISK 1051–1052.)

ja että se menis sillai syvällisemmäks eikä **eikä vaan** ihan pinnallisesti (.) puhuta (.) nii ajattelet et se koskee minua ( . . ) **eikä** vaan niin niin ku me ajatellaa- suomalaiset helposti et no kyllä täältä ryhmästä aina joku se (.) aktiivinen joka (.) ottaa vastuun ja hoitelee tämänki ho- kysymyksen tästä ohi niin (.) joku muu vastaa (.) **vaan** et (.) nyt aattelet et se on osotettu sinulle

Opettajan auktoriteetin asema oikeuttaa hänet esittämään tietoa. Tiedottaessaan jotakin opettaja ei odota oppilailta ulkoisia reaktioita, vaan sisäisesti tapahtuvaa ymmärtämistä ja mieleen painamista (Keravuori 1988, 94). Esimerkissämme monologista voidaan erottaa tällaisia sisäisiin prosesseihin ohjaavia kehotuksia.

mitä kannattaa sitten omalla kohallaan miettiä että minkälainen olen noissa asioissa sä ajattelet aina ku se opettaja kysyy jotaki koko ryhmältä nii ajattelet et se koskee minua

Ensimmäisessä kohdassa opettaja käyttää verbiä 'kannattaa', joka on toimintaohjeille tyypillistä praktista välttämättömyyttä heijastava nesessiiviverbi. Kannattaa-verbillä voidaan ilmaista, että jotakin tulee tehdä, koska se on tekijälle edullista. (ISK, 1482.) Jälkimmäisessä kohdassa opettaja käyttää yksikön toisessa persoonassa olevaa väitelausetta, jonka funktio on neuvon ilmaiseminen. Siinä kuulijalle annetaan menettelymalli, jonka mukainen toiminta tuottaa puhuttelijan tavoitteleman tuloksen. (Keravuori 1988, 88.)

Kun tarkastellaan kokonaisuudessaan luvun alussa olevaa aineistonäytettä, huomataan, että opettajan puheessa vaihtelevat monenlaiset verbimuodot. Muutaman kerran opettaja kohdistaa puheensa suoraan kyseiselle ryhmälle, jolloin verbimuotona on monikon toinen persoona.

teiänki ryhmässä varmaan nyt vuoden aikana on ollu monenlaisia on tapahtunu henkilökohtasessa elämässä tai täällä koulussa jotakin tai jollakulla on ehkä noussu joku paha mieli pintaan tai ( . . ) tai (.) ei o jaksanu ja (.) niin miten te **ootte** sitte toisianne **tukeneet**

Tämä on opetusmonologiin sisällytetty oppilaille suunnattu avoin kysymys, jota seuraa viiden sekunnin mittainen tauko. Oppilaat eivät kuitenkaan tartu kysymykseen niin, että ilmaisisivat halunsa vastata siihen koko luokan kuullen, joten he tulkitsevat

kysymyksen sellaiseksi, jota kukin voi pohtia hiljaa mielessään. Kysymys ei tässä erotu muista ajatteluun ohjaavista kehotuksista. Goodwin (1987, 126) uskoo, että tauot puheessa ja vastaanottajille suunnatut kysymykset voivat olla epäsuora keino vastaanottajien huomion varmistamiseksi. Sen sijaan, että äänessäolija nimenomaan pyytäisi kuulijoiden tarkkaavaisuutta, hän voi tehdä sen huomaamattomammin osallistamalla heidät aiheen pohdintaan. Näin puheenaihe säilyy äänessäolijan valitsemassa aiheessa, eikä siirry esimerkiksi kuulijoiden tarkkaamattomuuden selvittämiseen.

Suoraan kyseiselle oppilasryhmälle suunnattu kysymys on ainoa laatuaan tässä näytteessä, yleistävämpiä verbimuotoja on huomattavasti enemmän. Aivan näytteen alussa on kohta, jossa opettaja käyttää yksikön toista persoonaa, ja samanlainen muoto toistuu hänen puheessaan myöhemminkin.

sä **osaat** perustella **esität** mielipiteitä

Keravuoren (1988, 88) mukaan erityisesti neuvoissa yksikön toisen persoonan käyttö on ominaista, mutta tässä voidaan tulkita kyseessä olevan pikemminkin yleistävä toinen persoona, joka on yleinen puhutussa kielessä (ISK, 1299). Opettaja osoittaa puheen koko kuulijajoukolle, eikä kenellekään erityisesti. Tälle tulkinnalle antaa tukea katkelman muiden verbimuotojen tarkastelu: puheessa on paljon subjektitonta nollapersoonaa (ottaa sen oman puheenvuoronsa) ja muutama passiivimuoto (kun täällä aina kysytään), joissa viittaussuhde jää avoimeksi. Passiivi viittaa kuitenkin yleensä suurempaan joukkoon, nollapersoonaa yksilöön (ISK, 1297). Nollapersoonan tyypillinen funktio on, että siinä yksittäistä ihmistä koskeva yksittäinen tapahtuma yleistetään ketä tahansa koskevaksi. (ISK, 1284–85.) Samanlaisessa tehtävässä näytteessä näyttää toimivan myös yksikön toinen persoona.

ja nythän sä et voi jatkaa omaa puheenvuoroa jos et sä oo kuunnellu (.) mitä toinen on sanonu

Yleistävä funktio on myös kerran esiintyvällä monikon ensimmäisellä persoonalla. Opettaja käyttää sitä kuvaillessaan kontrastiivisesti kahta toimintamallia tilanteessa, jossa opettaja esittää luokalle kysymyksen.



eikä vaan niin niin ku me ajatellaa- suomalaiset helposti et no kyllä täältä ryhmästä aina joku se (.) aktiivinen joka (.) ottaa vastuun ja hoitelee tämänki ho- kysymyksen tästä ohi

Huonompana vaihtoehtona opettajan sanoman mukaan on se, että ei ajatella kysymyksen koskevan itseä, vaan luotetaan ryhmän aktiiviseen henkilöön. Lukemalla myös itsensä – ja kaikki suomalaiset – tällaisen toimintamallin noudattajiksi opettaja välttyy syyttämästä suoraan luokan oppilaita.

Opetusmonologissa oppilaan osallistuminen on siis hiljaa olemista, ehkä muistiinpanojen kirjoittamista, ja ennen kaikkea opettajan argumenttien sisäistä pohdintaa ja omaksumista.

### 2.2.2 Opetuskeskustelu

Draamatunneilla esiintyi myös tavallista opetuskeskustelua, jossa opettaja kysyy oppilailta, nämä vastaavat ja opettaja antaa palautteen. Tyypillinen keskustelu oli myös oppitunnin loppuun sijoittuva keskustelu, jossa yleensä vaihdetaan ajatuksia draamatunnin kulusta ja mietitään, mikä oli helppoa tai vaikeaa. Kysymys–vastausdialogi on erityinen luokkahuonetilanteen tyyppi, jossa opettaja esittää kysymyksen, oppilas vastaa siihen, ja lopuksi opettaja arvioi vastauksen (Lemke 1989, 12).

Opetuskeskustelut ovat opettajajohtoisia oppimistilanteita, kuten opetusmonologikin, mutta niissä oppilaalta odotetaan osallistumista vastaamalla opettajan kysymyksiin. Opettajan kysymykset saattavat olla aitoja kysymyksiä, jolloin oppilaan kaikki vastaukset hyväksytään, tai sitten opettaja hakee johdattelemalla jotain tiettyä vastausta. Oppilaan vastauksen jälkeen seuraa opettajan arviointi ja palaute vastauksesta.

Seuraavaksi esittelemme kaksi aineistoesimerkkiä opetuskeskustelusta. Ensimmäisessä esimerkissä opettajan kysymykset ovat suljettuja ja toisessa avoimia. Toinen esimerkki on tilanteesta, jossa keskustellaan tunnin lopulla päättyvästä tunnista, ja opettaja on kiinnostunut oppilaiden tuntemuksista. Tällaisissa keskustelutilanteissa avoimet kysymykset olivat yleisiä.

Opettaja: okei (. . .) jos mul ois esimerkiks sellane risto rasan runo (. . .) jos on kaks lausetta (. . .) niin sul on vielä vähän vähemmän . nin . mä . ottasin . siihe runoo sopis nyt tämmöne (.) esine (.) joka sattumalta oli

meidän kuviksen tunnilta jääny tänne (.) mut samalla ku mä nyt tässä lausun tai esitän sulle sen runon (.) nin mieli tän esineen merkitystä (.) ja sitte toista (.) toine asia että (.) millä tavalla se vaikuttaa se että miten mä puhun (.) miten mä sanon ne kaks lausetta (. . .) eli seuraa ja kato miten se vaikuttaa (8) omenan kuoressa on reikä (7) toukka tiskaa (5) siin oli runo (.) viisi sanaa (.) millä tavalla se vaikutti se esine (.) siihe runon (.) esittämiseen (.) se että mul oli tämmönen muovinen omppu tässä mukana (.) eemeli

Oppilas a: noo

Opettaja: anna vaa se

Oppilas a: sillee (.) yllätty

Opettaja: yllätty (.) joo-o (.) aino

Oppilas b: sit oli hausempi kattoo ja nauratti ku sää (.)

Opettaja: hmm (.) aivan (.) mitä ihmettä siinä tapahtuu . joo (.) mites se vaikutti se nopeus millä mä sanoin sen runon (.) tai ne kaks (.) siis ne viis sanaa (.) elina

Oppilas c: no ku se oli paljo hitaampi #

Opettaja: hyvä (.) hyvä huomio (.) aino

Oppilas b: sitte monet saattaa alkaa oottaa no ku sää niinku katot siihen vähä aikaa ja sit se oottaa mitä sää sen jälkeen sanot

Opettaja: hirmu hyvä huomio (.) se että esittäjä keskittyy johonki kohtaa (4) sen on ihan pakko kohta kertoo (.) eikö oookii (.) ei se voi tuossa istuu tuijottamassa loppuiltaa (.) kyllä sen on kerrottava meille mitä siellä on (.) mitäs sitte huomasitte mun katseesta (.) missä mun katse oli sillon ku mä ensin pyörittelin tätä omppua (.) maria

Oppilas d: siinä omenassa ja sit se lopussa oli #

Opettaja: aivan (.) sillon myös hirveen suuri merkitys (.) jos aattelet että tossa runossa oli siis viisi sanaa (.) omenan kuoressa (.) on reikä (.) toukka tiskaa (.) viisi sanaa (.) ja muutamalla pienellä jutulla (.) siinä missä katse on (.) millä nopeudella (.) ja (.) että miten sen esineen kans toimitaan (.) ni siitä saatiinki (.) niin sanotusti esitys (.)

Opetuskeskustelussa on tyypillistä, että opettaja valmistele kysymystään ensin. Valmistelulla opettaja varmistaa, että oppilaiden huomio on suunnattu oikeaan kohteeseen ja näin tulevilla opetuskeskustelulla on yhteinen viitekehys. (Leiwo ym. 1987b, 111–113.) Näytteessä opettaja aloittaa vuoron sanomalla ”okei”, jolla hän ilmaisee, että edellinen episodi on lopussa ja uusi alkamassa. Tällaista puhetta, jolla opettaja pilkkoo diskurssia episodeiksi, kutsutaan metapuheeksi (Keravuori 1988, 43). Opettaja aloittaa uuden episodin valmistelemalla tulevaa tehtävää mallin avulla. Hän asettuu itse runonesittäjän asemaan ja selittää samalla, miten hän tehtävän toteuttaisi. Konditionaalien avulla hän näyttää oppilaille esimerkin tavasta toimia. Tällaista intentionaalista ensimmäisen persoonan konditionaalia voidaan käyttää tilanteessa, jossa halutaan kohteliaasti neuvoa: ’jos olisin teidän asemassanne’ (Kauppinen 1998, 220–221).

Ennen mallin esittämistä opettaja antaa oppilaille tehtävän, joka alkaa sanalla ’mut’. ’Mutta’ esiintyy kontrastiivisten, eli tavalla tai toisella toisilleen vastakkaisten, lauseiden konjunktiona (ISK, 1048–1050). Opettaja korostaa tässä sitä, että hänen

pelkkä tulevan esityksen seuraaminen ei riitä, vaan oppilaiden on samalla tehtävä havaintoja. Varsinainen tehtävänanto ei ole yksinkertainen, vaan opettaja antaa kaksi tehtävää, jotka hän myös erittelee kahdeksi eri tehtäväksi. Tehtävät opettaja muotoilee oppilaille ennakkoon seuraavasti:

**mieti** tän esineen merkitystä (.) ja sitte toista (.) toine asia että (.) **millä tavalla se vaikuttaa** se että miten mä puhun (.) miten mä sanon ne kaks lausetta (. . .)

Ensimmäinen tehtävänanto on ilmaistu yksikön 2. persoonan imperatiivilla, toinen on hakukysymys (nämä on lihavoituna esimerkissä). Lopuksi opettaja vielä tiivistää ohjeen yhteen lauseeseen, joka sisältää kaksi imperatiivia: ”eli seuraa ja kato miten se vaikuttaa”. Imperatiivi edustaa tässä kehotukseksi luokiteltavaa käskyä (Keravuori 1988, 84).

Opettajan esittämän runon jälkeen alkaa opetuskeskustelu, joka on perinteinen kysymys–vastaus–palaute-tyyppinen jakso. Se alkaa opettajan lauseella ”siin oli runo (.) viisi sanaa”, joka ilmoittaa, että hän on tullut pois esittäjän roolista ja esitys on alkavan keskustelun viitekehys. Ensimmäinen kysymys on avoin hakukysymys ”millä tavalla se vaikutti se esine siihe runon esittämiseen”. Opettaja tarkoittaa vielä esine-sanaa: ”se, että mul oli tämmönen muovinen omppu tässä mukana”. Hän jakaa vastausvuoron nimeämällä oppilaan, eli kyseessä on tavanomainen tuntidiskurssi, jossa opettaja toimii puheenjohtajana. Jokainen oppilas saa vastauksestaan vähintään minimipalautteen. Muutaman vastauksen jälkeen opettaja tarkoittaa kysymystään vielä:

mites se vaikutti se nopeus  
mitäs sitte huomasitte mun katseesta

Kysymyksien uudelleenmuotoilu voi olla osoitus siitä, että opettaja hakee jotain tiettyä vastausta, jota oppilaat eivät heti tuota (Leiwo ym. 1987b, 116–117). Tässä esimerkissä oikean vastauksen hakemiseen viittaa myös se, että kun opettaja tiivistää keskustelun lopuksi tärkeimmät asiat, niissä esiintyvät juuri ne seikat, joita hän kysyi uudelleenmuotoilluissa kysymyksissään. Aineistomme esimerkissä opettaja haluaa antaa oppilaille konkreettisia apuvälineitä omiin runoesityksiinsä, mutta oppilaiden vastaukset eivät tuota sellaisia suoraan, vaan kuvailevat juuri nähtyä esitystä erilaisilla adjektiiveilla. Oppilaiden vastauksia ei voida pitää sinänsä perinteisinä

luokkahuonekeskustelun väärinä vastauksina, koska niiden avulla opettaja kuitenkin johdattelee keskustelun ”oikeisiin vastauksiin”. Kysymykset päättyvät s-partikkeliin, joka tuo opettajan kysymyksiin tuttavallisen sävyn ja lieventää kysymyksen ehdottomuutta (Keravuori 1988, 77–78). Toisaalta s-partikkelin sisältävä kysymys voidaan tulkita myös sellaiseksi institutionaaliselle keskustelulle ominaiseksi kysymystyypiksi, jossa puhuja hakee tiettyä oikeaa vastausta (Raevaara 2004). Tällaiset oikeaa vastausta hakevat kysymykset ovat vakiintuneet tiukasti opetusdiskurssiin, vaikka niitä onkin kritisoitu. Aikuisopetuksessa ne koetaan vaivaannuttaviksi ja autoritäärisiksi. (Halonen 2002, 198–204.)

Erään vastauksen jälkeen opettaja antaa minimipalautetta pidemmän palautteen:

hirmu hyvä huomio ( . ) se että esittäjä keskittyy johonki kohtaa (4) sen on ihan pakko kohta kertoo (.) eikä oookkii (.) ei se voi tuossa istuu tuijottamassa loppuulta ( . ) kyllä sen on kerrottava meille mitä siellä on ( . . )

Ensin opettaja arvioi oppilaan vastauksen, jonka jälkeen hän muotoilee oppilaan ajatuksen uudelleen toisin sanoin puhuen itsestään 3. persoonassa: ”esittäjä keskittyy, sen on ihan pakko kohta kertoo, ei se voi tuossa istuu, kyllä sen on kerrottava meille”. Lopuksi voidaan huomata, että opettaja puhuu tavallaan oppilaiden puolesta: ”sen on kerrottava meille”.

Kun opettaja puhuu keskittymisestä, hän pitää pienen tauon ja siten palauttaa oppilaiden mieleen, miten juuri nähdyssä esityksessä oli tauko. Tämäkin on esimerkki yhteisen viitekehyksen hakemisesta.

