

Prosessidraama vuorovaikutuksena

Päivi Inha  
Kasvatustieteen pro gradu -  
tutkielma  
Kevät 2007  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Draamakasvatuksessa toimitaan sekä pedagogisten että taiteellisten ohjeiden kautta pyrkien tutkimaan ja luomaan kulttuuria. Draamakasvatuksen vapaus ei ole holtitonta itsensä ilmaisua, vaan tavoitteena on kasvattaa toiminnan kautta vapautteen taiteellisten ohjeiden kautta. Ohjaustilanteen onnistumiseen vaikuttaa draamasopimuksen noudattaminen, johon kuuluu muun muassa toiminnan vapaaehtoisuus, jokaisen osallistujan vastuu toiminnan etenemisestä ja ohjaajan tarkoituksenmukaisesti käyttämät taiteelliset ohjeet draamatyöskentelyssä, kuten toiminnan teema, konteksti, roolit, jännite eli kehys, symbolit ja työskentelystrategiat.

Tutkimuksen tarkoituksena on valottaa prosessidraaman vuorovaikutusta opettajan ohjaustoiminnan näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastellaan, mitä ohjailukeinoja draamaohjaaja käyttää prosessidraaman *opettaja roolissa* -strategian keskusteluissa ja pienryhmäkeskusteluiden aikana. Toiseksi tutkitaan ohjaajan ohjaustoiminnan vaikutusta reflektiokeskusteluiden kerrontaan ja yleensä reflektiokeskustelun muotoutumista. Tutkimusmetodinä käytettiin keskustelunanalyysiä; puhe ja osin muukin toiminta litteroitiin ja analysoitiin keskustelunanalyysin omin työkaluin. Tutkimusaineisto koostui kahden 6. luokan oppilaista, joille pidettiin prosessidraama-työpajoja. Työpajat toteutettiin osana laajaa *Unelmieni minä*-draamallisvisuaalista taidekasvatusprojektia Jyväskylässä syksyllä 2005.

Tutkimus osoitti, että prosessidraaman keskustelut sisälsivät erilaisia toimintatyyppejä: ohjaajan säätelemiä institutionaalisia luokkahuonekeskustelun piirteitä, neuvottelua ohjaajan ja oppilaiden välillä sekä luokkahuonekeskustelusta poikkeavaa oppilaiden aloitteellisempaa ja vapaampaa vuorovaikutusta.

Tutkimuksen lopussa pohditaan *opettaja roolissa* -strategian käyttöä "Tulva"-draamassa pedagogis-taiteellisten ohjeiden toteutumisen kannalta. Pedagogiselta puolelta nostetaan esiin tasapuolisemman ohjaaja-oppilas-suhteen tarve ja kysymisen ongelmallisuus. Taiteelliselta kannalta pohditaan draaman roolien, kontekstin, kehyksen, merkkien ja strategioiden käytön toimivuutta.

Prosessidraaman tärkeä tavoite, omien kokemusten reflektointi ryhmässä, näyttää toteutuneen "Toi sen teki" -prosessidraaman reflektiokeskusteluissa. Oppilaiden kertomusten ironinen moniäänisyys näyttää tuovan yhteenkuuluvuutta osallistujien välille niin, että vetäytyvä oppilas voi rohkaistua aloitteellisiin vuoroihin.

avainsanat: draamakasvatus, prosessidraama, keskustelunanalyysi, *opettaja roolissa* -strategia, reflektiokeskustelu, kerronta