Opettaja: oisko se tässä (.) miltä tuntu otetaa semmone pieni kierros alkaa katjasta (.) mitä nyt on mielessä eni enimmillää (.) pahimmillaa  
 Oppilas a: et ei saada ikinä valmiiks  
 Opettaja: nii-i-i ((nauraa)) tuttu tunne ( . . ) joo-o ( . ) mutta ( . ) toivossa on hyvä elää sanoi lapamato ( . . ) matti  
 Oppilas b: se esitysjärjestys miettii (.) että miten ne esitetää  
 Opettaja: joo ( . ) määh pistän sellasen mietintämyssyn kotona että määh teen sellasen (.) suunnitelman (.) ja sit katotaa yhdessä se miltä se tuntuu . ja: onko otetaanko muutoksia (.) sano vaa  
 Oppilas c: nii et se varmaa (.) tuntuu sitte ku on lavasteita ja semmosia vähä enemmän  
 Opettaja: mm  
 Oppilas c: vähä valmiimmin ku näin tälle esitetää sillee randomilla  
 Opettaja: nii nääh on niitä harjotuksia nyt meillä vielä kuitenkin ( . ) mitäs  
 Oppilas c: siinä puuhaarassa meil oli  
 Opettaja: nii  
 Oppilas c: #

- Opettaja: oli ((nauraa)) oli tietenkin  
 Oppilas c: emmää muista yhtää  
 Opettaja: siinä oli kato (.) meillä on nyt se ero että me tehään tää (.) niinku alussa mää puhuin että tehää improvisaatiokohtauksista se (.) niinku teillä nää kaikki on (.) puuhaarassa oli valmis käsikirjotus
- Oppilas c: nii joo  
 Opettaja: mutta olihan sielläkin kausia jollon tuntu ettei tästä koskaan (.) voi tulla (.) valmista eikä tätä ainakaa voi esittää ( . . ) matti sulla jäi keske jotai
- Oppilas b: jäikö  
 Opettaja: joo (.) mitäs jäi kesken (.) vai jäikö  
 Oppilas b: ei jääny  
 Opettaja: ei ( . ) kohtausjärjestys (6) hanna ( . ) mitäs sää sanot  
 Oppilas d: # kohtausjärjestystä miettii ja sit tulee läpimeno sitte harrille se oma rooli
- opettaja: joo (.) harrin rooli ( . ) nii mites toi teiän kohtaus noin missä sää oot ni miltäs se nyt tuntuu
- oppilas d: no se meni aika hyvin (.) paremmin marikaki suuttuu oikei hyvi  
 opettaja: joo  
 oppilas d: oikei hyvä riideltii  
 opettaja: joo (.) joo  
 oppilas e: sit pitää vielä vähä pidentää  
 opettaja: nii (.) joo  
 oppilas d: mut se menee sillee ihan hyvin kuitenkin  
 opettaja: joo (.) se lähti alusta asti jotenki ihan niin valmiina melkein se teiän kohtaus että (.) sitä vaan (.) harjotellaan vähä (.) harri
- oppilas f: mitä  
 opettaja: kommentteja mitä sulle nyt juolahtaa mieleen ( . . )  
 oppilas f: no joo ( . ) sanotaa vaikka näi että tää ( . ) homma pyörii sillee et on kaks ratasta tällee niinku
- opettaja: mm  
 oppilas f: ja se toinen ratas pyörittää sitä toista  
 opettaja: mm  
 oppilas f: ja siitä toisesta on puolet hampaista irti  
 opettaja: nii . puolet on tässä vaiheessa vielä irti (.) kyllä . (.) me ollaan ehkä puolessa välissä ajallisesti kin (.) meil on vielä noin puolet jälellä (.) tunneista (.) joo-o (.)

Tässä esimerkissä on kyse tunnin lopuksi pidetystä keskusteluhetkestä. Aluksi opettajan lausuma ”oisko se tässä” kuvastaa sitä, että tunnin varsinainen toiminta, eli kohtausten harjoittelu, on päättynyt. Kyseessä on jälleen metapuhe ja episodin rajaaminen (Keravuori 1988, 43). Opettaja esittää sen jälkeen suoraan kysymyksen ”miltä tuntu”, minkä jälkeen hän alkaa organisoida tilannetta ohjailemalla vastausvuorot järjestykseen valmistelevan metapuheen avulla: ”otetaan semmonen pieni kierros”. Opettaja houkuttelee oppilaiden päällimmäisiä ajatuksia esiin ”mitä nyt on mielessä eni enimmillää” -kysymyksellä, mutta hän korostaa ennen muuta oppilaiden mielessä olevia epäkohtia sanavalinnalla ”pahimmillaa”. Keravuoren luokittelun mukaan kysymys on tiedustelukysymys, eli opettaja ei tiedä siihen vastausta etukäteen. Tiedustelukysymyksiä käytetään tuntidiskurssissa yleensä

vähän, mikä saattaa johtua siitä, että niiden varassa tuntidiskurssi etenee hitaasti eivätkä kaikki osallistu keskusteluun. (Keravuori 1988, 74–76.) Tässä esimerkissä opettajan asettama kierros pakottaa jokaisen oppilaan vastaamaan jotakin opettajan tiedusteluun. Opettaja pitää myös huolta siitä, että jokaisella on puheenvuoro ja että jokaisen mietteet tulevat kuulluiksi. Oppilaita kannustetaan puhumaan: ”sano vaa” ”matti sulla jäi keske jotai”. Oppilaat tuntuvatkin miettivän vastauksiaan ja olevan rehellisiä niissä. Ainakaan epätietoisuuden tunnetta ei peitetä opettajalta:

et ei saada ikinä valmiiks

se esitysjärjestys miettii (.) että miten ne esitetää

homma pyörii sillee et on kaks ratasta tällee niinku (– –) ja se toinen ratas pyörittää sitä toista (– –) ja siitä toisesta on puolet hampaista irti

Opettaja osoittaa kuuntelua dialogipartikkeleilla ”mm”, ”nii” ja ”joo”. Näiden partikkelien tehtävänä puheessa on osoittaa ”kuulolla oloa ja samastumista” (ISK, 773–774). Näillä partikkeleilla on Kangasharjun (1998, 409–410) mukaan hienovaraisia eroja: äänenpainosta voidaan päätellä esimerkiksi liittyykö puhuja erimielisyystilanteessa edelliseen puhujaan vai ei. Tässä aineisto-otteesta kaikki ”mm”, ”nii” ja ”joo” -partikkelit näyttävät olevan osoitus opettajan kuuntelemisesta ja hyväksymisestä.

Opettaja osoittaa siis kuulleen ja hyväksyvänsä oppilaan tuntemukset, mutta pyrkii samalla usein vaikuttamaan oppilaan ajatteluun. Ensimmäisessä vastauksessaan opettaja osoittaa empatiaa oppilaan epätietoisuuden tunnetta kohtaan kommentilla ”tuttu tunne”, mutta samalla hän rohkaisee vastannutta oppilasta ja pyrkii keventämään tilannetta puujalkavitsillä ”toivossa on hyvä elää sanoi lapamato”. Naurulla ja ”tuttu tunne” -kommentilla opettaja myös korostaa aiempaa kokemustaan rakentaen näin asiantuntijan auktoriteettia. Monessa vastauksessa näkyy opettajan vastuunkantajan rooli opettajan ollessa ilmaisujen aktiivinen tekijä: ”mää pistän sellasen mietintämyssyn kotona”. Opettaja vastaa oppilaan huoleen kohtausjärjestyksestä esittelemällä suunnitelman, miten asian kanssa tullaan etenemään.

Opettaja pyrkii myös tarjoamaan selityksiä oppilaiden tuntoihin ja ohjaamaan oppilaita vertailemaan tämä hetken tuntemuksiaan aiempiin kokemuksiin, mitä seuraavat esimerkit havainnollistavat.

nii nää on niitä harjoituksia nyt meillä vielä kuitenkin ( . .)

siinä oli kato (.) meillä on nyt se ero että me tehään tää (.) niinku alussa määhän puhuin että tehään improvisaatiokohtauksista se (.) niinku teillä nää kaikki on (.) puuhaarassa oli valmis käsikirjotus

Edellisessä esimerkissä demonstratiivipronominit ”nääh” ja ”niitä” viittaavat tarkoitteeseen, joka kuuluu puhuteltavan huomiopiiriin (ISK, 710). Opettaja muistuttaa oppilaille, että harjoitusten luonteesta on aiemmin ollut puhetta. Jälkimmäisessä esimerkissä oleva ”kato” on kiteytynyt imperatiivimuoto katsoa-sanasta ja se esiintyy vain puhekielessä selittävänä lausumapartikkelina (ISK, 780).

Opettajan tiedustelut ”miltäs se nyt tuntuu” ja ”kommentteja mitä sulle nyt juolahtaa mieleen” liittyvät mieleen ja ajatuksiin, oppilaiden vastaukset puolestaan liittyvät käytännön toimintaan ensimmäistä lukuun ottamatta.

Opetuskeskusteluissa opettaja toimii puheenjohtajana ja jakaa puheenvuorot esimerkiksi nimeämällä tai osoittamalla jonkinlaisen etenemisjärjestyksen. Etenkin palautekeskusteluissa vaikuttaa tärkeältä, että jokainen saa sanoa mielipiteensä. Opetuskeskustelut etenevät dialogisesti siten, että opettaja esittää kysymyksen, johon oppilas vastaa, ja opettaja antaa vastauksesta palautteeksi tulkittavan kommentin. Tavallista on, että opettaja sanoo keskustelutilanteessa viimeisen sanan. Hän saattaa koota keskustelun tulokset lopussa tiivistykseksi, tai palautekeskustelutilanteessa kertoo oman näkemyksensä oppitunnin sujumisesta.

### 2.2.3 Harjoitukset

Erääksi opetusdiskurssityypiksi luokittelimme draaman harjoitukset, joilla tarkoitamme opettajan oppilaille teettämiä lyhytkestoisia tehtäviä. Oppilaat tekevät harjoituksia yksin, pareittain tai pienissä ryhmissä.

Opettaja: eli saatte tämmösen kaksikymmentä sivua erilaisia öö draamaharjoituksia sitte itellenne niin ku vastasuuden varalle koska eihän me ei me näitä kaikkia tehdä mitä tässä on (.) ollenkaan ja nääh on ryhmitelty sitte tässä vielä vähän vähän tällai eri teemojen alle eli tääl o alotus ja tutustumisharjoituksia ja pantomiimejä ja älyleikkejä ja rentoutuksia ja improvisaatioharjoituksia ja laululeikkejä ja ( . .) ynnä muuta

Yllä oleva ote luo mielikuvan siitä, että draamaharjoitukset ovat suhteellisen vakiintuneita, siis draamaopettajille yhteistä tietoa ja niiden opettelu on olennainen osa draamaa samalla tavalla kuin kertolasku osa matematiikkaa. Draamaharjoituksista muodostuu siis tietynlainen kulttuurinen kokoelma, ja opettajan käyttämä harjoitusten ryhmittely luo mielikuvan harjoitusten paljoudesta.

Erittäin suosittu peruste draamaharjoitusten käytölle on hyvän ja turvallisen ilmapiirin luominen. Harjoituksia käytetään ryhmän keskinäiseen tutustuttamiseen. Opettaja voi myös saada tietoa ryhmän jäsenistä harjoitusten avulla (esim. Kanerva 1997, Stenius 1991, Woodland 1993). Yksi näkemys on, että harjoituksissa opitaan draaman ja teatterin perustaitoja (**LÄHDE??**). Pelejä, leikkejä tai aistiharjoituksia voidaan myös sisällyttää esimerkiksi prosessidraamaan, jolloin niiden merkitys voi olla tilavaikutelman luominen, tarinan kehittäminen tms. (Owens & Barber 2002).

Draamatunnin harjoitusta ei siis ole helppo määritellä yksinkertaisesti. Aineistomme harjoituksissa toiminta voi olla kontaktitonta omaan toimintaan keskittymistä tai se voi rakentua pelin tai leikin muotoon. Harjoitus saattaa perustua mielikuvituksen käyttöön tai jonkun taidon, esimerkiksi äänenkäytön, harjoittamiseen. Olemme kiinnostuneita kuitenkin enemmän harjoituksen muodosta kuin sisällöstä. Harjoituksessa tekeminen on jollain tavalla rajattua, ja sillä on alku ja loppu. Harjoituksen ohjaa usein opettaja, mutta aineistostamme löytyy myös oppilasjohtoisia harjoituksia.

- Opettaja: nyt otetaan sellanen kierros että äskeitien harjoitusten pohjalta (.)  
mieti joku äänensävy joku tyyli millä äsken kokeilit (.) ää sanoa sitä  
runoa voit lukea ei tarte vielä osata ulkoa ja toisten pitäis veikata  
mikä (.) mikä tyyliolaji oli kysymyksessä (.) ja mennään vapaava-  
vapaavalintaisessa järjestyksessä (.) kuka haluaa alottaa ( . . . )  
°valtava innostus°
- Oppilas a: ku mä en oikeen tajunnu sitä  
Opettaja: nn elisa ole hyvä  
Oppilas b: kun on oikein pieni  
(--)
- Opettaja: mm-m ja mikä äskeitistä harjoituksesta tuossa kuului . sun mielestä  
elisa voit valita vastaajan
- Oppilas c: semmonen nopee  
Oppilas d: ilosesti  
Opettaja: mikä  
Oppilas d: ilosesti  
Opettaja: ilosesti hyvä

Yllä oleva esimerkki muistuttaa rakenteeltaan opetuskeskustelua, joka etenee opettajaohjoisesti. Opettaja antaa ensi vuoron esiintyjälle, joka esittää oman



runonsa. Sen jälkeen opettaja vastaa esitykseen minimipalautteella ”mm-m”, esittää kysymyksen koko luokalle, mutta antaa oppilaan valita vastaajan. Lopuksi opettaja vielä tarkistaa oppilaalta, mikä oli oikea vastaus, ja lopettaa tehtävän toistamalla vastauksen ja sanomalla ”hyvä”.

Opettaja valmistelee tehtävää aloitusvuorollaan monivaiheisesti; kuvaamme tässä tehtävän eri osia sijoittamalla kunkin omalle rivilleen.

nyt otetaan sellanen kierros että  
 äskeisten harjotusten pohjalta (.)  
 mieti joku äänensävy joku tyyli millä äsken kokeilit (.) ää sanoa sitä runoa  
 voit lukea ei tartte vielä osata ulkoa  
 ja toisten pitäis veikata  
 mikä . mikä tyyllilaji oli kysymyksessä (.)  
 ja mennään vapaava- vapaavalintaisessa järjestyksessä (.) kuka haluaa alottaa (. . . )  
 °valtava innostus°

Tehtävä vaatii oppilailta monen asian huomioonottamista ja se osoittautuukin sen verran haastavaksi, että vain muutamia vapaaehtoisia ilmaantuu. Opettaja kommentoi vapaaehtoisten vähyyttä ironisella kuiskauksella ”valtava innostus”. Eräs oppilas ilmaisee ääneen, ettei tajunnut tehtävänantoa, mutta opettaja ohittaa oppilaan puheenvuoron ja antaa vuoron vapaaehtoiselle. Harjoitukselle ominaista näyttää olevan, että kokeillaan tehtävän sujumista ilman liikoja selittelyjä. Toiminnan jälkeen voidaan tarvittaessa tarkentaa ohjeita.

Tehtävässä opettajalla on valta ohjata tehtävän kulkua ja määrätä sen aloitus- ja lopetushetki. Opettaja määrittelee, mitä tehtävässä tulee tehdä käyttäen deonttista modaalisuutta osoittavia verbimuotoja: imperatiivia (mieti) ja pitää-verbin konditionaalin preesensin yksikön kolmatta muotoa (pitäis veikata). Verbimuotoina opettaja käyttää yksikön toista persoonaa (mieti, voit lukea), passiivia (otetaan) ja nollasubjektia (ei tartte osata ulkoa). Aktiivin indikatiivin yksikön toinen persoona on yleinen kouludiskurssin ohjeidenantomuoto (Auvinen 2001). Muoto on yleinen muutoinkin ohjeen tai neuvon antamisessa, esimerkiksi ajo-ohjeissa (ajatte tästä suoraan) tai urheiluvalmennuksessa (avaat niille hyökkääjille), jolloin lauseissa ei yleensä ole persoonapronominia (ISK, 1573–1574). Kouludiskurssissa toisessa persoonassa oleva ohje koskettaa kuitenkin koko luokkaa. Puhekielessä morfologisesti passiivimuodossa oleva verbi, joka aloittaa lauseen, toimii monikon ensimmäisen persoonan käskyä tarkoittavana muotona, mutta puhuja ei silti välttämättä sisälly kehotuksenalaiseen toimintaan (ISK, 1566–1567). ”Otetaan”

toimii tässä näyte-esimerkissä käskyä ilmaisevana passiivimuotona, mutta opettaja lukee itsensä osallistujiin – tosin hän ei osallistu kierrokseen esittäjänä vaan ohjaajana.

- Opettaja: ja tota (.) alotetaan näillä lämmittelyillä (.) e:nsin (.) otetaan ihan tämmönen helppo juttu (.) päästää vähä ( . . ) vähän niinkun (.) heräämään ( . . ) kaks neljä kuus kaheksan . nyt meit on kaheksan kun minä lähen mukaan (.) jättäkää kirjat vielä sinne ja otetaan sitä spoon riveriä sitte vähän myöhemmin (.) tulkaa tänne keskelle (.) kengät pois (4) sitte otetaa siitä vieres (.) vierestä pari (.) niinku mä otan ton minnan tosta (.) joka menee karkuun
- Oppilas a:  
Opettaja: em mää #  
ja siitä pojat ottaa toisesa ja ja nyt soke- sokea vie (.) ei sok- (.) ei vie sokea vaan vie sokeaa ( . . ) näkevä vie sokeaa ( . . ) minä vien sua (.) ei portaita ylös ei tehä mitään testejä niinku viimeks kokeiltii jännittäviä paikkoja (.) öö toisella on silmät kiinni eli sillä joka on tässä edessä (.) ja toinen ohjaa
- Oppilas b:  
Opettaja: ai jaa  
kädet on täällä ( . . ) te voitte seistä siinä missä tuntuu hyvältä (.) ja tän toisen ihmisen pitäs tuntea olonsa aika turvalliseksi ( . . ) ja sitte täällä takimmainen (.) varoo sitä ettei törmää kehenkään eikä tää ( )ihminenkään törmää kehenkään mut (.)
- Oppilas c:  
Opettaja: nii et voi ohjata päi jotai tuolia  
ohjailut menee näin (.) elikkä kun mä painan tällä puolella mikä tää on ( . . ) oikee (.) oikeella puolella (.) nin sit sun pitäs läheppäs kävelee eteenpäin mä vähän demonstroin tässä ( . . ) kun mä painan tällä oikeella puolella nin sun pitäs kääntyy tonne oikeelle ja kun mä painan tällä vasemmalla ni isä kääntynyt vasemmalle (.) ja sitte ku mä painan molemmilla ni isä meet eteenpäin ( . . ) sit jos tulee joku paha paikka ni (.) sanokaa seis ( . . ) yrittäkää sokkeloia täällä (.) täällä pitkin tätä tilaa (.) ja ( . . ) ensimmäisen pitää pitää silmät kii eiku toinen pitää silmät kii ja kummatki
- Oppilas c:  
Opettaja: ((nauria))  
((oppilaat kommentoivat vilkkaasti ja nauravat))  
Opettaja: ((nauria )) silleeki vois kokeilla . ootteko valmiita ( . . ) lähtee ((harjoitus alkaa, opettaja mukana))  
Opettaja: (20) tää ei okkaa ihan helppoo ( . . ) mää yritän niinku (.) tunnek sää mun käsiä yleensä
- Oppilas x:  
Opettaja: #  
pitääkö mun painaa kovempaa  
Oppilas : ei tää # tuntuu hyvältä  
Oppilas x:  
Opettaja: #  
ai nii (.) se vois olla hyvä (.) jos tuntuu että toine ei tunne mitään ni nostakaa sitä toista kättä ni sit ainaki tuntee (8) musta tuntuu et sää aavistat ennemminkii (.) nii ( . . ) tänne ((nauria)) (30) alkaako pyörryttää
- Oppilas c:  
Opettaja: alkaa  
mennään kohta tohon keskikohtaan ja siinä sitte tavataan ( . . ) yrittäkää saada se ohjattunne tähän keskelle (.) tuon neliön (.) ympärille (.) ja saahaan se paikallee kaikki vierekkäin ( . . ) seis (.) saa avata silmät
- Oppilas b:  
Opettaja: mää avasin jo  
((nauria)) miltä tuntu (.) haluaako toinen kokeilla  
Oppilas c:  
Opettaja: ei  
Oppilas d:  
Opettaja: ei ei  
haluaa (.) mä ainaki haluan ( . . ) valmiina

((parit vaihtavat osia ja harjoitusta jatketaan puolitoista minuuttia))

Oppilas c: mitä järkee tässä nyt sitte taas on

Opettaja: no tää on (.) tää on tämmönen tarkkaavaisuusharjoitus (.) must tää on ihan kiva ( . . ) sit ohjatkaa siihen ympyrää niinku ä- (.) äskenki ( . . ) oonko mää jo tässä (.) se oli aika jännä . siitä tuli ihan jännittävä olo

Oppilas d: tosi jännittävä huu

Opettaja: oli se oli musta kiva ( . ) mää tykkäsin (.) mää haluan vielä tätä

Oppilas x: no me voidaan sua #

Opettaja: ((nauria)) seuraava (.)