## Sisällys

1	JOHDANTO.....	5
2	DRAAMAKASVATUS.....	7
2.1	Brittiläisestä taustasta suomalaiseen draamakasvatukseen.....	7
2.2	Draamakasvatuksen pedagogista taustaa.....	8
2.3	Draamakasvatus - ei kasvatusta vaan draamakasvatusta.....	11
2.3.1	Prosessidraama opetustilanteena.....	13
2.3.2	"Tulva"- ja "Toi sen teki" -prosessidraamojen eteneminen ja analyysin kannalta oleelliset strategiat.....	17
3	TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	22
3.1	Keskustelunanalyysi.....	22
3.2	Tutkimuksen tavoite ja metodin perustelut.....	23
3.3	Tutkimusaineiston hankinnasta ja analyysistä.....	24
4	KESKUSTELUNANALYYSIN TYÖKALUJA.....	25
4.1	Vierusparin ja vuoron käsite.....	25
4.2	Vuorottelu ja sujuvuus.....	26
4.3	Kerrontajäsennys.....	27
4.4	Preferenssijäsennys.....	29
4.5	Osallistumiskehikko ja moniäänisyys.....	30
4.6	Institutionaalinen keskustelu koulussa.....	33
5	LUOKKAHUONEKESKUSTELUN PIIRTEITÄ PROSESSIDRAAMASSA.....	36
5.1	Taukojen merkitys.....	36
5.2	Ennakolta ohjaaminen.....	37
5.3	Pedagoginen sykli ohjaustoimintana.....	38
5.3.1	Ohjaajan lisäkysymys.....	39
5.3.2	Hyväksyvä palaute.....	42
5.3.3	Jatkoa odottava minimipalaute ja palautteen puuttuminen.....	43
5.3.4	Ohjaajan kysymyksen mielekkyyden kyseenalaistaminen ja ohjaajan palaute.....	46
5.4	Korjaavat ohjaustoiminnot.....	47
5.5	Oppilaskeskeisen keskustelun osallistumiskehikko.....	48
6	NEUVOTTELUA PROSESSIDRAAMASSA.....	51
6.1	Puheenjohtajuus ja oppilaiden liittoutuminen.....	51
6.2	Portieerin vallankäyttö ohjailemassa neuvottelujaksoa.....	54
6.3	Ohjaajan kasvojen säilyttäminen.....	57

7	KERRONTA REFLEKTIOKESKUSTELUSSA.....	62
7.1	Kerronta, sen ohjailu ja vastaanottaminen.....	62
7.2	Ohjaajien ohjailukeinot ja Annan vuorot .....	66
8	TULOKSIA JA POHDINTA .....	70
8.1	Toimintatyyppinä prosessidraaman keskusteluissa.....	70
8.2	<i>Opettaja roolissa</i> -strategia ja pedagogiset ohjeet.....	71
8.3	<i>Opettaja roolissa</i> -strategia ja draamakasvatuksen taiteelliset ohjeet .....	73
8.4	Reflektiokeskustelu ja pedagogiset ohjeet .....	75
8.5	Ammatillinen kehittyminen prosessidraaman ohjaamisessa .....	76
8.6	Päätulosten koonti .....	77
	LÄHTEET .....	79
	LIITTEET.....	86
	Liite 1: Tutkimuslupahakemus .....	86
	Liite 2: "Tulva"-prosessidraaman suunnitelma ja etenemiskaavio .....	87
	Liite 3: "Toi sen teki" -prosessidraaman suunnitelma ja etenemiskaavio .....	90

## 1 JOHDANTO

Draamakasvatuksella tarkoitetaan draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä (Heikkinen 2001, 85). Draamakasvatuksen asema ei ole vielä vakiintunut kasvatuksen kentällä. Se ei ole oppiaine muiden taideaineiden joukossa, mutta ei myöskään pelkkä opetusmenetelmä. Draamakasvatus nähdään yleissivistävänä taidekasvatuksena, ”kaikille kuuluvana kulttuurina”, joka ei ole minkään instituution, taiteen eikä koulun omaisuutta (Heikkinen 2004, 15). Draamakasvatus kuvataan taiteellisten ja kasvatuksellisten ohjeiden muodostamaksi ”kolmanneksi tilaksi”, jossa tutkitaan ja luodaan kulttuuria, ei pelkästään opeteta sisäistämään kulttuurin olemassa olevia käsityksiä.