Harjoitusta ohjeistaessaan opettaja puhuu koko ryhmälle. Opettaja on pääasiallinen äänessäolija, sillä hän välittää puheellaan harjoituksen kulun oppilaille. Oppilaat ovat tietämättömiä vastaanottajia, eikä heillä näin ole aiheen puolesta pääsyä puhetilanteeseen. Muutoksia osallistumiskehikossa tapahtuu vain, kun opettaja valitsee itselleen parin nimeämällä yhden oppilaan. Opettaja myös kommentoi oppilaan reaktiota, minkä jälkeen oppilas ottaa itselleen puolustavan puheenvuoron ”em mää”. Oppilaat myös puhelevat keskenään kommentoiden tehtävää, ja sen opettaja jättää huomiotta mahdollisimman pitkään. Oppilaan pilaileva kommentti ”eiku toinen pitää silmät kii” saa kuitenkin opettajan nauramaan ja hän myötäilee oppilaan vitsiä ”silleeki vois kokeilla”.

Harjoituksen alettua opettaja puhuu välillä parilleen ja välillä ohjaa koko ryhmän toimintaa. Parille puhuessaan opettaja ajattelee ääneen tuntemuksiaan harjoituksesta sekä selittää toimintaansa: ”tää ei okkaa ihan helppoo ( . . ) mää yritän niinku”. Vaikka harjoituksen alkamisen myötä oppilaat ovat siirtyneet parityöskentelyyn, tuntuu tällainen puhe kuitenkin esimerkinomaiselta ja siten myös muille kuin opettajan omalle parille suunnatulta. Välillä opettaja myös selvästi suuntaa puheen koko ryhmälle huomattuaan tarpeen ohjeistuksen täydennykseen: ”jos tuntuu että toine ei tunne mitään ni nostakaa sitä toista kättä ni sit ainaki tuntee”.

Ensimmäisen vuoron päätyttyä opettaja kysyy oppilailta, haluavatko nämä jatkaa, mutta kun ei saa toivomaansa vastausta, päättää itse jatkamisesta. Opettaja toimii harjoituksessa osallistujana, joten hänellä on mahdollisuus tässä tilanteessa toimia itsensä kanssa dialogissa:

Opettaja (ohjaajana):	haluaako toinen kokeilla
Oppilaat:	ei (.) ei (.) ei
Opettaja (osallistujana):	haluaa (.) mä ainaki haluan ( . . )
Opettaja (ohjaajana):	valmiina

Harjoituksen loppupuolella yksi oppilas esittää kriittisen kysymyksen, jonka jälkeen opettaja päättää harjoituksen pian. Hän käyttää omaa osallistujan kokemuksellista näkökulmaansa hyväksi kommentoidessaan harjoitusta: ”se oli aika jännä (.) siitä tuli ihan jännittävä olo”. Nyt oppilailla on tietävien vastaanottajien asema, sillä puhutaan yhteisestä kokemuksesta. Oppilaat eivät kuitenkaan samastu opettajan mielipiteeseen vaan leikittelevät opettajan sanoilla ”tosi jännittävä huu”. Harjoitus päättyy opettajan nauruun, jolla hän hyväksyy oppilaiden mielipiteet ja siirtyy tuntiohjelmassa eteenpäin.

Opettaja aloittaa tehtävänohjeistuksen käyttämällä passiivin imperatiivia kertoessaan, mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan: ”alotetaan näillä lämmittelyillä”. Kyseessä on samanlainen tapaus kuin ensimmäisen esimerkin ”otetaan”, eli puhekielen passiivimuodossa oleva verbi, joka lauseenaloituksessa toimii monikon ensimmäisen persoonan käskynä. Selvät toimintaohjeet opettaja sen sijaan ilmaisee imperatiivin monikon kolmannessa persoonassa (jättäkää kirjat vielä sinne). Suunnatessaan puhetta tietyille oppilaille opettaja käyttää indikatiivia ja puhuttelumuotoa (ja siitä pojat ottaa toisesa). Indikatiivimuoto voi sisältää myös deonttisen velvoitteen, joka joskus voi olla hyvinkin suuri, kuten lauseessa ”Sinä syöt nyt sen puuron” (ISK, 1510) Tässä esimerkissä on myös deonttinen velvoite, mutta opettajan puhe on enemmän ohjailua kuin suoraa käskemistä. Kuvailu tehtävän etenemisestä tapahtuu osin indikatiivin yksikön kolmannella persoonalla (näkevä vie sokeaa), mutta saa pian tuekseen indikatiivin yksikön ensimmäisen persoonan, kun opettaja alkaa näyttää esimerkkiä (minä vien sua). Myös kielto muodot ovat osa ohjeistusta osoittaen harjoituksen rajoitteita: (ei tehdä mitään testejä). Modaalinen ’voida’ ilmaisee oppilaiden vapauksia tehtävässä (te voitte seistä siinä missä tuntuu hyvältä). Myös kielteinen konditionaalinen preesens esiintyy kerran (pitäs tuntea olonsa aika turvalliseksi). Pitää-verbin kielteinen konditionaalinen preesens voidaan tulkita joko deonttiseksi tai episteemiseksi velvoitteeksi (ISK 1499). Opettaja velvoittaa osallistujia takaamaan toisten turvallisuudentunteen, joten tässä kyse on deonttisesta modaalisuudesta. Yksilöllistä ohjausta pehmentää partikkeli -päs (läheppäs kävelee). Imperatiivilauseessa oleva pA-partikkeli, johon usein on vielä liittynyt s-partikkeli, muuttaa lauseen sävyä ehdotusmaiseksi (ISK 800). Keravuoren mukaan partikkelin -s lieventää ja -pA tähdentää puhujan epävarmuutta puhutellun onnistumisesta (Keravuori 1988, 90). ”Epäsymmetrisissä vuorovaikutustilanteissa -pA(s) esiintyy

sosiaalisesti katsoen ylhäältä alaspäin.” (ISK 800). Ehdotonta toimintaohjetta ilmaisee deonttinen modaali indikaatiivin preesensissä (pitää pitää silmät kii). Konditionaalilla opettaja hyväksyy oppilaiden vitsailun (silleeki vois kokeilla).

Esimerkissä opettaja on vahvasti opettajan roolissa: hän ohjeistaa tehtävän ja päättää sen alkamisesta ja päättymisestä. Otteessa on myös instituution tavoista poikkeavaa toimintaa. Oppilaiden taustaaänen salliminen ei ole tavallista niin sanotuilla hiljaisen työn tunneilla. Opettaja ei myös anna oppilaiden harjoituksen suorittamisesta minkäänlaista palautetta, vaan kommentoi harjoitusta itsekin osallistujan näkökulmasta.

Kolmannessa esimerkissä on oppilaiden ohjaama harjoitus. Koska tutkimme opettajan toimintaa, keskitymme opettajan puheenvuoroihin eli hänen tehtävänantoonsa ja harjoituksen käsittelemiseen sen päätyttyä. Asetelman mielenkiinto piilee siinä, että opettaja luovuttaa vastuun toiminnan etenemisestä hetkeksi oppilaille.

- Opettaja: ja viimeks me jaettiin sitten niitä (.) alotus ja lopetusohjausvuoroja (.)  
ja: nyt sitten (.) tänään olivat vuorossa (.) ketkä me (.) no niin eli  
sieltä (– –) no niin mutta aloitetaanko siitä sitten suoraan eli mari kati  
sofia ja reetta (.) alottakaa  
((Oppilaat vetävät lause kerrallaan -harjoituksen, opettaja ei keskeytä kertaakaan))  
Opettaja: °sen pituinen se° (.) okei (.) no ni voidaan taputtaa # ((taputuksia))  
no niin se oli tämmönen (.) te sanoitte sitä sadutukseks eikö vaa (.)  
joo-o (.) tämmöstä voijaan sanoo sit improvisoitu tarina (.) myös  
koska oli että koko aika se (.) mitä mieltä olitte muuten tarinasta  
mitenkä se (.) kehitty ja tuliko siihen semmonen rakenne että oli alku  
ja (.) ja sitten se kehitty johonki pisteeseen sit se päätty johonki  
ratkasuun tai (.) oli loppu (.) hei-
- Oppilas: must tuntu että se meni ongelmista toiseen  
Opettaja: ((naurahdus))  
Oppilas: aina tuli uus ongelma (.) mut kyllähän se ihan  
Opettaja: nii aivan  
Oppilas: alku ja loppu oli  
Opettaja: aika tyyppillistä tämmöselle se on helppo ratkasta sillä tavalla että  
kehittää jonkun toisen jutun siihen et ku ei pääse niin ku se (.) se yks  
aihe ei lähde niin ku kehittymään mutta kyllähän siellä aika kivasti  
kulki nyt sitten nämä kengännauhat kulki ja (.) joku semmonen mikä  
oli aika tuolla kaukana et se oli välillä pois siitä koko tarinasta joku  
joku puoli täs- hänestä ja sitte se pulpahti taas
- Oppilas a: #  
Opettaja: nii  
Oppilas a: #  
Opettaja: aivan . joo . tota  
Oppilas b: #  
Opettaja: nii  
Oppilaat: #  
Opettaja: joo  
Oppilaat: #

Opettaja: mm  
 Oppilaat: #  
 Opettaja: joo hyvä ( . . ) no tää-o oikeastaan aika hyvä hyvä alotusjuttu meiän meil on tänään ( . . ) käsitellä vuorovaikutusta sillai vähän ö- alotellaan siitä katotaan tämmösiä ennakkoasenteita mistä ne muodostuu ja sitten katotaan kuuntelu taitoa tai siit- siitä tehään muutamia harjoituksia ja sitte tietysti koko opintojaksokin käsittelee hyvin pitkälle sitten tätä ei verbaalista tai ei sanoihin niinkään sanoihin liittyvää vuorovaikutusta ja nythän tässä improvisoidussa tari- tarinassa voidaan myös kieleen elikä puheeseen kiinnittää paljo huomiota ja myös teijän kuuntelutaitoon nyt saitte jo harjotusta eli että kuinka kuunnella miten se tarina täällä menee ( . . )jotta sitten ku se oma vuoro tulee että jää- säilyttääkö siinä jonkulaisen logiikan vai keksiikö siihen jotain ihan (.) jossei oo pystyny seuraamaan tarinaa niin teitäki on niin paljon että tarinasta tulee jo monenlaisia juonteita et jos ite on tuolla loppupäässä nii ei ehkä muistakaan kaikkea mitä siinä on tapahtunu niin et miten se (.) se idea säilyy siinä tarinassa et pystyykö kuuntelemaan niin niin tarkasti että (.) vai että kun o- odottaa sitä omaa vuoroaan niin onko vaan niin että aa-apua apua mitä mää nyt sanosin sit kun se mun vuoro tulee ja ei ei pystykään kuuntelemaan mitä mitä muut sanoo että pystyykö heittäytymään just ku se vieruskaveri on puhunu nii sitte kumminki keksimään siihe jonku ihan järkevän (.) jatkon tietystihän tarinaa voi myös aina kääntää ihan tarkotuksellisesti et heittää siihe jotai iha- ihan muuta ( . . ) niin semmosia aiheita ja sit lopettamassa oli tarvitaan ketäs teitä oli siinä ( . . )

Tässä esimerkissä opettaja kertoo tehtävänannon ja antaa aloituskäskyn, minkä jälkeen hän siirtää vuoron oppilaille kehotuksella ”alottakaa”. Oppilaat ohjeistavat harjoituksen, joka etenee oppilaiden ringissä. Opettaja seuraa sivusta, mutta ei kommentoi mitenkään. Huomatessaan harjoituksen päättyneen opettaja ottaa vuoron itselleen ensin tunnustellen kuiskaamalla ”sen pituinen se”. Tilanne palautuu takaisin opettajajohtoiseksi. Opettaja pyytää harjoituksen ohjaajille vielä taputuksia kiitokseksi siitä, että he hoitivat tilanteen hyvin.

Opettaja aloittaa seuraavan episodin sanomalla ”no niin”. No niin - partikkelikiteymässä ’no’ on erityisesti virallisten puhetilanteiden tyypillinen vuoronalkuinen partikkeli. Koko kiteymä toimii vielä selvemmin osoittamassa vapaan keskustelun loppumista ja lisäohjeiden seuraamista. (Sorjonen 1989, 145–150.) Tässä esimerkissä ”no niin” aloittaa jakson, jossa harjoituksen tekeminen vaihtuu sen reflektointiin. Vaikka oppilaille oli vastuu harjoituksen ohjaamisesta, opettaja ottaa johtoonsa harjoituksesta käytävän keskustelun.

Opettajan auktoriteetti näkyy siinä, miten hän nimeää oppilaiden ohjaaman harjoituksen uudelleen käyttäen draaman käsitteitä: ”te sanoitte sitä sadutukseks eikö vaa (.) joo-o (.) tämmöstä voijaan sanoo sit improvisoitu tarina”. Hän osoittaa myös

asiantuntemustaan puhumalla harjoituksesta yleisemmällä tasolla: ”aika tyypillistä tämmöselle”.

Opettaja kutsuu myös oppilaita keskusteluun. Aloituskysymys on polveileva: ”mitä mieltä olitte muuten tarinasta miten se (.) kehitty ja tuliko siihen semmonen rakenne että oli alku ja (.) ja sitten se kehitty johonki pisteeseen sit se päätty johonki ratkaisuun tai (. .) oli loppu”. Kysymys alkaa hyvin laajasti tulkittavasta hakukysymyksestä ”mitä mieltä olitte muuten tarinasta”, mutta opettaja fokusoi kysymyksen lopulta vaihtoehtokysymyksen muotoiseksi ”tuliko siihen semmonen rakenne [että oli alku ja loppu].” Ensimmäistä saamaansa vastausta opettaja kommentoi pitkästi osoittaen jälleen asiantuntemustaan kuvaamalla tällaisia tehtäviä yleensä ja antamalla palautetta oppilaiden toiminnasta. Palautteessa opettaja osoittaa oppilaalle harjoituksen kulusta sellaisia piirteitä, jotka tältä itseltään on jäänyt huomaamatta ”**mutta** kyllähän siellä aika kivasti kulki”. Oppilaat jatkavat keskustelua ja opettaja vastailee minimipalautteella. Tässä jaksossa oppilaat siis suuntaavat itse keskustelua. Tämä jakso loppuu opettajan toteamukseen ”joo (.) hyvä”, mikä osoittaa keskustelun päättyneen. Opettaja kuitenkin itse jatkaa harjoituksen käsittelemistä monologin muodossa.

Oppilaiden osallistuminen oli siis tässä esimerkissä harjoituksen ohjaamista ja suorittamista. Opettaja ei kontrolloinut oppilaiden osallistumista harjoituksen aikana. Harjoituksen päätyttyä tilanne muuttui ensin pääosin opettajajohtoiseksi opetuskeskusteluksi ja sen jälkeen opettajan monologiksi.

Myös neljännen esimerkin harjoitus on oppilaiden ohjaama.

- Opettaja: hyvä (.) kiitos (. .) ja vetäisitteko saman tien sen laulun tähän perään  
nin
- Oppilas: ai minkä (.) ai lintulaulun
- Opettaja: ni (. .)
- ((puheensorinaa, oppilaiden kommentteja))
- Opettaja: joo (.) kaikki ylös (. .) nouse ylös ja tuu mukaan (3) no ni (4) no ni  
(.) ja
- Oppilas: eli yrittäkää pysyä mukana (.) nin
- ((Pari oppilasta ohjaa laulun, johon kuuluu myös käsiliikkeitä, opettaja ei keskeytä kertaakaan))
- Opettaja: kiitos (.) hyvä ((puheensorinaa ja kolistelua)) (8) onko kimi räikkönen vielä iskussa

Opettaja nimeää harjoitusten vetäjät ja harjoituksen. Kun luokassa alkaa puheensorina, opettaja aloittaa ohjaamisen käskemällä oppilaita nousemaan ja

yrittämällä hiljentää heitä. Kun oppilas ottaa puheenvuoron, opettaja siirtyy seuraajaksi. Harjoituksen päätyttyä opettaja kiittää oppilaita ja antaa lyhyen hyväksyvän palautteen. Opettaja ei itse käsittele harjoitusta mitenkään, vaan siirtyy seuraavaan toimintaan.

Seuraavaksi esimerkki harjoituksesta, jossa neutraalia seisoma-asentoa harjoitellaan pitkäköön selostuksen avulla.

Opettaja: ( . ) eli me katotaan ensin meidän kehon asentoja vähän koska ilmasu ei oo semmonen erillinen asia että sää jostain tuolta takataskusta otat että nyt mä jotakin sit täs ilmasen ( . ) vaan et se on niinku olemassa sinussa ( . ) jo nyt ( . ) ja kaikki ne ( . ) meidän kehon asennot missä me istutaan ( . ) missä me seisotaan ( . ) minkälaisilla ilmeillä me ollaan niin kaikki kertoo meistä jotakin ( . ) ja teil on ollu näistä vuorovaikutustaidoista on puhuttu ainakin siellä harjoittelussa että miten ottaa kontaktia ( . ) asiakkaisiin niin nyt me harjoitellaan draamassa erityisesti ( . ) sitä kehon ( . ) kieltä ja tämmöstä ei sanallista ( . ) puolta enemmänkin ei niinkään ei pidetä mitään esitelmiä tai puheita # ( . ) semmosta semmosta esiintymistä kenenkään ei tarvi nyt sitten ( . ) pelätä vaikka tietenkin sitte että jos ei osallistu ni sitte ( . ) sitte ei myöskään itse saa irti näistä jutuista mitään ( . ) lähetään liikkeelle hyvästä seisoma-asennosta ( . ) voit ensin vähä ( . ) kaikki näköjää heti automaattisesti korjaa asentoaan ((nauradus)) eli tota ( . ) etsit- etsitään semmonen ihmisen ( . ) ihmiselle hyvä taikka se mikä olis meille hyvä vaikka sitten kun meillä on niitä erinäisiä tottumuksia jossa me on totuttu ( . ) totuttu sitten istumaan ja seisomaan ni ne meitä vääntää sitte eri suuntiin ( . ) lähetään liikkeelle jalkapohjista eli keikuttele ittees ( . ) painoo tonne varpaille ja kantapäille ( . ) ja sitte voit ( . ) laittaa painoo myös tänne sivul- jalan sivusyrjälle ja sisäsyrylle ( . ) eli se ( . ) me liikutellaan nyt niinku tosta ( . ) jalkapöydän niveliä ja ( . ) sitten noita tota nilkkaa ( . ) eli käydään läpi isot ( . ) ne isot nivelet ja nythän jalkapohjassa se sun painon pitäis olla ( . ) tasapuolisesti siellä kantapäällä ja päkiällä ( . ) et ei niin kun tai- eikä myöskään sitte tuolla ( . ) toisella reunalla enemmän kun toisellakaa sillai tasasesti ja sitte sun jalkaterät pitäis olla kutakuinki suoraan eteen että ne ei sais olla näin eikä nuin ( . ) ja semmosella ( . ) lantion leveydellä eli niinku istuma- ei ihan ei ihan niinku sun lantio menee täältä ulkoo tää on niinku liian levee vaan että kun meillä on ne istumaluut tuolla ( . ) pakaroitte sisässä nii niitten luitten ( . ) leveydellä et semmonen ( . ) ei kauheen levee eli siinä on se jalkaterien oikee asento ( . ) sit seuraava on polvet ( . ) iso nivel ( . ) nitkuttelet vähän polvia edestakasin ( . ) jos sullon liikkuvat nivelet niin polvet voi mennä sillai linkkuun mutta sekään ei oo se polvien oikea asento vaan että ( . ) voit vetää ne tonne taakse ja sieltä takasi siihen keskiasentoon että kun sillai pienennät sitä ( . ) polvien heiluttamista nii se pysähtyy tohon keskelle ( . ) sitte on lonkka ( . ) nivelet ( . ) ja niitä voit vähän heilutella puolelta toiselle sivulle ensin ( . ) ja sitten kallista eteen ja taakse lantioo eli että jos me kuvitellaan että siinä lantiossa on tämmönen malja ja kun sä kallistat näin päin niin se menee niinku <hörp> tosta yli ( . ) kaatuu tai kallistat taaksepäin niin se menee tuolta takaa yli ( . ) ja taas siitä asennosta pitäis löytää se keskiasento suoraa- suora keskiasento et se ei o kallellaan lantio kumpaankaan suuntaan ( . ) ja nyt kun sä tunnustelet nii miten sä seisot niin sen pitäis semmoselta aika vakaalta tuntua se asento sit meillon olkapäänivelet seuraavana ( . ) niitä voit vähä pyöritellä tässä



ensi ja venytellä lihaksia (.) nostaa iha (.) monestihan nää olkapäät nousee tonne (.) korviin (.) pudottaa alas ja sitte lopuks nosta olkapäät korviin siirrä ne tonne taakse ja sieltä pudota alas (.) ne lumpsahtaa semmosiin koloihin (.) ja täss on se oikea oikea asento että nuo lapaluut on tuonne sidottu kiinni tonne (.) selkään (.) sit meill on vielä se (.) pää eli pää on tuolla nenän sisällä kallon keskiosassa on se (.) kohta mihin pää kiinnittyy ja se- sitä heiluttelemalla niin voit tunnustella pään eri asentoja sivulle ja (.) eteen ja taakse erityisesti voit kiinnittää huomiota omaan leuan asentoon että ku sä seisot tai puhut tai miten sä oot niin onko sulla leuka jotenki (.) sulla aina jotenki näin se vähä nenänvartta pitki kattelet vai vai onkse jotenki näin tai pidäksä aina päätä vähän vähän jommallekummalle puolelle kallellaan (.) koitat taas löytää semmosen (.) keskiasennon jossa sun niska on sillai pitkästi että aina melkein jokainen joutuu vähän painamaan sitä leukaa niin ku alaspäin (.) et sitä helposti niin ku vetäsee näin ja silloin niska jännittyy vaan et se ois iha- niska ois iha rento ja vapaa ja sun leuka on kutakuinki niin ku suora (.) ja tässä on sitte se meidän se semmonen neutraali asento sull on semmonen tunne että se on niin ku maailma alkaa tästä (.) ja (.) minä tulen täältä (.) ja tällasessa asennossa vaikka se nyt tuntuu ehkä v- ehkä aika jäykältä tai jotenki tuntuu että apua nn-ollaan ku kipsipatsaat mutta niin niin tässä asennossa ihmisen ihminen pystyy (.) olemaan pitkiä aikoja väsymättä (.) koska mikään ei mistään päin meitä kiristä eikä paina eikä meidän hermot oo lukittuna tietysti sitte jos on jotaki vammoja jo ja vikoja välilevyissä ja semmosia nii sitte (.) ja nyt me tästä sitte lähdetään kävelemään jo-jota me kaikki osataan (.) ja pystytään tekemään (.) eli vielä tsekkaa se asento ja lähde siitä asennosta liikkumaan otat vaan niin ku ja myös siinä tarkkaile ittees mitä tapahtuu ku sä otat sen ensimmäisen askeleen että vedäksä jotenki mitä päälle tapahtuu ku sä astut teeksä sillä sillä jonku jonku tällasen (.) pienen liikkeen (.) vaan että lähtisit niin ku sä lähdet ihan tästä näin ja sitte vaan kaikki tänne tänne sekasi kävelemään (.) kävely on semmonen mitä aika paljon draamassa tehdään ja sillä on ihan oma tarkoitus (.) ja nyt (.) kiinnittää huomiota semmoseen ettei tämä taikka nyt tässä alkaa tulla tämmöne rinki kun ihmiset ryhmässä kävelee niin tapahtuu semmonen et me lähdetään meneen tämmöstä ympyrää ympyrää ja sit alkaa pyörryttää ja huimaamaan vaan täällä vois laittaa heti noi (.) vaan sekottaa sitä kävelysuuntaa koko aika ettei siihen tuu sitä ympyrää

Opettaja alustaa harjoituksen perustelemalla sen tarpeellisuutta. Ilmaisua nähdään osana kehoa: ”se on niinku olemassa sinussa”. Metaforana tarkastellen ihminen on siis säiliö, jossa ilmaisu sijaitsee. Asennot ja ilmeet ovat kuin ihmisen kuoria, joita voi vaihtaa, ja ne vertautuvat näin esimerkiksi vaatteisiin. Niiden uskotaan kertovan ihmisestä jotain, vaikka ihminen ei tietoisesti haluaisikaan ilmaista mitään, ”kaikki kertoo meistä jotakin” ilmaushan asettaa ihmisen objektiksi. Nimeämällä teoreettisen metaforinen välineen ”kehon kielen” opettaja asettaa ilmeet ja asennot draaman oppimisen kohteeksi. Tavoitteena on siis oppia kehonhallintaa ja ilmaisua.

Harjoituksessa oppilaat osallistuvat draamatunnin kulkuun kehollisesti. Vaikka oppilaat eivät käytä yhtään puheenvuoroa, jonkinlaista vuorovaikutusta opettajan ja

oppilaiden välille syntyy. Heti harjoituksen alussa on pätkä, jossa opettaja tulkitsee oppilaiden liikehdinnän tarkkaavaisuudeksi ja toimintaan osallistumiseksi.

lähetään liikkeelle hyvästä seisoma-asennosta (. .) voit ensin vähä (. .) kaikki näköjää heti automaattisesti korjaa asentoaan ((naureskelee)) eli tota (. .)

Opettaja ilmoittaa, että seuraavaksi tarkastelun kohteena on hyvä seisoma-asento. Sana hyvä tekee seisoma-asennosta moraalisen käsitteen. Tällöin on mahdollista myös seisoa väärin. Oppilaat reagoivat tähän liikehtimällä. Opettaja tulkitsee tämän liikkeen vastauksena omaan puheeseensa ja antaa palautetta kommentoimalla oppilaiden liikehdintää.

etsit- etsitään semmonen ihmisen (. .) ihmiselle hyvä taikka se mikä olis meille hyvä vaikka sitten kun meillä on niitä erinäisiä tottumuksia jossa me on totuttu (. .) totuttu sitten istumaan ja seisomaan ni ne meitä vääntää sitte eri suuntiin (. .)

Opettaja ohjeistaa harjoituksen alun käyttäen etsiä-verbin passiivimuotoa ”etsitään”, joka viittaa yhteiseen tekemiseen. Viimeistään tässä vaiheessa oppilas velvoitetaan osallistumaan tunnin kulkuun kehollaan. Seuraavaksi opettaja kertoo, että ihmisillä on omia tottumuksiaan istumisen ja seisomisen suhteen ja antaa ymmärtää, että nämä tottumukset eivät ole suotavia. Opettaja esittelee harjoituksen oppilaiden huonoja tapoja korjaavana ja tämä tyyli jatkuu läpi koko harjoituksen. Opettaja käyttää myös fysiologista termistöä ohjeistuksensa vaikuttavuuden tukena.

Harjoituksessa käydään yksityiskohtaisesti läpi jalkapohjien, jalkapöydän, jalkaterien, polvien, nilkkojen, lonkkanivelten, lantion, olkapäänivelten ja pään asento. Jokaisen kohdalla opettaja kertoo mahdollisia virheasentoja ja ohjaa erilaisten mielikuvien avulla oikeaan asentoon:

jos me kuvitellaan että siinä lantiossa on tämmönen malja  
ne lumpsahaa semmosiin koloihin  
nuo lapaluut on tuonne sidottu kiinni tonne (. .) selkään

Opettaja ohjaa myös kehon tarkkaan havainnointiin: ”myös siinä tarkkaile ittees mitä tapahtuu ku sä otat sen ensimmäisen askeleen”. Toisinaan opettaja kertoo jo

valmiiksi mitä pitäisi havaita: ” ja nyt kun sä tunnustelet nii miten sä seisot niin sen pitäis semmoselta aika vakaalta tuntua se asento”.

Kun seisoma-asento on käyty kohta kohdalta läpi, ja kaikilla oletetaan olevan toivotunlainen asento, opettaja kuvaa asennon tuottavan tietynlaisen tunteen ”niin ku maailma alkaa tästä (.) ja (.) minä tulen täältä”. Tapio Koski (2000) on tutkinut väitöskirjassaan kehollisen harjoituksen merkitystä liikunnassa. Hän näkee liikunnallisen harjoituksen vaikuttavan sekä kehoon että mieleen, sillä se mitä tapahtuu keholle, tapahtuu myös mielelle ja päinvastoin. Keskeisenä johtopäätöksensä hän esittää, että fyysinen harjoitus voi olla eräs keino hyvän elämän tavoitteluun sen yksilöä kokonaistavan vaikutuksen vuoksi. Tässä harjoituksessa näkyy samanlainen voimakas usko kehon ja mielen yhteyteen.

Opettaja viittaa harjoituksen tarkoitukseen vielä toistamiseen: ”kävely on semmonen mitä aika paljon draamassa tehdään ja sillä on ihan oma tarkoitus”. Sanavalinta ’tehdä kävelyä’ korostaa kävelyn välinemäisyyttä. Opettaja painottaa kävelyn merkitystä myös kertomalla sillä olevan ”ihan oma tarkoitus” draamatunnilla. Vaikka opettaja ei kerrokaan tarkemmin kävelyn tarkoituksesta draamassa, toteamuksella hän korostaa, ettei kysymys ole tavallisesta kävelystä.

Äskeisen esimerkin harjoituksessa kehollinen osallistuminen oli tiukan kontrolloitua, tarkkojen ohjeiden mukaan toimimista. Seuraavaksi vielä esimerkki harjoituksesta, jossa oppilas toimii itsenäisemmin. Tuttu ja draamatunneillakin yleisesti käytetty keino harjoitella kehollista ilmaisua on pantomiimi.

- Opettaja: hyvä (.) kaikilla on vihree lappu (. . .) ja nyt me siirrytää seuraavaks (.) sellaseen vaiheeseen että (.) et miten sitä runoa voi tavallaan (. .) vähän niinkun (. . .) no jos sanotaan että kuvittaa (.) eli miten siinä voi olla muutakin mukana kun se teksti (.) nyt te ootte saaneet jokainen sellasen lapun (.) jossa lukee joku (.) asia tai esine tai juttu jonka (.) kaikki meistä tietää (.) ja tuntee (.) ja sun tehävä ois kuvata sitä esinettä (.) jotenkin liikkeellä (.) ilman puhetta niin (.) että toiset pystyy päättelemään (.) mitä näkyy (.)
- Oppilas a: tää on vähän vaikee
- Oppilas b: tääki
- Opettaja: tavallaan pantomiimi

Tässä opettaja nimeää toiminnan kuvittamiseksi. Puhuminen on kiellettyä ja viestiminen tapahtuu liikkeellä. Oppilas siis osallistuu tehtävän kehollaan viestien. Katsojina olevien oppilaiden tehtävänä puolestaan on harjoitella kehollisen ilmaisun tulkintaa.

Oppilaat saavat myös palautetta kehollisesta toiminnasta. Palaute tulee usein sen perusteella, onko opettaja ymmärtänyt ilmaisun tarkoituksen. Kyseisessä harjoituksessa oppilas saa tietenkin palautetta jo itse tilanteesta ja siitä kuinka hyvin muut oppilaat arvaavat hänen esittämänsä esineen. Kehon kielellä on siis samanlainen viestinnällinen tehtävä kuin puhutulla kielelläkin. Seuraavat otteet ovat palautetta harjoituksesta, jonka tehtävänanto on yllä.

- Opettaja: no kerropas mistä oli kysymys  
 Oppilas: peili  
 Opettaja: peili (.) aivan (.) no mites aattelette (.) tost oli pikkusen hankala (.) sä näytit sen et se oma kuva tulee tavallaan takasin (.)  
 Oppilas: joo  
 Opettaja: se oli sun idea (.) jos ajatellaan et me kuviteltas et meil ois esityksessä mukana peili (.) nin miten sen vois näyttää sillä lailla että (.) että katsojalle niinku välittyy ehkä helpommin (.) se että täs on kysymys (.) näytätkö maija vaikka
- Opettaja: arvaa mikä oli erikoista äskeises hampaitten pesussa (. . .) riina  
 Oppilas: suu oli kii  
 Opettaja: nii (.) jos sää peset hampaita (.) sää pesit poskea äsken (. . .) ei se mitää . mutta se vaa kato katsojaa vähä hämää (.) ((naurahdus)) mutta hyvin sai yleisö silti kiinni (.) okei (.)

Yllä olevissa palautteissa oppilaan toiminta ei ole johtanut ymmärrettävään viestintään tai ainakin hän on ”hämännyt katsojia”, jolloin opettaja katsoo aiheelliseksi neuvojen antamisen tai opettamisen. Palautetta tulee esittäjän lisäksi myös yleisölle, joka oli osannut tulkita viestin.

Erilaisille harjoituksille näyttää olevan tyypillistä, että opettaja antaa aluksi toimintaohjeet, mutta toiminnan aikana ohjeita voidaan tarkentaa. Oppilaan tehtävänä on toimia opettajan ohjeiden mukaisesti. Ohjeiden summittaisuus antaa oppilaalle kuitenkin liikkumavapautta, mutta joskus opettajan lisäohjeet rajaavat oppilaan toimintaa. Opettajalla näyttää usein olevan mielessään tarkka malli, jonka mukaan harjoituksen tulisi edetä: hänen ohjeensa ovatkin monesti käskymäisessä muodossa. On silti mahdollista, että oppilaat kommentoivat tehtävää vaikeaksi, epäselväksi, tai kyseenalaistavat sen tarkoituksen.

Harjoitusta voi ohjata myös oppilas. Tällöin opettaja on sivustaseuraaja harjoituksen ajan. Harjoituksen päätyttyä hän voi käsitellä harjoitusta pitkästikin tai jättää tulkintojen tekemisen oppilaille.

Opettaja ei yleensä itse osallistu harjoituksiin muuten kuin näyttämällä mallia, mutta joskus hän saattaa toimia yhdessä oppilaiden kanssa, jos tarvitaan vaikkapa pari ja oppilaita on pariton määrä. Harjoitusten tekeminen ei välttämättä vaadi hiljaisuutta, vaan oppilaat saattavat kommentoida välillä toimintaa. Opettaja ei siis juurikaan käytä hiljaisuutta tai kuria vaativia puheenvuoroja.