Viime vuosien draamaan keskittyvissä väitöskirjoissa on käsitelty draamakasvatusta vakavan leikillisyyden (Heikkinen 2002) ja prosessidraaman oppimispotentiaalin kannalta (Laakso 2004) sekä on tutkittu prosessidraaman soveltamista museon kontekstiin (Asikainen 2003). Näissä kaikissa töissä draamakasvatuksen teoriakehystä on kuvattu laajalti, siitakin syystä, että draamakasvatuksen teoriakenttä on rinnakkaisia käsitteitä sisältävä ja jatkuvassa muutostilassa. Draamakasvatuksen tutkimuksessa Suomessa on viime vuosina keskitytty eri tavoin merkityksen tutkimiseen; tosin Niemen ja Raskin (2006) pro gradu -työssä näkyy jo kiinnostus analysoida draamatunteja opetuspuheen kielellisten piirteiden kautta. Heidän käyttämällään diskurssianalyysillä ei kuitenkaan päästä tarpeeksi syvälle vuorovaikutuksen kielelliseen mikroanalyysiin, johon keskusteluanalyysi tarjoaa tarkat välineet.

Kiinnostuin siis siitä, miten keskustelun muodon tutkimisella voidaan ymmärtää draaman opetustilanteesta. Kysyn tutkimuksessani, millaisia vuorovaikutuskeinoja osallistujat käyttävät draamatyöskentelyn keskustelussa. Varsinkin kasvatusinstituution läsnäolon kielelliset muodot draamakasvatuksen ”kolmannessa tilassa” nousevat keskiöön. Vaikka prosessidraamatyöskentelyssä on oleellista opettajan ja oppilaan välinen tasapuolinen kumppanuus (Bowell & Heap 2005, 47), herää kysymys, miten draamatyöskentelyä todellisuudessa ohjataan? Opetuskeskustelun tutkimusta on tehty keskusteluanalyysillä luokkahuoneympäristöissä, mutta itseäni kiinnosti metodin soveltaminen prosessidraaman aikaiseen keskusteluun, jossa fyysinen tila ei ole luokkahuone. Institutionaalisista luokkahuonekeskustelun piirteistä on kirjoittanut muun muassa Arminen (2005) ja luokkahuoneen institutionaalisen vuorottelujäsennyksen rikkomuksista Tainio (2005).

Tutkimukseni aineisto on peräisin syksyltä 2005, jolloin oli käynnissä Jyväskylän kaupunginteatterin, Jyväskylän yliopiston, Kulttuuriantin ja kahden peruskoulun yhteinen Unelmieni minä -draamallisvisuaalinen taidekasvatusprojekti. Aineistoni videoidut prosessidraama-työpajat olivat osa projektia, niihin osallistui kaksi Jyväskylän alakoulun 6. luokkaa. Tutkimusmetodikseni valikoitui keskusteluanalyysi syksyllä 2005 tutkimusmetodin peruskurssin jälkeen. Tiesin, että menetelmä olisi aikaa vievä tapa analysoida aineistoa, mutta toisaalta tämä olisi uudenlainen tapa lähestyä draamakasvatusta. Kukaan muu ei ole Suomessa tutkinut prosessidraamaa

näin. Litteroituani intuitiivisesti mielestäni mielenkiintoisia vuorovaikutuksen kohtia tutkimuksen aiheeksi rajautuivat ohjaajan ohjaamisen keinot ja kerronta prosessidraaman keskusteluissa.

Prosessidraamatilanteen vuorovaikutuksen keskustelunanalyttinen lähestyminen valaisi ohjaustilannetta sellaisella tavalla, johon ei olisi muilla menetelmillä päästy. Tiedostamattomien toimintojen huomaaminen ohjauksesta ja niiden vertaaminen draamakasvatuksen pedagogisiin ja taiteellisiin ohjeisiin kasvatti ammatillista identiteettiäni. Tulokseni osoittivat, että prosessidraaman ohjaaja voi omalla ohjaustoiminnallaan huonossa tapauksessa etäännyttää osallistujia ja aiheuttaa jopa konflikteja. Parhaimmillaan hän voi luoda tilaa yksittäisten osallistujien oivalluksille ja aktiivisuudelle monenkeskisissä keskusteluissa. Myös prosessidraaman osallistujien kertomukset näyttävät rohkaisevan arkojakin oppilaita aloitteellisiin vuoroihin keskusteluissa.