Oppilaat osallistuvat harjoituksiin sekä ajatellen ja puheenvuoroja ottaen että kehollisesti toimien. Kehoon liitetään jopa moraalisia ulottuvuuksia puhumalla hyvästä seisoma-asennosta. Kehoa on tärkeä vaalia ja kehon avulla voidaan tavoitella uusia oppimiskokemuksia. Draamatunnilla keho on tärkeä nimenomaan sen ilmaisuvoiman takia. Oppilaat saavat myös palautetta kehollisesta työskentelystään draamatunnilla sen mukaan, miltä tekeminen näyttää. Palautteessa korostuu se, ovatko opettaja ja yleisönä toimineet oppilaat ymmärtäneet kehollisen ilmaisun tarkoituksen.

#### 2.2.4 Esitysten tai kohtausten valmistaminen

Suomen kouluissa on kauan elänyt vahva koulunäytelmäperinne, johon draamaopetus usein liitetään draamakasvattajien harmiksi. Koulunäytelmissä oppilaan tehtävänä on usein vain kuvittaa opettajan valitsemaa tekstiä opettajan ohjaamana, kun draamakasvatus puolestaan nähdään laajempänä kokemuksellisenä työskentelytapana. Toisaalta teatteri-ilmaisuun liittyvä toiminta kuuluu olennaisena osana draamatunteihin. (Toivanen 2002, 23–30.)

*Kohtauksen tekeminen tai esitys* tarkoittaa aineistossamme sitä, että lyhyt tarina tai jokin asia kerrotaan roolien avulla, ja usein se myös esitetään opettajalle ja ryhmäläisille. Oppilaat tuntevat käsitteet kohtaus ja esitys, ja usein muita ohjeita ei tarvita kuin kohtauksen aihe lapulla tai suullisesti kerrottuna. Valmiita käsikirjoituksia ei ole, joten kyse on improvisaatiosta. Etukäteissuunnittelun merkitys kuitenkin vaihtelee.

Opettaja: ykköset tuohon nurkkaan (.) ykköset (.) kakkoset tuonne (.) kolmoset tuonne (.) neloset tuonne (.) ja annan semmoset viis minuuttia aina porinataukoo (.) ja ekana tulee teidän esitys ((antaa oppilaille lapun, jossa esityksen aihe tai otsikko))

Yllä olevassa esimerkissä opettaja nimittää kohtauksen valmistamiseen käytettävää aikaa ”porinatauoksi”, joka tuntuisi viittaamaan nimenomaan kielelliseen toimintaan. Seuraavassa esimerkissä opettaja yrittää kannustaa oppilaita toimimaan.

Opettaja: mitä te mietitte nyt  
 Oppilas: ei mitää ( . ) häh  
 Opettaja: te voitte tätä puolta käyttää ja ruveta tekeen sitä  
 Oppilas: no ku me vähän suunnitellaa  
 Opettaja: ai te suunnittelette ( . ) no mitä (.)  
 Oppilas: NO KU EI ME VIELÄ PÄÄSTY ALKUUN ku me ei olla sanottu mitää vielä toisillemme ni ai mitää  
 Opettaja: aha  
 Oppilas: no sitä kohtausta mitä sä käskit meiän mieltää (.) sitä mitä jaakko ja anniina puhus keskenää  
 Opettaja: joo-o  
 Oppilas: ees mitä ne puhuu ja nyt mennää #  
 Opettaja: just  
 Oppilas: jep  
 ((opettaja siirtyy ja jää selailemaan papereitaan))

Opettaja tulee varmistamaan, että ryhmä tietää mitä tehdä. Kysymällä ”mitä te mietitte nyt” opettaja tuntuu olettavan, että oppilailta on jotain epäselvää. Oppilaiden vastatessa ”ei mitään” opettaja kehottaa heitä toimimaan. Oppilaat haluavat kuitenkin ensin suunnitella. Kun opettaja sitten kysyy oppilaiden suunnitelmista, eräs oppilaista korottaa ääntään. Hän siis tulkitsee opettajan kysymyksen enemmänkin vihjauksena siitä, että olisi jo aika toimia, kuin aitona kysymyksenä. Ehkä tämän ryhmän toimintakulttuurissa ”tekeminen” on arvostetumpaa kuin suunnittelu. Aineistossa oli muitakin esimerkkejä siitä, että oppilaat kuitenkin kaipasivat suunnittelua tai ideoidensa hyväksyttämistä opettajalla ennen ”tekemistä”, vaikka opettaja yritti kannustaa enemmän toimintaan kuin miettimiseen.

Seuraavissa esimerkeissä opettaja ohjeistaa oppilaita kohtauksen valmistamisessa.

Opettaja: mutta ku jussi on ihan kipsissä tuossa  
 Oppilas: mää oon ihan kipsis (.) mä en tiä yhtää (.) mitä  
 Opettaja: totaa (.) mmm (.)  
 Oppilas: mä oon hirveen vaivautunu tämmöses tilantees  
 Opettaja: nyt annetaa sulle ihan semmonen rauha (.) et sä saat niinku sä saat ite tehä sen niinku sä teet (.) ja sun ei tarvi olla näin kiltti  
 Opettaja: nii (.) ota jotai mikä (.) mikä auttaa sua niinku siinä et mitä sää teet (.) mitä sää teet istut sää vaa  
 Oppilas: mää jotain kirjottelen jotai ( . ) paperihommia teen

Tämäntyyppisiä esimerkkejä oli aineistossa runsaasti. Tekeminen rinnastetaan näyttelemiseen, toiminnan ja puheen kautta tapahtuvaan illuusion luomiseen. Usein opettajat kiinnittävät huomiota nimenomaan toimintaan, johon myös ilmaisu 'tehdä' viittaakin selvemmin. Vaikka draamakasvatuksella on yhteinen teoriapohja teatterin kanssa, sanaa 'näytellä' ei aineistomme draamatunneilla juuri käytetä. Oppilaat tietävät kuitenkin, että heidän toimintansa tuotosta kutsutaan kohtaukseksi, ja silloin tekemisellä tarkoitetaan näyttelemistä. Tyypillistä oli myös se, että opettaja ei neuvonut tarkasti, vaan antoi oppilaan itse päättää ilmaisustaan: ”sä saat ite tehdä sen niinku sä teet”.

Seuraavassa esimerkissä oppilaat suunnittelevat aktiivisesti pieneen esitykseen tulevia kohtauksia. Opettaja toimii johdattelijana, mutta oppilaat ottavat paljon vastuuta kohtausten muodosta.

Opettaja: vai otatteko te vielä nyt uuet kohtaukset meil on ehkä tommonen vartti aikaa  
 Oppilas a: uuet  
 Opettaja: uuet (.) selvä (.) uuet (.) teron kohtaus (.) ja: .  
 Oppilas: mikä:  
 Opettaja: runokohtaus kivityskohtaus (.) missä te ootte kivittäjät otetaan se ( . )  
 Oppilas a: saadaaks me olla huput pääs  
 Opettaja: ja sitte loppuaika me suunnitellaan terolle se oma kohta  
 Oppilas: saaks kuolema tulla kivittää sitä  
 Oppilas a: siis loppuaika (.) mitenkä kaua se  
 Oppilas: joo se ois hyvä  
 Opettaja: e  
 Oppilas b: tehäänkö me nyt sitä kivitysjuttuu  
 Opettaja: tehään nyt kivitysjuttu (.) ja otetaa sit muu (.) viis minuuttia teron juttuu  
 Oppilas b: jos mä oon siellä kotona  
 Opettaja: joo  
 Oppilas b: ja mun isän pitää tulla sanoo mulle siellä  
 Opettaja: nii  
 Oppilas b: kuka on mun isä  
 Opettaja: ( . ) öö (.) onko siinä pakko olla isä voisitko sää (.) vaan (.) kertoa sen  
 Oppilas b: nii mut  
 Opettaja: vai  
 Oppilas b: <lähdenpä nyt kerjäämään että saan ruokaa> niinkö  
 Opettaja: mitä se isä tulee sanomaan  
 Oppilas b: no se tulee sanomaan siinä että voisitko lähtee niinku jotenki (.) että tarttis rahaa että voisitko lähtee käymää nyt tuolla tai jotai ( . )  
 Opettaja: just  
 Oppilas b: jotai sen tyyppistä se pitää saaha vähä sillee niinku et ei vaa niinku että lähespä tyttö kerjäämää siitä nyt epäselvää niinku ( . . )  
 Oppilas c: mut voisko siihe oikeesti  
 Oppilas b: koska emmä tiä miten mä muutenkaa voin lähtee siitä sillee vaa[  
 Oppilas c: [no eiks se vois olla sillee et sää puhuisit äänee sen että . jotai että (.) ettei tarvis sitä isää olla siinä jotenki että (.) joo (.) jotenki sanoo et joo (.) minäpä lähen kerjäämää tai jotenki sieltä verhon takaa #  
 Opettaja: kukas tästä nyt sit joutais isäks ( . )

- Oppilas b: kyl se voi olla silleenki mut  
 Opettaja: nii  
 Oppilas b: ettei se vaan kuulostaa silleen niinku että (.) mun täytyy sit muutenkin puhuu siinä iteksee eikä vaa sillee että (.)  
 Oppilas a: nyt kaikki lähtee kotoa (.) lähtee veera ovet paukkuen  
 Opettaja: mm  
 Oppilas a: lähet sinä kotoo  
 Oppilas c: mut se vois olla hei ihan semmonenkin tilanne että (.) et jos (.) joku poja ääni tulee esimerkiksi jos mä voi sitä isää esittää et sit tavallaa niinku verhon takana  
 Opettaja: joo (.) sää luit mun ajatuksia mä just ajattelin ihan tuota  
 Oppilas c: että (.) et kuuluis semmone hirvee (.) tota  
 Opettaja: nii huuto pelkästää sieltä  
 Oppilas c: nii huuto ja sit sää lähtisit sieltä niinku (.) tuskissas pois  
 Opettaja: nii  
 Oppilas c: se ois ehkä sillee vaikuttavampi jos kuuluis vaa ääni  
 Opettaja: nii (.) eikä sen tarvii sanoo et kerjäämää vaan et mene nyt j- (.) mitä tekemään sitte (.) nii (.)  
 Oppilas b: eli mä olisin siellä (.) olisko mulla kuitenkin se että mä istusin siellä jossain pöyässä kotonani  
 Opettaja: nii  
 Oppilas b: ja sit joku huutas mulle niinku jostai verhon takaa sen jutun mulle  
 Opettaja: joo (.) entäs se sun stillkohtaus mikä ka kot ka (.) ka (.) katkelma (.) on sopiva

Kohtauksenvalmistelupuhe on lähellä lapsille ominaista leikinsuunnittelupuhetta. Sosiaalisessa kuvitteluleikissä lapset suunnittelevat leikkiä etukäteen kielellisesti (näe lähtis avaruuteen), toteuttavat suunnitelman leikissään usein tähdentäen toimintaa vielä kielellisesti (nyt tää kuolee). Lapset käyttävät leikinsuunnittelussa konditionaalia: (X tekis, nyt x tulis), mikä kuvastaa leikin sosiaalista ja interaktiivista luonnetta. (Kauppinen 1998, 113–120.) Kohtausten valmistelussa konditionaali on myös yleinen, vaikkakaan siihen ei liity lapsenpuheessa tyypillistä subjektia 'tää'. Leikinsuunnittelupuheen tyyli viittaa siihen, että kyseessä on fiktiivisen esityksen harjoittelu.

Kohtausten suunnittelussa merkillepantavaa on oppilaiden aktiivisuus, kuten edellisessä esimerkissä. Oppilaat innostuvat kehittämään kohtauksia, ja opettajan tehtävänä on toimia ulkopuolisena neuvonantajana. Joissain tapauksissa oppilaat luottavat opettajan neuvoihin, mutta aineistossamme on myös esimerkkejä siitä, miten oppilaat ovat itse ratkaisseet ongelman. Seuraavaksi kaksi erilaista näytettä opettajan ja oppilaiden välisestä yhteistyöstä kohtausten suunnittelussa.

- Opettaja: eti sun tuolille sopiva paikka täältä ja nyt omassa tahdissa alota (.) työskennellä (.) palataa hetken päästä sitte yhteisee (.)  
 Oppilas: mä en tiä missä kohtaa täs voi olla tauko  
 Opettaja: katotaas (.) no niin (4) no mun mielestä se tulee tässä (.) eli näähän tulee nää kolme riviä yhteen (.)



Oppilas: ym  
 Opettaja: koska tää valle oli sellanen et se ei suostunu tähän ehdotukseen ja se vei sen maalipurkin (. .) ja sitte tulee se lopputulos (.) mitä siitä seurasi (. .) ymhyh (6) no oikeestaan tässä on . mun mielestä tulis et aina ku alkaa uudestaan tää (.) kun on oikein pieni (. .) sit että ku on seuraava on oikein pieni . ni sit siinä kohti vois vaihtaa (.) niinku tässä välissä

Oppilas: joo  
 Opettaja: ja taas tossa (.) kolmas kohta (.) et se menis kolmeen kohtaan  
 Oppilas: okei  
 Opettaja: (. .) hyvä

Edellisessä esimerkissä oppilas tekee aloittavan siirron ja kysyy ohjetta opettajalta. Tilanne on opettajan ja oppilaan kahdenkeskinen, eikä muilla oppilailla ole osallistujan roolia. Opettaja neuvoo häntä henkilökohtaisesti, oppilas hyväksyy opettajan neuvot: ”joo, okei”. Opettaja päättää keskustelun: ”hyvä”. Opettaja luottaa neuvonnassa omaan auktoriteettiinsa ja vastaa suoraan oppilaan kysymykseen esittämällä oman mielipiteensä tauon paikasta. Opettaja myös perustelee mielipidettään, ja oppilas näyttää hyväksyvän opettajan ehdotuksen. Vaikka opettaja toimii tässä tilanteessa asiantuntijana, vuorovaikutus eli ole silti täysin epäsymmetristä, koska opettaja ei esitä omia mielipiteitään ainoina oikeina vaihtoehtoina. Tulkinnanvaraisuudesta kertovat hänen käyttämänsä konditionaali, joka ilmentää modaalisuutta (mun mielestä tulis, siinä kohtaa vois vaihtaa, menis kolmeen kohtaan). Opettajan neuvoon sisältyy myös opetusta: ”ja sitte tulee se lopputulos (.) mitä siitä seurasi”. Opettaja näyttää omalla esimerkillään, miten tällaisessa tehtävässä kannattaisi edetä.

- Opettaja: ja sitte (.) joo (.) sit teiän pitää haihtua savuna ilmaan (.) mä en tiää minne te haihutte ( . . ) miltäs se nyt vaikutti ( . . )
- Oppilas E: ihan sama (.) mut se paikka ei edelleenkaan voi olla tommonen ihan nurkkaus
- Opettaja: ei voikaa (.)
- Oppilas E: ku siitä ei saa mitää selvää
- Opettaja: ei nii (.) otetaa sitte ku on läpimenoja ni katotaa sitte vielä tarkemmin kaikki ( . . ) no onks tää nyt muuten periaatteessa tämmönen
- Oppilaat: #
- Opettaja: käykö näin (.) tuntuuko siltä että tää on nyt niinku tällä tavalla menee
- Oppilas K: tiäksää miten epäluontevan näköst ku mää tuun täältä niinku tälle näin
- Oppilas A: nii kyl mää tiään mut
- Oppilas K: joo (.) ai jaa sori mä oon selin yleisöö (.) mä tuun tähä vieree sulle puhumaa
- Oppilas E: no edelleeki niinan pitää kuolla (.) atte
- Oppilas J: tai sit sää voit tulla toiselta puolelta (.) jos sää tuut täältä
- Oppilas E: atte:
- Oppilas J: ni sittehä sä voit olla sillee näin päin ja sit jos sää tuut täältä ni sit
- Opettaja: mm
- Oppilas E: sitä paitsi niinan pitää kuolla tohon etee ni atte voi olla täällä takana ni
- Oppilas J: mun pitää mennä niinku tonne päi eli sillo se on helpompi et sää tuut täältä puolelta
- Opettaja: joo (.) kyllä
- Oppilas E: se pitää vaa miettiä et mihi me sut raahataa (.) et mihi sää kuolet
- Opettaja: mm
- Oppilas E: et sua ei voi hirvee pitkää vetää
- Opettaja: mm (.) tai tonne verhon taakse (.) se on kaikkein paras paikka koska sinne te saatte sitte hävitä
- Oppilas A: eiks me kaikki muut sitte juosta sinne verhon taakse
- Opettaja: kyllä ( . . ) nii ( . . ) tai sit yleisön sekaan istumaan
- Oppilaat: #
- Opettaja: nii ( . . ) mm
- Oppilas E: niina kuolet suurin piirtein toho (.) neliön kohille toho keskelle ni se on varmaan paras (.) atte on vähä tuolla taaempana
- ((Oppilas K puhuu samaan aikaan taustalla))
- Opettaja: sää atte sillä vältät sen että sun selkä ei tuu yleisöön päin ku sä kävelet ensin vähän matkaa ohi
- Oppilas K: joo (.) mä (.) me nyt sovittiin se
- Opettaja: mite
- Oppilas K: et mä meen tonne puolelle sillo ennen sitä
- Opettaja: tonne puolelle meet kokonaa (.) just
- Oppilas J: siis niinku (.) ku se äsken tuli täältä puolelta (.) ja sit se meni näi
- Opettaja: nii
- Oppilas J: ni sit se tulee niinku täältä puolelta ja sit se on niinku näi
- Opettaja: ((naurua)) joo
- Oppilas J: nii
- Opettaja: selvä ((lopettaa naurun)) joo hyvä ( . . )

Edellä olevassa esimerkissä osallistumiskehikossa tapahtuu sellainen muutos, että opettaja syrjäytetään päättäjän asemasta. Muutenkin oppilaat ovat tässä kohtauksensuunnitteluepisodissa enemmän äänessä kuin opettaja. Opettaja antaa oppilaille runsaasti puheaikaa ja neuvotteluvaltaa kohtauksesta. Oppilaat esittävät mielipiteitään, opettaja reagoi välillä minimipalautteilla, välillä tuoden oman

mielipiteensä esiin. Näytteen alussa opettaja esittää kysymyksen ”miltäs se nyt vaikutti”, mutta oppilaat ohittavat kysymyksen ja neuvottelevat sijoittumisestaan näyttämöllä.

Opettaja yrittää kuitata oppilaiden huolen sijoittumisesta lupaamalla, että asia päätetään myöhemmin läpimenojen yhteydessä. Oppilaat eivät kuitenkaan tyydy tähän ratkaisuun, vaan alkavat pohtia asiaa keskenään. Opettaja yrittää johdatella toiminnan pois sijoittumisen suunnittelusta ja kysyy uudelleen yleisluontoisen kysymyksen: ”tuntuuko siltä että tää on nyt niinku tällä tavalla menee”. Opettajan kysymys hukkuu taas oppilaiden keskustelun alle, mutta opettaja ei enää uusi kysymystään, vaan mukautuu oppilaiden tahtiin etenevään suunnitteluun. Tilanteessa oppilas K suuntaa puheen suoraan oppilas A:lle (tiäksää) ja jättää näin opettajan vain kuulijan asemaan. Oppilaat J ja E osallistuvat myös keskusteluun. Kellään ei ole tilanteessa itsestään selvästi oikeutta puheenvuoroon, ja puheenvuoroa haetaan ääntä koventamalla ja muiden keskustelijoiden huomiota hakemalla. Oppilas E yrittää ensin saada kiinnitettyä oppilas K:n huomion kutsumalla tätä nimeltä, mutta kun se ei onnistu, hän siirtyy neuvomaan oppilas J:tä, joka huomioikin E:n puheenvuoron. Opettaja yrittää vihdoinkin ottaa tilanteen haltuun neuvomalla oppilas K:ta. Neuvo annetaan indikatiivin yksikön toisessa persoonassa, jolloin opettaja ei tarjoa neuvoa oppilaan harkittavaksi, vaan olettaa tämän ilman muuta hyväksyvän sen: ”sää atte sillä vältät sen että sun selkä ei tuu yleisöön päin ku sä kävelet ensin vähän matkaa ohi”. Oppilas kuitenkin torjuu neuvon.

Keskusteluanalyysin termistöön kuuluu preferenssijärjestys, joka liittyy käsitykseen vieruspareista. Esimerkiksi pyyntö–suostuminen on preferoitu vieruspari. Pyyntöä voi toki seurata myös kieltäytyminen, mutta tämä on preferoimaton vaihtoehto. (Tainio 1998, 93–94). Opetuskontekstissa neuvominen ja neuvottavaksi suostuminen olisivat preferoitu vieruspari. Tilanteen epätavallisuutta osoittaa oppilas K:n puheen takeltelu: ”joo (.) mää (.) me nyt sovittiin se”. Myös opettajan kommentissa on epäuskoa, mikä ilmenee oppilaan puheenvuoron toistamisena. Oppilas J tulee kuitenkin tukemaan K:n sanomaa, ja opettaja antaa periksi. Nauru voisi olla merkki jonkinasteisesta hämmennyksestä. Lopuksi opettaja kuitenkin vakavoituu, kuin osoittaakseen, että on ottanut oppilaiden päätöksen tosissaan.

### 2.3 Rohkeus arvona ”ei sillä väliä kuhan soittelet jotain”

Opettajan puhe muodostaa opetusdiskurssin, jossa oppilaalla on tietyntyyppiset osallistumisen mahdollisuudet. Näitä mahdollisuuksia käsittelemme edellisessä luvussa. Tässä luvussa keskitymme puolestaan siihen, minkälaisista osallistumisista oppilailta odotetaan draamatunneilla. Opettaja luo puheellaan toiminnalle kehykset. Toiminta alkaa usein opettajan aloitteesta, jota seuraa oppilaiden vuoro, ja sitä edelleen opettajan palaute. Draamassa oppilaiden osallistuminen ei aina ole kielellistä, vaan se voi olla myös kehollista ilmaisua. Opettaja ohjaa oppilaiden osallistumista palautteen avulla. Aineistomme perusteella opettajan palaute on hyvin usein kannustavaa ja rohkaisevaa. Olemme myös tarkastelleet sitä, mihin oppilaita rohkaistaan. Draamatuntien eräänä oppimisen kohteena näyttää olevan omien rajojen löytäminen ja rikkomisenkin. Rajojen rikkominen on yleensä jonkinlaista totutusta poikkeavaa toimintaa. Siksi siihen ryhtymiseen vaaditaan ennen muuta rohkeutta. Toisaalta opettaja saattaa puheellaan lieventää toiminnan epätavallisuutta kuvaamalla sitä helpoksi tai sellaiseksi, mitä jokainen osaa tehdä.

- Opettaja: joo määhän huomasin sen että viime (.) tunnilla kun mentiin niitä erityyppisiä äänenpainoja niin te jotenki (.) sillan (.) rohkeemmin teitte niitä et se oli varmaan ku se oli heti siinä tunni alussa ekanä ni se (.) et ei oikeen päässy vielä niin ku vauhtiin et miten (.) minkälaisella tyyleillä (.) olisk jonku muun mielestä se a- ekaks ku niistä tuoleista etittiin niitä tyylejä ni olisk se (.) toisten mielestä vaikee (.)
- Oppilas: #
- Opettaja: joo (.) mä aattelin et viime viikolla se jotenki suju paljon. niin ku (.) ainaki (.) äänekkäämmin (.) hyvä

Esimerkissä opettaja antaa palautetta harjoituksesta, joka ei hänen mielestään ole sujunut parhaalla mahdollisella tavalla. Syyksi opettaja epäilee sitä, että toiminta sijoittui tunnin alkuun, jolloin oppilaat eivät olleet vielä ”päässeet vauhtiin”. Vauhtiin pääseminen luo metaforan urheilusuorituksesta. Draamatunti vertautuu liikuntatuntiin: tunnin alussa eivät suoritukset ole vielä maksimaalisia. Vauhtiin pääsemisen kriteerinä ei kuitenkaan draamatunnilla ole nopeus, vaan ”rohkeus” ja ”äänekkäisyys”. Näiden vastakohtat, arkuus ja hiljaisuus, eivät siis ole draamatunnilla

toivottavia osallistujan ominaisuuksia. Tässä on melkoinen kontrasti normaalin kouluopetukseen.

Rohkeuteen ohjatessaan opettajien oletuksena näyttää olevan se, että oppilaat pelkäävät draamaa tai pitävät sitä itselleen vaikeana. Opettaja haluaakin usein heti alkuunsa hälventää pelkoa ja korostaa siksi toiminnan helppoutta. Tätä havainnollistavat seuraavat esimerkit.

- Opettaja: seuraava juttu on sellane et siinä on (.) katotaan montako vaihetta me saadaan otetaan aluks sellane helppo vaihe
- Opettaja: ja en tiedä minkälaisia (.) kokemuksia teillä on draamasta aikasemmin ja mitä se ylipäättänsä tarkoittaa mutta (.) jos nyt toillai yksinkertaisesti suomentaa mitä draama tarkoittaa nin (.) ni se on toimintaa eikä mitään sen kummallisempaa (.) eli tekemistä
- Opettaja: nythän sitte tota ( . . ) kun me lähetään tekemään näitä kaikenlaisia harjoituksia niin teiltä keneltäkään ei erit edellytetä mitään erityisosaamista (.) jokainen (.) jokainen pystyy toimimaan ihan ( . . ) niillä kyvyillä mitä on ja (.) jaa (.) mm (.) me alotetaan ihan semmosista (.) tekemisistä jotka (.) josta (.) varmasti kaikki teistä osaa ( . . ) ja nyt me tästä sitte lähdetään kävelemään jo-jota me kaikki osataan (.) ja pystytään tekemään
- Opettaja: nyt seuraavaks me lähetään työskentelemään sillä lailla että tuota ( . . ) sä ikään kun vaan kokeilet sä et esiinny kellekään (.) paitsi itselles jos haluat sen ottaa siltä kannalta
- Opettaja: ei niinkään ei pidetä mitään esitelmiä tai puheita # (.) semmosta semmosta esiintymistä kenenkään ei tarvi nyt sitten ( . . ) pelätä
- Opettaja: eli tästä opintojaksosta ei tule numeroa ihan sen takia ettei kenenkään tarttis nyt sitten sen numeron takia täällä ajatella että (.) että mä en oo viitosen (.) esiintyjä tai jotain vastaavaa

Opettaja voi siis rohkaista nimeämällä toiminnan helpoksi. Tyypillinen tapa on myös kuvata toimintaa negaation kautta (eikä mitään sen kummallisempaa, ei erit-edellytetä mitään erityisosaamista, et esiinny kellekään, ei pidetä mitään esitelmiä tai puheita). Yksi keino voi olla myös korostaa oppilaan kykenemistä (jokainen pystyy toimimaan, jota me kaikki osataan).

Seuraavassa esimerkissä opettaja kertoo, mitä draamaopintojaksossa on luvassa.

Opettaja: me ollaan nyt ( . ) alottamassa ( . ) vähintään kaks ehkä kolme tuntia kestäväää kokonaisuutta ( . ) jossa ( . ) pitäs siitä ( . ) sun valitsemasta runosta ( . ) syntyä ( . ) jonkinlainen pieni ( . ) esityshetki ( . ) ja niin ku sanoin nii sitte pidetää sellane runogaala ( . . ) tänä päivänä ( . ) siis vaan tutustutaan siihen tekstiin minkä oot valinnu sun ei vielä tartte osata sitä ulkoo ( . ) jos osaat sun on helpompi työskennellä ( . ) mutta ei haittaa vaikket osaiskaan ( . ) ja tänä päivänä vähän niin ku pöllöillään sen tekstin kanssa ( . ) kokeillaan kaikenlaisia erilaisia juttuja

Esimerkkikatkelmasta voi huomata, kuinka oppilasta rohkaistaan alussa häivyttämällä tekijä eli oppilas: ”pitäs siitä sun valitsemasta runosta syntyä esityshetki” (vrt. sinun pitää esittää runo). Esityshetki-sanaa myös laimennetaan määritteellä ”jonkinlainen pieni”, mutta toisaalta opettaja ei halua väheksyä itse tilaisuutta, vaan nimeää sen ”runogaalaksi”. Verbit ”tutustua”, ”pöllöillä” ja ”kokeilla” puolestaan esittelevät toiminnan helppona. Opettajan lause ”tänä päivänä siis vaan tutustutaan siihen tekstiin” kuvastaa hänen ennako-oletuksiaan siitä, että oppilaat pelkäävät esiintymistä ja sitä, että runo olisi jo pitänyt opetella ulkoa.

Seuraavassa esimerkissä opettaja pyytää oppilaita esittämään pienryhmässä valmistelemansa kohtauksen.

Opettaja: no sit timo ( . ) meeri ja riikka ( . ) teiän kohtaus  
 Oppilas a: onks meiän pakko ku siihen ei olla #  
 Opettaja: no tehään se sillee niinku et tää ei oo vielä yhtään mitään ni yleisö antaa teille neuvoja  
 Oppilas a: sit ei oo mietittykää yhtää #  
 Oppilas b: hmf ( . ) no menkää ny saatana #  
 Opettaja: me:nkää menkää  
 Oppilas a: no ku ei mennä  
 Oppilas c: vesa tää asun puhe nauhotetaa sit  
 Oppilas b: ai nii joo  
 ((naurua))  
 Opettaja: mitäs niistä kirosanoista taiettii viime kerralla luopua ihan kokonaa ((naurua)) no ( . ) tänne tänne (3)  
 Oppilas: # niinku suunnitellu sitä kunnolla  
 Opettaja: kyllä te voitte nyt otatte improvisaationa # otatte vaa sen ihan noi vaan tosta ( . ) ajatelkaa tätä  
 Oppilas: meki heitettii #  
 Opettaja: elämänne pahin otos ( . ) tulkaa tulkaa  
 Oppilas: mitä me mitä me nyt sit tehää ku sä sanoit siihe loppuu kummin me sitte tehää  
 Opettaja: no te voitte siinä lopussa päättää ihan miten se alkaa mennä ni nin miten se päättyy ( . ) katsokaa miten se päättyy ( . )

Opettaja madaltaa osallistumiskynnystä nimeämällä oppilaiden tekemisen ”elämänne pahimmaksi otokseksi”. Esimerkki osoittaa myös kanssaoppijat pitävän

osallistumisesta tiukasti kiinni, jolloin osallistumisesta on ainakin tässä ryhmässä muodostunut jonkinasteinen normi.

Seuraava esimerkki on tilanteesta, jossa opettaja kertoo tulevasta draamajaksosta.

Opettaja: nimilistaa mä kierrätän eli sillä katotaan tota osallistumista ja sitten tietysti osallistumista myös täällä näissä tunneilla ja (.) ja (.) sitten näitä omia esteitä toivon että niitä pystysitte vähän kokeilemaan ja raivaamaan ja (.) ja sitten myös sitä että miten mitä merkitystä tällä työskentelyllä on teidän tulevalle ammatille (.) jännittäminen on yks semmone asia mistä me ollaan yleensä puhuttu me ollaan joskus sitä jos ryhmä kokee niin (.) ihan myös käsitelty draaman erilaisilla keinoilla ja se on semmonen joka joka varmaan teijän (.) jokaisen olis syytä sitten miettiä että (.) millä tavalla lähtee sitä omaa jännittämistensä työstämään (.) mä itse oon semmonen toivoton tapaus ollu kouluaikaa ja mä oon nyt tässä nii mä pystyn siitä kyllä jotain sanomaan (.) mä olin esimerkiks sellai et mä en pystyny ryhmässä lukemaa ääneä lainkaa (.) ku siitä lähtee niin ku siihe et että sitte joskus voi kumminki (.) olla tämmöses työssä nii niin se kyllä vaatii paljo mutta se on mahdollista (.) et että siitä selviää ((yskäisy)) (.) joo onko näistä kysymisiä ((yskäisy)) (.)

Opettaja puhuu osallistujien ”omista esteistä” ja antaa ymmärtää, että ”jännittäminen” lukeutuu näihin. Kun jännittämisestä puhutaan metaforallisesti ”esteenä”, se nähdään konkreettisenä asiana, jonka voi ”raivata”. Opettaja ei kehota poistamaan jännittämistä kokonaan vaan kehottaa ”vähän kokeilemaan ja raivaamaan”. Raivausmetaforaan sopii myös opettajan oma sankaritarina jännittämisen voittamisesta. ”se kyllä vaatii paljo mutta se on mahdollista” ilmentää lähes uudisraivaajan asennetta. Schein (1987, 250) pitää tällaisia sankaritarinoita ryhmän johtajasta tärkeänä osana kulttuurin muodostumista. Ne opettavat hänen mukaansa tehokkaasti ryhmän jäsenille kulttuurin perusoletuksia.

Seuraavassa aineisto-otteessa opettaja alustaa kurssin tulevia tehtäviä.

Opettaja: no sitte on tää kakkostehtävä tämmönen (.) tämmönen omien rajojen (.) kokeilusta tässä on kyse (.) ja täänki mä toivon että teette pareittain tai pienessä ryhmässä ( -- ) eli tässä on toisaalta tarkoitus testata teijän itsenne mitä te pystytte tekemään ja silloin se voi olla tosi pientä (.) mä toivon että kukaan ei tästä ahdistu tästä tehtävästä vaan miettii tän tehtävän omalla kohdallansa että tähän kelpuutetaan ihan kaikki (.) jutut mikä sulle itelles on ollu rajojen kokeilua (.) jos se on se että sää joka joku päivä ku sä yleensä aina meikkaat ja tuutki kouluun yks päivä että et meikkaa tai laitat tukan jotenki (.) erilailla (.) ku tavallisesti tai (.) vaatteet on nurinpäin niin ku monet on tehneet semmosia et ne tulee v-vaatteet käännetään nurinpäin ja sit ne tulee kouluun ne on koulussa sen yhen päivän tai (.) mä aina yleensä kerron näitä joitaki sitte kun ne on ollu siis niin älyttömän hyviä

juttuja että (.) mitä mää nyt sit kertosi mut tosiaan niin kun se voi olla tosi vaatimatonta eli et ihan oikeesti mietit itse (.) mikä sulle (.) on jo semmonen (.) iso juttu (.) eikä kannata yhtään vertailla vaikka kuulisit mitä toiset on tehneet jotakin ihan (.) ihmeellistä tuolla niin niin se sun juttu kelpaa (.) siitä huolimatta (.) eli tota (.) (– –) onks tästä kysymistä yleensä herättää monenlaisia ajatuksia (.) joskus on ollu niin rohkeita juttuja et mä on aatellu että uskallanko mää tätä tehtävää antaa mutta tää on ollu sitte kumminki nii hyvä etten mää oo tätä (.) tää on ollu aika pitkään meillä tää tehtävä koska kuitenkin niin kun (.) tässä (.) draamatyöskentelyssä on on se- se raja että mi- mistä mää olen valmis tekemään me kaikki voijaan sitä aina vähä laajentaa (.) ja sen takia sitte (.) muistat myös sen että se sun sun oma raja kulkee just siinä missä se kulkee ja sun pitää kunnioittaa sitä ja silloin sä teet jotain siihen liittyvää ((yskäisy))

Rohkeutta korostava tapa kuvata draamatoimintaa on nimetä se ”omien rajojen kokeiluksi”. ”Rajat” löytyvät käsitteenä myös teatterikasvatuksen kirjallisuudesta: ”Yritin venyttää oppijoiden henkilökohtaisia rajoja, mutta pyrin olemaan rikkomatta niitä” (Toivanen 2002, 71). Rajat näyttävät sekä aineistossamme että Toivasella henkilökohtaisina ominaisuuksina, joita toisaalta pitää kunnioittaa, mutta kuitenkin koetella ja laajentaa. Ennako-oletuksena on, että omien rajojen kokeilu on haastavaa – oppilas voi jopa ”ahdistua” tällaisesta tehtävästä. Rajojen kokeilu tarkoittaa sitä, että toimitaan ”erilalla kuin tavallisesti”. Opettaja tarkoittaa ”rohkeilla jutuilla” todennäköisesti ”tavanomaisesta tai sovinnaisesta huomattavasti poikkeavaa” käyttäytymistä (PS). Vaikka opettajaa on mietityttänyt aiheuttaako tehtävä liiankin rohkeaa toimintaa, hän luokittelee sen kuitenkin ”nii hyväksi”. Näin opettaja osoittaa arvostavansa myös äärimmäisempi rohkeuden osoituksia. ”Testata” ja ”pystyä” luovat myös mielikuvaa äärimmäisten suoritusten tekemisestä. ”Rajat” ovat kuitenkin yksilöllisiä ja tällöin draamatyöskentelykin näyttää yksilöllisenä, vaikka toimitaan ryhmässä. Ryhmä toimiikin lähinnä vertailukohtena omaan ”ison jutun” tekemiseen. Vaikka opettaja nimenomaan kehottaa unohtamaan vertailun, hän kuitenkin nimeää tekemisen, joka ei ole yhtä rohkeaa tai ihmeellistä kuin muilla, ”tosi vaatimattomaksi” tai ”pieneksi”. Ilmausten tarkoituksena on epäilemättä rohkaista oppilaita, mutta samalla ne sisältävät vertailun. Opettaja toteaa ”me kaikki voijaan sitä aina vähä laajentaa” osoittaa, että rajojen kokeilulle ei ole olemassa loppua tai pistettä, jossa omiin rajoihinsa voisi olla tyytyväinen, vaan rajoja voidaan aina laajentaa. Näin rajojen laajentamisesta tulee päämäärä itsessään.