## 2 DRAAMAKASVATUS

### 2.1 Brittiläisestä taustasta suomalaiseen draamakasvatukseen

Draamakasvatuksella tarkoitetaan draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä. Sen ulkopuolelle jäävät terapia ja teatteri, siten kuin se nähdään instituutiona ja ammattiteatterina. Draamakasvatus on uudehko käsite, joka on vasta vakiintumassa käyttöön Suomessa. (Heikkinen 2001, 85; Heikkinen 2004, 13.) Tässä työssä tulen käyttämään termiä draamakasvatus, jonka luonnetta ja ulottuvuuksia Heikkinen (1996; 2001; 2002; 2004; 2005) on teoksissaan hahmotellut ja kehittänyt. Suomalainen draamakasvatuksen tutkimus pohjautuu anglosaksiseen ajatteluun, Englannista ja Australiasta tulleeisiin vaikutteisiin (Heikkinen 2001, 84). Draamakasvatuksen englantilaiset juuret ulottuvat 1900-luvun alkuun, mutta rajaan draamakasvatuksen tarkastelun käsittämään 1970–1990-luvuilla käytyä debattia draamakasvatuksen olemuksesta Englannissa, paradigman muuttumista ja draamakasvatuksen nykyistä tilannetta Suomessa.

Englannissa 1970–1990-luvuilla Heathcote ja Bolton ovat olleet keskeiset vaikuttajat draamakasvatuksen oppimismetodin kehittäjinä. He ovat painottaneet draamaopettajan roolia johdattelijana ja rohkaisijana fiktion maailmassa sen sijaan, että opettaja arvottaisi, miten tulee elää. (Heikkinen 2002, 75–77.) Tämä painotus on säilynyt nykyisessä draamakasvatuksessa (ks. 2.3), jossa yhdessä oppilaiden kanssa tutkitaan fiktion maailman teemoja. 1980-luvun lopulla Englannissa käytiin mittavaa väittelyä siitä, millaista draaman tulisi olla koulussa. Toisaalta nähtiin, että draama on koulussa taidemuoto, jossa tehdään näytelmiä, kun taas toisaalla korostettiin draamaa oppimismetodinä. 1990-luvulla brittiläisessä draamakasvatuksen tutkimuksessa tapahtui paradigman muutos: syntyi yhteisymmärrys draamakasvatuksesta kulttuurisena kasvatuksena, jolloin väittely draaman oppiaine / metodi-statuksesta koettiin turhaksi. (Heikkinen 2004, 27–28, Heikkinen 2002, 79–80.)

Ajatus draamasta kulttuurisena kasvatuksena on rantautunut myös pohjoismaiseen ja suomalaiseen 2000-luvun draamakasvatukseen. Heikkinen (2002, 80) esittää Neelandsin (1997) ja Flemingin (1996) ajatusten pohjalta, että draamakasvatus kulttuurin kenttänä rakentuu erilaisista draaman genreistä. Pohjoismaisessa tutkimuksessa Østern (2000, 20–24) on jakanut draamakasvatuksen genret viiteentoista tyyppiin, mutta tukeudun työssäni Heikkisen (2005) tiivistämään genren kolmikantajaotteluun, jotka ovat *esittävä, osallistava ja soveltava draama*. Näiden kolmen genren ajatellaan toimivan erilaisissa teatterin ”tiloissa”. Tutkimukseni kohteena oleva prosessidraamatyöskentely kuuluu osallistavaan draamaan. (Heikkinen 2005, 73–82.) Teerijoki ja Lintunen (2001, 142) määrittelevät prosessidraaman genrenä ”tilaan”, jossa ei eroteta yleisöä ja esittäjien tilaa erikseen. Draamakasvatuksen

tavoitteena onkin katsojan aktivointi. Osallistavan ja soveltavan draaman tiloissa toimitaan epäaristoteelisen mallin mukaan tavoitellen erilaisia tulkintoja, merkityksenantoja ja näkökulmia toimintaan. (Heikkinen 2001, 83.) Draamakasvatus on liikkumista draaman "tiloista" toiseen läpi elämän, jolloin ei tavoitella mitään yhdenlaista totuutta ja lopullisuutta suhteessa käsiteltäviin asioihin. (Heikkinen 2004, 18, 30.)

Suomessa draamakasvatuksen kehittymistä vakavasti otettavaksi oppiaineeksi ja tieteenalaksi on hidastanut suomalaisen draamakasvatuksen termistön epämääräisyys (Heikkinen 2004, 26). Aiemmin käytössä olleita draamakasvatusta kuvaavia käsitteitä ovat olleet muun muassa *luova toiminta*, *ilmaisutaito*, *ilmaisukasvatus*, *teatterikasvatus*, *draama*, *draamapedagogiikka*. Termistön epämääräisyys on liittynyt myös siihen, ettei suomalaisessa koululaitoksessa draamalla ole oppiainestatusta, vuosikymmenten yrityksistä huolimatta. (Asikainen 2003, 29.) Draama- ja teatterikasvatuksen väitöskirjoja on tehty Suomessa 2000-luvulla muutamia, tosin termistö niissäkin vaihtelee runsaasti. Teatteriopetuksesta on väitellyt Toivanen (2002), oppilaiden ilmaisutaitoon liittyvistä kokemuksista Rusanen (2002) ja teatteriharrastuksesta oppimisen kannalta Sinivuori (2002). Varsinaisesti termiä *draamakasvatus* on ensimmäisenä käyttänyt Heikkinen (2002) väitöskirjassaan, jossa hän osoittaa, että vakava leikkisyys draamassa ei ole vain leikkimistä leikin vuoksi vaan draama on kulttuurin tutkimista ja uudistamista. Tässä hän seuraa brittiläistä paradigman muutosta (ks. s. 7). Heikkinen (2002, 124) jatkaa, että draamakasvatuksen filosofisen perustan luovat yhdessä vakava leikkisyys (ks. 2.2), esteettisen kahdentumisen teoria (ks. 2.3.1) ja merkityksellisen keskeneräisyyden filosofia.

Asikainen (2003, 23) käyttää väitöskirjassaan rinnakkaisina käsitteinä teatteri- ja draamakasvatuksen termejä. Hän tutki työssään prosessidraaman kehittämistä museossa. Draamapedagogiikkaa taustaterminä käytti Laakso (2004, 177) väitöksessään, jossa hän tutki draaman potentiaalisia oppimisalueita prosessidraamassa ja löysi kuusi oppimisen osa-alueita: ammatillinen oppiminen, oppiminen prosessidraaman muodosta ja sisällöstä, henkilökohtainen ja sosiaalinen ryhmästä oppiminen sekä taiteesta oppiminen.

## 2.2 Draamakasvatuksen pedagogista taustaa

Draamakasvatukseen ovat vaikuttaneet monet kasvatustieteiden piirissä yleisesti hyväksytyt kasvatuksen teoriat. Draaman oppimiskäsitys pohjautuu pääsääntöisesti kokemukselliseen oppimiseen ja John Deweyn ajatuksiin (Asikainen 2003, 36). Deweyläistä ajattelua kutsutaan pragmatismiksi, jossa teorioita ja ajatuksia testataan käytäntöön. Deweyn (1957, 43) mukaan lapsi on alun alkaen aktiivinen ja kasvatuksen tehtävä on saada ote hänen toiminnoistaan ja antaa niille suunta. Keskustelu, tutkiminen, rakentaminen ja taiteellinen ilmaisu ovat luonnollisia voimavaroja lapsen aktiivisessa kehityksessä. Lapsissa esiintyy luomisen viettymystä: lapsella on taipumus saada jotain aikaan leikeissä, liikkeessä, eleissä ja näyttelemisessä. Lasten



ilmaisemisen viettymys, taideaisti, kehittyy muun muassa sosiaalisista viettymyksistä – halusta kertoa, esittää, tutkia. Tämä innostaa häntä jakamaan kokemuksensa toisten kanssa. (Dewey 1957, 49–52, 53.) Draamakasvatuksessa Deweyn käsite *tekemällä oppiminen* muuntuu *toimien ajatteluksi*. Draamatyöskentelyssä eri työskentelytapojen kautta tekeminen ja tutkiminen yhdessä ovat *toimien ajattelua* (Heikkinen 2005, 30).