Esimerkkinä opettajan kannustamisesta omien rajojen kokeiluun toimii aineisto-ote, jossa soittotaidotonta oppilasta pyydetään soittamaan pianoa.



((Valmistaudutaan kohtauksen harjoitteluun, oppilaiden puhetta koko ajan taustalla))

Opettaja: voisit sää soittaa pianoo  
 Oppilas: em mää osaa  
 Opettaja: ihan vaa pimputella  
 Oppilas: joo  
 Opettaja: älkää ampuko pianistia elokuvasta (4) pekka pimputtelee sulle avuks  
 (. .) virpi (. ) pekka on pianisti  
 (oppilas pimputtelee, muut kommentoivat naureskellen 18)  
 Opettaja: ei sillä väliä kuhan soittelet jotain (15) lähtee ota uuestaa virpi . pekka  
 ei ollu mukana hommassa (5) alotetaan (. ) nyt  
 Oppilas: tää on tätä modernia  
 Opettaja: moderni alkaa nyt  
 (( pianonsoittoa, oppilaiden naureskelua))

Opettaja pitää selvästi tärkeänä sitä, että oppilas kokeilee pianistin roolia, vaikkei osaakaan soittaa. Tämä näkyy mm. suostutteluna. Opettaja esittelee tekemisen helpompana puhumalla soittamisen sijaan ”pimputtelusta” ja esittämällä muutenkin toimintaan kohdistuvat vaatimukset pieniksi (ei sillä väliä kuhan soittelet jotain). Opettaja myös tukee oppilaan omaa määrittelyä ”tää on tätä modernia” käyttämällä sanaa ”moderni” myös omassa puheenvuorossaan.

Seuraavassa aineistonäytteessä oppilaiden tehtävänä on puhua ääneen runoan erilaisilla tyyliillä. Jokaisella oppilaalla on oma runo, ympäri luokkaa on ripoteltu tuolien selkänojaan kiinnitettyjä lappuja, joissa lukee eri tyylien nimiä. Tehtävä on yksilötyöskentelyä, jota tehdään yhtä aikaa. Luokassa pitäisi kuulua kaikkien oppilaiden äänet. Opettaja ohjaa oppilaita useita kertoja käyttämään kovempaa ääntä, kohdat on lihavoitu näytteessä.

Opettaja: (. ) ja käännä sen tuolin luo jonka luona (. ) mikä on sua lähimpänä (. ) kato siitä tuolista vihje (. ) millä tavalla (. ) luet tai esität sen runon (. ) jonka olet valinnu (. ) älä käy istumaan vaan (. ) ikäänku puhusit sille tuolille (6) ja **nyt pitäs kuulua ääntä**

Oppilas: ai pitääks se sanoo

Opettaja: joo (. ) sanot sille tuolille eli tuut niin että sä näät sen lapun (. .) ja: sit alotat (4) no ni (6) alotat vaa (8 ) voi mite (. ) **onks kaikilla niinku et ihan älyttömän hiljaa (. ) onks kaikissa lapuissa semmonen teksti** (4) no kuvittele että sä oot voittanu lottovoiton haa (. ) mitä sillä on tapahtunu (. ) niinku et uah (. ) parasta mitä (. ) jes (. .) yhen (. ) kerran **nyt ei kuulu oikein mitään (. .) tosi hiljaista (. .) hyvä (. ) nyt rupee kuulumaan** (5) okei (. ) ku musiikki lähtee (. ) lähe liikkeelle (. ) ja ku musiikki loppuu (. ) ni eti uus tuoli (. ) sellanen mikä ei ollu tää sama vaa joku toinen (. ) ja heti (. ) rupeat ettimään (. ) tai kokeilemaan sillä tyyliillä mikä siinä tuolissa lukee (8) ((musiikki soi)) älä kattele vielä (. ) hmh (. ) ((musiikki pois n. 20 s päästä)) ja: lähin tuoli (. .) älä valitse omaa vaan taas katot (. ) tuolla on yks (. .) ja uudestaa sama juttu ja nyt sillä tyyliillä minkä näet siinä tuolissa olevan (12) ja sit liikkeelle (. .) **ja nyt koittakaa saada vähän ääntä mukaan** (. )

**aika vaisua on** ((musiikki soi 25 s)) ja eti ripeästi uus (.) missä et oo ollu vielä (.) ja ääntä (.) kiitos (.) älä kuiskaa (9) hei (.) otetaas tähän nyt vähän volyyminappia (.) te puhutte nyt kaikki niinku <tämmösellä äänellä (.) nytte> (.) että ihanku se ois kauheen suuri salaisuus mikä runo sulla on (.) vaikka siellä lukis että alakuloinen tai surullinen (.) ni lai- lisää kuitenkin ääntä (.) eli lähetääs (.) ku mun sormet napsahtaa ni uuestaa ja kovemmalla äänellä (.) älä kuitenkaa ehkä huuda (.) joissaki saattaa olla huutoki tarpee mutta kuuluvalla äänellä (.) ja vielä toinen kerta (.) samalla tavalla nyt (.) VIELÄ (.) ÄÄNTÄ (6) joo (.) parantu jo (.) vielä (.) ku mun sormet napsahtaa kaks kertaa ni vielä enemmän ääntä (12) mihinkähä teiän äänet on hävinny (.) no sit liikkeelle ((musiikki soi 30 s)) joo voit kokeilla erilaista liikkumista ((musiikki loppuu)) (9) tuol on santtu yks tuoli

Oppilas: mä oon ollu jo täs

Opettaja:

aha (.) inka ootko ollu tossa ikkunan vieressä (.) joo (.) vaihtakaa (.) ja: sitte vaa homma käyntii ja mielellää ääntä kiitos (.) hyvä (9) ja (.) viiminen liikkeelle lähtö ((musiikki soi)) oho tähän on salaperästä musiikkia ((musiikki loppuu n. 40 s kuluttua)) ja et sellanen missä et vielä oo ollu (6) noora ootko ollu tässä (.) no joo (.) kato jouni oli äsken tässä (.) eli mee jouni tähä (.) ja: sitte vaa ääntä kiitos hyvä (.) rohkeesti vaa (10) hyvä (.)

Opettaja rohkaisee oppilaita käyttämään voimakkaampaa ääntä monin eri tavoin. Hän käyttää suoria kehotuksia (älä kuiskaa, ja ääntä kiitos), modaalisia keinoja, esimerkiksi konditionaalia ja leikkimielisiä kysymyksiä, kuten ”onks kaikilla niinku et ihan älyttömän hiljaa” tai ”mihinkähä teiän äänet on hävinny”. Jotkut palautteet ovat toteavia kommentteja tilanteesta: ”nyt ei kuulu oikein mitään”, ”aika vaisua on”. Hän myös havainnollistaa tilannetta ulkopuolisena tarkkailijana (te puhutte nyt kaikki niinku tämmösellä äänellä), jossa hän muuttaa omaa ääntään vastaamaan sitä, miltä oppilaiden äänet hänestä kuulostavat. Toisen kerran hän muuttaa omaa ääntään, kun hän itse lähes huutaa malliksi: ”vielä (.) ääntä”. Opettaja antaa myönteisen palautteen näytteessä heti, jos äänenvoimakkuus alkaa nousta: ”hyvä (.) nyt rupes kuulumaan”, ”joo (.) parantu jo”. Toisaalta hän haluaa tehdä selvän eron kuuluvan äänen ja huutamisen välillä: ”älä kuitenkaa ehkä huuda (.) joissaki saattaa olla huutoki tarpee mutta kuuluvalla äänellä”. Tässä harjoituksessa opettajan puheen perusteella tärkeimmäksi asiaksi muodostuu kuuluvan äänen tuottamisen harjoittelu. Oppilaiden sanaton yhteispeli tuntuu olevan opettajan kehotuksia vahvempaa – kaikki pysyvät yhdessä hiljaisen äänen tasolla, vaikka opettaja antaa toistuvasti ja eri keinoin palautetta liian hiljaisesta äänestä.

## 3 POHDINTA

### 3.1 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksemme lähtökohtana oli diskurssianalyttinen traditio. Tämän tradition mukaisesti olemme painottaneet aidon, tutkijasta riippumattoman, aineiston tärkeyttä. (Juhila & Suoninen 2002; Syrjäläinen 1994.) Aineiston analyysissä olemme pyrkineet pitäytymään toimijoiden ilmaisemaan ymmärrykseen tietyssä tilanteessa ja välttämään omia tulkintoja tilanteiden kulusta. Spekulatiivisuuden välttämisen kannalta parityöskentelystä on ollut etua. Tutkimuksen tarkoituksena ei siis ole ollut arvioida seuraamiemme draamaopettajien pedagogista pätevyyttä, vaan rakentaa mahdollisimman todenmukainen kuvaus siitä, mitä draamatunnilla tapahtuu. Olemme suosineet pitkiä aineisto-otteita, jotta lukijalla säilyisi mahdollisuus kontekstin tai tutkittavien todellisuuden hahmottamiseen ja analyysimme pätevyyden arviointiin.

Juhila ja Suoninen esittävät diskurssianalyttikon rooliksi kulttuurista tulkkia. Diskurssianalyttikon tehtävänä ei ole esittää analyysinsa perusteella neuvoja siitä, miten tutkittavien olisi parasta toimia. Sen sijaan pyrkimyksenä on tutkittavien toiminnan erittely ja näkyväksi tekeminen niin, että samalla kunnioitetaan toimijoiden taidokkuutta toistensa kohtaamisessa ja yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. (Juhila & Suoninen 2002, 245.)

Syrjäläinen (1994, 104) varoittaa pakottamasta tutkittavien implisiittistä tietoa mihinkään ennalta laadittuun muottiin. Emme lähteneet arvioimaan seuraamaamme opetusta esimerkiksi teoriakirjallisuuden pohjalta, tai pohtimaan, täyttivätkö tunnit draamateoreetikkojen vaatimukset ”oikeanlaisesta” draamaopetuksesta. Mielestämme oli mielenkiintoisempaa pyrkiä mahdollisimman tarkasti kuvaamaan olemassa olevaa draamaopetusta tuoden esille käytännön pedagogien toimintaan kytkeytyvää tietoa. Tämän tiedon pedagoginen arviointi on kokonaan toinen tutkimusaihe.

### 3.2 Tutkimustulosten koonti

Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida draaman opetusdiskurssia. Tutkimuksen analyysiosassa lähdimme liikkeelle eräästä draamakulttuurin ominaisuudesta, joka mielestämme poikkeaa tavallisesta koulukulttuurista. Tämä ominaisuus on koulutilojen luova käyttö. Huomasimme, että fyysisen tilan valinta on draamaopettajille merkityksellinen asia. Tilaa myös pyritään muuntamaan draamatyöskentelyyn sopivaksi yleensä irtaimistoa liikuttelemalla. Tilan muuntelu tai ”laittaminen”, kuten opettajat itse toimintaa kutsuvat, voi olla osa draamatunnin aloitusta niin, että oppilaat yhdessä opettajan kanssa siirtävät pulpetit tilan reunoille, tai irtaimiston siirtäminen voi olla harjoituksenomainen suoritus ja siten osa varsinaista opetusta. Opettaja voi myös velvoittaa oppilaat laittamaan tilan valmiiksi jo ennen opettajan paikalle saapumista. Joka tapauksessa tilan laittaminen näytti kuuluvan olennaisesti ja rituaalinomaisesti draamatuntiin. Opettajien oletuksena näyttää olevan, että tila vaikuttaa draamalliseen oppimiseen. Pulpettien siirtämisen myötä oppilailta häviää oma paikka. Oppilaiden sijoittuminen ei kuitenkaan ole sattumanvaraista, vaan opettajalla on usein tarkka näkemys siitä, miten heidän tulisi järjestäytyä. Opettajan ohjeista huomattava osa kuluukin oppilaiden paikan määrittämiseen. Eräänä tilojen järjestelyyn pyrkimyksenä näyttää on totuttujen tapojen rikkominen. Pulpetit eivät olekaan suorissa riveissä, tai jos tarkoituksena on kävellä tilassa sikin sokin, tulee kaikkia rinki muodostelmia välttää. Tilankäyttöön liittyy myös fiktiivinen ulottuvuus: tila voidaan kuvitella mielessä joksikin toiseksi.

Seuraavaksi jaottelimme draamatunnin toiminnan neljään opetusmuotoon – opetusmonologi, opetuskeskustelu, harjoitukset ja esitysten valmistaminen. Opetusmuodosta toiseen siirtyminen ei välttämättä ole tiukan säänneltyä, vaan esimerkiksi harjoitus voi yllättäen vaihtua opetusmonologiksi. Jaottelu ei olekaan sinällään tutkimustulos vaan keino päästä käsiksi mahdollisimman erityyppisiin esimerkkeihin draamaopettajan puheesta. Tarkastelimme jokaisesta opetusmuodosta muutamia aineistokatkelmia havainnollistaaksemme draamatunnin diskurssin luonnetta. Tarkastelimme erityisesti osallistumiskehikkoa, institutionaalisuuden astetta ja opettajan vuorojen kielellisiä piirteitä.

Opetusmonologin analyysin perusteella draamaopettaja näyttäytyy tiedonvälittäjänä, jonka puhe on usein arvottavaa. Opettaja puuttuu oppilaiden oletettuihin ennakkokäsityksiin ja haluaa korjata omasta näkökulmastaan väärän tiedon. Opetusmonologin aikana oppilailta odotetaan esitetyn tiedon ymmärtämistä ja mieleen painamista. Opetusmonologia käyttäessään draamaopettajat välittävät siis perinteisellä tavalla draaman oppisisältöjä. Eräs opettaja kutsui opetusmonologiassa välitettäviä tietoja teoria-asioiksi. Tämän perusteella voidaan päätellä, että draama oppiaineena sisältää myös faktatietoa, jonka opettajat kokevat parhaaksi opettaa luentomaisesti.

Seuraavaksi analyysin kohteena oli opetuskeskustelu. Tämä myös perinteinen koulun toimintamuoto koostuu tavallisimmin opettajan kysymyksestä, oppilaan vastauksesta ja opettajan palautteesta. Opetuskeskustelu on opetusmonologin tapaan opettajajohtoinen niin, että opettaja säätelee puheenvuoron jakaantumista ja keskustelun aihetta. Tyypillisesti opettaja kysymykset ovat sellaisia, joihin opettaja odottaa tiettyä ”oikeaa” vastausta. Tällöin kysymyksessä on opetusmonologin tapaan tiedonvälittäminen, nyt vain kysymyksen muodossa. Hyväksymällä vastaukset tai toivomalla niihin täydennystä opettaja toimii tiedon oikeellisuuden mittarina. Toisena esimerkkinä opetuskeskustelusta esittelimme tunnin loppuun sijoittuvan palautekeskustelun. Tämän tyyppisen keskustelun tarkoituksena on kysellä oppilaiden mielipiteitä ja tunteita oppimisprosessin kulusta. Tällaisiin kysymyksiin ei luonnollisesti ole oikeita ja väriä vastauksia. Opettajan palaute olikin tyypillisesti empatiaa osoittavaa ja rohkaisevaa. Opettaja toimi näissäkin keskusteluissa tyypillisesti palautteen antajana, jolloin keskustelu kulki aina opettajan kautta eikä oppilaiden välistä keskustelua juuri syntynyt.

Harjoituksista otimme eniten esimerkkejä analysoitavaksi, koska niissä korostuivat mielestämme draamaopetukselle ominaiset toimintatavat. Opettaja ohjeistaa harjoituksen, jonka jälkeen oppilaat toimivat ohjeiden mukaisesti. Opettajan ohjeet vaativat tietynlaista toimintaa ja käskymuodot ovat tavallisia. Opettaja saattaa antaa harjoituksista palautetta koko ryhmälle tai yksilöille, mutta tämä ei ole välttämätöntä. Harjoituksen kielellinen muoto voi olla monenlainen. Joissain harjoituksissa oppilaille jaetaan puheenvuoroja opetuskeskustelun tapaan, toisinaan oppilaiden puheenvuorot ovat lähinnä ohjeiden varmistelua, ja he osallistuvat harjoitukseen kehollisella toiminnallaan. Myös oppilaat voivat ohjata

harjoituksia. Toisinaan opettaja välitti harjoituksella esimerkiksi tietoa hyvästä seisoma-asennosta, jolloin oppilaiden tehtäväksi jäi tarkan ohjeistuksen seuraaminen. Toisaalta harjoitukseen voi kuulua myös oppilaille annettu tehtävä, esimerkiksi miiminen esitys.

Neljäntenä toimintamuotona oli draamallisten esitysten tai kohtausten harjoittelu. Näissä työtavoissa draaman taiteellisuus tuli parhaiten ilmi. Opettaja toimi tässä toimintamuodossa ohjaajan tavoin ja antoi palautetta siitä, miltä oppilaiden tuottamat kohtaukset näyttivät. Oppiminen fokusoitui oppilaiden ilmaisun esteettisyyteen. Tässä toimintamuodossa merkillepantavaa oli myös oppilaiden itsenäinen toiminta ja päätöksenteko. Jos oppilaat eivät olleet tyytyväisiä opettajan neuvoihin, he saattoivat neuvotella asioista myös keskenään.

Havaintojemme perusteella voidaan sanoa, että draamatunneilla opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus noudattaa välillä perinteisen tuntidiskurssin kaavaa ja välillä poikkeaa siitä. Opetusdiskurssin konventiot ovat vakiintuneita, ja oppilaat oppivat ne yleensä jo alaluokilla. Tällaisiin konventioihin kuuluvat esimerkiksi puheenvuoron pyytäminen viittaamalla ja opettajan puheen epäsymmetrisyys oppilaiden puheeseen nähden. Tutkimuksessamme totesimme, että koulun diskurssi on institutionaalista puhetta, joka voi olla hyvin vakiintunutta, jopa fossiloitunutta. Opettajien olisikin hyvä tiedostaa opetuspuheensa ominaisuuksia myös siitä näkökulmasta, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia se tarjoaa oppilaille. Draamassa on mahdollista myös rakentaa oppimistilanteita, joissa opetusdiskurssi on vuorovaikutuksellisempi eikä niin opettajajohtoinen. Yleisimpiä tällaiset opetusdiskurssimuodot ovat aineistomme perusteella tilanteissa, joissa oppilaat harjoittelevat draamaesityksiä.

Opettajan puheesta voidaan myös erottaa draaman opettamiselle tyypillisiä piirteitä, kuten osallistumiseen rohkaisua. Kiinnitimme aineiston tarkastelussa huomiota siihen, miten opettajat kannustavat oppilaita osallistumaan draamatunnilla. Opettajien viesti tuntui olevan, että osallistumalla oppilas saa itselleen hyödyllistä tietoa tai taitoa, vaikka sitä ei yleensä tarkemmin määritelty. Kukin oppii siis jotain omaan ilmaisuun liittyvää, vaikka yhdessä toimitaankin. Koska oppimisen välineenä on kunkin oma keho, joutuu se myös tarkastelun kohteeksi. Opettajien puheesta voi tulkita, että jokaisella on sisäänrakennetut rajansa, jotka määräävät, millaiseen tekemiseen ja osallistumiseen kukakin rohkenee. Näiden rajojen kokeilu näyttääkin

olevan erityisen tärkeää draamassa. Tarkoituksena on laajentaa rohkeuden reviiriä ja käsitellä esimerkiksi jännittämisen tunteita.

Tutkimuksemme perusteella voi myös sanoa, että draamatunnit ovat muovautuneet koulumaailmaan sopiviksi. Niiden vuorovaikutus on usein opettajajohtoista ja noudattaa institutionaalisen opetuskeskustelun kysymys–vastaus–palaute-kaavaa, vaikkakin oppilaan vastaus usein on fyysistä ilmaisua. Draamatunnit on toteutettava koulumaailman rajatuissa tiloissa ja tuntikehyksissä. Opettaja saattaa myös opettaa oppilaille muitakin aineita – etenkin jos kyseessä on luokanopettaja – jolloin opettajan opetustyyli on oppilaille tuttu. Näin on ymmärrettävää draamatuntien kulku noudattaa usein tavanomaisia opetustuntien rakenteita. Myös oppilaat tuovat totutut käyttäytymismallit mukanaan draamatunneille. Äänekkäästi tai räväkästi toimiminen voi olla draamatunnilla vaikeaa, eihän vastaava käytös todennäköisesti ole sallittua muilla tunneilla. Opettajat käyttävätkin paljon aikaa oppilaiden rohkaisuun.

### 3.3 Tutkimuksen merkitys

”Draama on kokonaisvaltaista ja yhteisöllistä toimintaa, jossa jokainen lapsi toimii yksilöllisesti, omilla ehdoillaan.” (Heinonen 2000, 218.) Tällaiset draamaopetuksen potentiaalinen ylistykset saivat meidät ensi kertaa innostumaan draaman tutkimisesta. Mitä on kokonaisvaltainen, yhteisöllinen, mutta samalla yksilöllinen toiminta? Voiko draamatyöskentelyä kuvata muuten kuin menemällä osallistujien ”pään sisään” ja kyselemällä subjektiivisia kokemuksia? Vaikka itse olemme innostuneita draamaopetuksesta, halusimme saada tutkimukseemme objektiivisuutta ja ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmaa välttyäksemme liian ruusuisilta kuvauksilta. Pääjoki (2004, 111) pohtii yhtä taidekasvattajien haastetta seuraavanlaisesti: ”Me sosiaalistumme tiettyihin taidekäsityksiin ja taiteellisen toiminnan muotoihin vähitellen, ja ne alkavat elää ’luonnollisina’ toimintakäytäntöinä.” Tällaisten luonnollistuneiden käsitysten ja toimintamuotojen näkyväksi tekeminen ja avaaminen ovat olleet keskeisiä motiiveja tehdessämme tätä tutkimusta.

Eräs tämän tutkimuksen opettajille luonnollistunut käsitys tuntui olevan oppilaiden kannustaminen ilmaisulliseen rohkeuteen ja rajojen rikkomiseen. Pääjoki (2004, 112) pohtii taidon asettamista taidekasvatuksen perustaksi: ”Taidon harjoittaminen voi viedä rajalle tavalla, joka voi erottaa taidon harjoittajan aiemmasta sosiaalisesta yhteisöstään, vaikkakin se samalla avaa ovia kokonaan uusiin, taidon ympärille rakentuviin yhteisöihin.” Pääjoen mielestä tämä tekee taidekasvattajasta eettisen toimijan ja hän kysyykin, onko taidekasvattajalla oikeutta oppilaiden rajojen venyttämiseen. Vaikka Pääjoki pohtii nimenomaan monikulttuurista taidekasvatusta ja kulttuuristen välisiä rajoja, pätee sama ilmiö mielestämme myös muussa taidekasvatuksessa. Samastuminen luokkatovereihin on monelle oppilaalle tärkeämpää kuin rajojen rohkea rikkominen. Siksi draamakasvattajakin äänenkäyttöharjoitusta ohjatessaan törmää helposti hiljaisen muminaan rohkeiden kokeilujen sijaan.

Tutkimuksen antama kuva tutkittavasta ilmiöstä riippuu tutkijan valinnoista. Oma valintamme oli tutkia draamaopetusta koulukontekstissa. Taidekasvatusta ja koulun arkea yhdistelleeseen TAIKOMO-projektiin osallistunut peruskoulun rehtori Ahonen (2000, 12) pohtii, että koulua on helppo arvostella käyttämättä jätetyistä mahdollisuuksista. Ahonen huomauttaa, ettei koulun sisäinen kulttuuri välttämättä avaudu helposti ulkopuoliselle tarkkailijalle ja siksi käytännön tilanteissa tehdyt ratkaisut saattavat vaikuttaa perusteettomilta tai jopa järjenvastaisilta. Pääjoki (2004, 62) kyseleekin taidekasvatuksen asemaa kouluissa pohtiessaan, miten tavoitteet ja toiminta voitaisiin suunnitella siten, että reaalin toimintaympäristö huomioitaisiin aidosti? Omalla tutkimuksellamme olemme pyrkinneet kuvailemaan ja tarkastelemaan draamaopetusta koulukontekstissa ja näin tuottamaan tietämystä, jolla helpottaa Pääjoen esittämään haasteeseen vastaamista. Olemme pyrkinneet välttämään tutkittaviemme toiminnan arvottamista ja ”paremmin tietämistä”. Uskomme, että opetusmuotoja valitessaan tai oppilaidensa rajoja koetelleessaan draamaopettajat toimivat paitsi taidekasvatuksellisten ihanteidensa myös oman koulunsa ja luokkansa kulttuurien tuntemuksen perusteella. Tutkimuksemme ei kuvailekaan ainoastaan draamaopetusta, vaan draamaopetuksen ja koulukulttuurin yhteensulautumista.

Toinen valintamme oli kuvata draamaopetusta sen opetusdiskurssia tarkastelemalla. Johdantoluvun alussa esitimme Heikkisen kuvauksen draaman opetuskielestä tavallista keskustelua toiminnallisempänä ja vähemmän sanoja



sisältävänä ”kielenä”. Myös Heinosen (2000, 219) mukaan draamassa tarinan fyysisen kielen tulisi kietoutua yhteen tasavertaisina verbaalisen ilmaisun kanssa. ”Oman havaintoni perusteella opettajan *sanan valta* käy monta kertaa yli muun ilmaisun niin itsestään selvästi, ettei sitä kukaan edes kyseenalaista opetustoiminnassa. Opettelemalla käyttämään yhtä luontevasti muita ilmaisun kanavia opettaja antaa enemmän sanan sijaa nimenomaan lapsille.” (Heinonen 2000, 209). Valitsemalla tutkimuskohteeksi nimenomaan puhutun kielen rajasimme ylläkuvatut muut ilmaisukanavat tutkimuksemme ulkopuolelle. Seuraamillamme tunneilla puhutun kielen asema oli kuitenkin varsin vahva. Opetusdiskurssin kuvaaminen saattaa kuitenkin auttaa Heinosen toivomaa sanan vallan kyseenalaistamista paitsi draamassa myös muussa opetuksessa. Vaikka lähtökohtanamme on ollut nimenomaan draamaopetuksen tutkiminen, mielestämme tutkimuksemme liittyy opetusdiskurssitutkimuksen laajempaan perinteeseen. Vaikka draamalla opetettavana aineena on omat tyypilliset piirteensä, draamatunnin opetuspuheen analyysin tulokset muistuttavat monin paikoin muita oppituntianalyyseja. Tämä osoittaa mielestämme koulun institutionaalisten käytäntöjen vaikutuksen voimakkuutta ja samalla diskurssin tutkimuksen tärkeyttä. Pedagogisia teorioita kehiteltäessä olisi hyvä tiedostaa myös kielellisten tottumusten vaikutus teorioiden toteutumiseen käytännössä.

Toivanen (2002, 189) uskoo teatteritoiminnan olevan tärkeää koulukasvatuksessa, koska se ei osoita lapsen toiminnalle tiukkoja rajoja tai yhtä tiukkoja tulkintoja oikeasta ja väärästä kuin muu kasvatustoiminta. Oman tutkimuksemme mukaan draamatoiminnan kuvaaminen vapaaksi on kuitenkin jossain määrin harhaanjohtavaa. Draamatoiminnan rajoitukset ovat luonteeltaan erilaisia kuin muilla oppitunneilla, mutta silti toiminnalla on usein selkeä kaava tai muoto, jota oppilaiden odotetaan noudattavan. Myös käsitykset oikeasta ja väärästä tai suotavasta ja ei-suotavasta toiminnasta välittyvät opettajan puheesta. Tutkimukseemme välittämään kuvaan draamaopetuksesta vaikuttaa tietenkin seuraamiemme draamatuntien sisältö. Emme asettaneet seuraamallemme opetukselle sisältövaatimuksia ja vaikka mielestämme aineistoon sisältyy monenlaista opetusta, joidenkin draamalla tyypillisten opetusmuotojen, kuten prosessidraaman, kuvaus puuttuu.

Tutkimuksemme esittää koulussa toteutettavan draaman melko koulumaisena. Pohdinnan arvoista onkin, onko kouludiskurssin malleihin taipuminen draamaopetuksen pedagogisen ihanteen mukaista. Vaikka seuraamillamme draamatunneilla opetusmuotoja olikin monia, ja oppilaat saivat toimia tunneilla välillä hyvinkin itsenäisesti, myös perinteisiä opetusdiskurssin muotoja löytyi. Emme kuitenkaan ole kiinnittäneet huomiota eri opetusmuotojen suhteellisiin osuuksiin draamatunnilla, mikä voisi olla mahdollinen uuden tutkimuksen aihe. Oppilaiden vuoroja tutkimalla voitaisiin saada lisänäkökulmia draaman opetusdiskurssiin ja opetusmuotojen tarkoituksenmukaisuuteen.

## LÄHTEET

- Ahonen, J. 2001. Ulkoa katsomista, sisältä johtamista. Teoksessa I. Sava (toim.) TAIKOMO projektin päättyessä. monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A6. 10–14.
- Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 94. Väitöskirja.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. *Ethnography and Participant Observation*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 248–261.
- Auvinen, J. 2001. Ja kaikki kuuntelee nyt ohjeita – tapaustutkimus luokanopettajan ohjailevasta puheesta 1. ja 3. luokalla. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Cazden, C. B. 2001 *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Drew, P. 1995. *Conversation Analysis*. Teoksessa J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (toim.) *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage, 64–79.
- Duranti, A. & Goodwin, C. 1992. Rethinking context: an introduction. Teoksessa: A. Duranti & C. Goodwin (toim.) *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press. *Studies in the Social and Cultural Foundations of Language* 11, 1–42.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fornäs, J 1998. *Kulttuuriteoria. Alkuperäisjulkaisu: Cultural Theory and Late Modernity 1995*. Suom. toim. M. Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, C. 1987. Forgetfulness as an interactive resource. *Social Psychology Quarterly* 50 (2), 115–131.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja*

- aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hakulinen, A. 1998a. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.), 13–17.
- Hakulinen, A. 1998b. Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.), 32–55.
- Halonen, M. 2002. Kertominen terapian välineenä. Tutkimus vuorovaikutuksesta myllyhoidon ryhmäterapiassa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 201. Väitöskirja.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- ISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (toim.) 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Toimituksia 950.
- Jokinen, A. 2002. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E., 37–53.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. Diskursseja rakentamassa. Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampereen yliopisto: Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia. Sarja A, Nro 2.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A & Suoninen, E. & Wahlström, J. 2000. Miten tavoittaa auttamistyön ydintä. Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.) Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino, 15–34.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2002. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E., 233–252.
- Kalliokoski, J. 1994. Johdanto. Teoksessa J. Kalliokoski (toim.) Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Kieli 9, 8–36.

- Kanerva, P. 1997. Taidekasvatuksellinen draama. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana Oy/Äidinkielen opettajain liitto, 9–86.
- Kangasharju, H. 1998. Kielentutkimuksen ja keskusteluanalyysin suhteesta. Virittäjä. Helsinki: Kotikielen seura. 102:3, 407–412.
- Kauppinen, A. 1998. Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 713.
- Keravuori, K. 1984. Opettajajohtoisien opetuskeskustelun kielellisiä piirteitä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 2.
- Keravuori, K. 1988. Ymmärräkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssi-rooleista ja – funktioista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 477.
- Koski, T. 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä. Filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen-budo. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 238. Väitöskirja.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43: Jyväskylän yliopisto. (Osa Jyväskylän yliopiston sosiologian väitöskirjasta Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa.)
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. Metaphors we live by. The University of Chicago Press.
- Leiber, I. 2003. Ex cathedra: instituutio puhuu. Saarnan ja opetuspuheen intersoonaisia piirteitä. Oulun yliopisto. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos. Viitattu 23.1.2006.  
<http://herkules oulu.fi/isbn9514272072/isbn9514272072.pdf>
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen M.-R. 1987a. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen M.-R. 1987b. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä II. Peruskoulun luokkakeskustelun

määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.

- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen M.-R. 1987c. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III. Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- Lemke, J. L. 1989. Using language in the classroom. Oxford: Oxford University Press. 2. painos.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153.
- Liukko, S. 2001. Draamapedagogiikan arvopohdintaa ”Kokemuksen kahleista tajunnallisuuteen”. Teoksessa A.-L. Østern (toim.). Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37.
- Luukka, M.-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–160.
- Luukka, M.-R. 1995. Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin. Jyväskylä studies in communication 4, Jyväskylän yliopisto.
- Oulun kaupungin opetussuunnitelman oppiaineet. Viitattu 18.2.2006.  
<http://edu.ouka.fi/%7Eops/oppiaineet.html>
- Owens, A. & Barber, K. 2002. Draamasuunnistus. Suom. R. Airaksinen & P. Korhonen. Helsinki: Draamatyö.
- Peräkylä, A. 2005. Analyzing Talk and Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage, 869–886.
- Peräkylä, A. 1998. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.), 177–203.

- Posa, T.-M. 2002. toi oli hyvin sanottu. Keskusteluanalyttinen tutkimus kahden ala-asteen opettajan palautteista. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- PS = Suomen kielen perussanakirja I–III. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Painatuskeskus 1990–1994.
- Purra, P. & Tainio, L. 1989. Mitä on tutkittu kun on tutkittu kieltä. Teoksessa: S. Heinämaa (toim.) Naisen tieto. Helsinki: Art House, 218–243.
- Pääjoki, T. 2004. Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 28. Väitöskirja.
- Raevaara, L. 2004. ”Mitäs me sovittais”. S-partikkelin sisältävien hakukysymysten tehtävistä. Virittäjä. Helsinki: Kotikielen seura. 108: 4, 531–558.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.) Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 173, 11–38.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Acta Scenica 11. Väitöskirja.
- Salomaa, P. 1998. Opettajan asenteet ja vallankäyttö opetusdiskurssissa. Oulun yliopisto. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 18.
- Schein, E. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös. Ekonomia-sarja. Alkuperäisteos: Organizational culture and leadership. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen.
- Seppänen, E.-L. 1998. Osallistumiskehikko. Teoksessa L. Tainio (toim.), 156–176.
- Sinivuori, T. 2002 Teatteriharrastuksen merkitys – Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 866. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 172. Väitöskirja. Viitattu 23.1.2006  
<http://acta.uta.fi/haekokoversio.php?id=6693>
- Sorjonen, M.-L. 1989. Vuoron alun merkityksestä. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) Suomalaisen keskustelun keinoja I. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Kieli 4, 129–146.

- Stenius, N. 1991. Ajatuksia ja kokemuksia teatterikasvatuksesta peruskoulussa. Teoksessa A. Salonen (toim.) *Koulusta kouluun. Ala-asteen kokeilut kertovat.* Helsinki: VAPK-Kustannus, 89–146.
- Suoninen, E. 2002. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen., 17–36.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 580.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*, 67–112.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. 2., uudistettu painos.* Suom. B. Grönholm. Helsinki: WSOY.
- Tainio, L. (toim.) 1998. *Keskusteluanalyysin perusteet. 2. painos.* Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. 1998. Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.), 93–110.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 10. Helsinki: Gaudeamus.
- Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.” Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. *Acta Scenica* 9. Väitöskirja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Woodland, B. 1993. *The Teaching of Drama in the Primary Schools. The effective teacher series.* London: Longman.
- Østern, A. 2000. Draamapedagogiikan genret Pohjoismaiden opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet – suomalainen näkökulma.* Erkki Laakson juhlaKirja 7.6.2000. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4–26.



## LIITE: Observointilomake

Pvm \_\_\_\_\_ Paikka \_\_\_\_\_

Opettaja \_\_\_\_\_

Ryhmä \_\_\_\_\_ hlö

Klo	Toiminta	Opettaja	Oppilaat	Muut huomiot