Draamakasvatukseen liitetään konstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppilaisiin ei ole tarkoitus kaataa tietoa passiivisesti, vaan tieto konstruoidaan ja merkitykset rakennetaan oppijakohtaisesti. Oppilaat toimivat dialogissa kokemusmaailmaansa, josta he rakentavat mieleensä malleja ja hypoteeseja. Oppimista tapahtuu, kun oppilas antaa merkityksen kokemukselleen. Merkityksenantoprosessiin vaikuttavat luotu kuvitteellinen konteksti ja kokonaisvaltainen kehonkäyttö. (Wagner 1998, Heikkisen 2005, 37 mukaan.) Oppilaita kannustetaan opetustilanteessa käyttämään sekä mieltä että kehoa kokonaisvaltaisesti. Rakennettu merkitys ilmaistaan ensin eleillä, sitten suullisilla ilmauksilla, piirroksilla ja lopuksi kirjoitetulla kielellä. Draamatyöskentelyssä käytetäänkin kokemuksen purkamiseen erilaisia reflektointikeinoja.

Draaman fiktiivisessä maailmassa toimiminen edellyttää toiminnan analogisuuden hahmottamista. Boltonin (1998) mielestä roolien kautta elämisen tavoitteena on analogia tai yleistäminen, jolla sosiaalista todellisuutta hahmotetaan. (Heikkinen 2002, 78). On tutkittu, että lapset ymmärtävät selvästi leikkinsä fiktiivisen maailman ja erottavat sen todellisuudesta. Hallidayn (1981) tutkimuksissa kuvittelua ja roolileikkiä sisältävissä keskusteluissa pienen lapsen huomattiin tiedostavan puheensa kuvitteellisen luonteen (Kauppinen 1992, 203). Todellisuuksien kahdentumisen resurssi on siis olemassa lapsilla jo varhain. Kauppinenkin (1992) mukaan lapsen on todettu roolileikeissään kykenevän käsittelemään yhtä aikaa kahta maailmaa: todellista ja fiktiivistä. Noin kolmen vuoden iässä roolileikit vakiintuvat ja kertojan roolilla on niissä tärkeä merkitys. (Kauppinen 1992, 213.) Strandell (1995, 79–102) on tutkinut, miten päiväkotilasten kertomuksellinen kuvitteluleikki rakentuu episodeissa. Hän on havainnut niistä roolissa toimimisen tason erityisellä puhetavalla ilmaistuna, todelliseen elämään viittaavan puheen leikin sisällä ja kertojan aseman juonen ja roolien toiminnan järjestäjänä.

Leikki ja yleensäkin kulttuuriset kokemukset voidaan sijoittaa potentiaaliseen tilaan (a potential space), joka sijoittuu lapsen sisäisen maailman ja ulkoisen todellisuuden väliin. Lapsella on tässä leikin potentiaalisessa tilassa valta ja vastuu: hän rakentaa tilaan säännöt. Potentiaalisen tilan kautta luodaan hiljalleen kulttuuria; siirtäessään kulttuurikokemuksiaan leikkeihinsä lapsi luo kokemuksilleen uusia merkityksiä. Potentiaalisena tilana voidaan nähdä Heikkisen mukaan myös draamakasvatus. (Winnicot 1971, Heikkisen 2001, 79 mukaan.) Draamakasvatuksessa draamaan osallistujat toimivat fiktiivisessä maailmassa oman sisäisen maailmansa ja todellisen ulkomaailman välissä. Uuden kulttuurin luominen on mahdollista vain, jos ohjaajan ammattitaito antaa

”uudelle kulttuurille” tilaa draamatyöskentelyssä. Lasten keskinäinen leikkiminen osoittaa ihmisellä olevan luontainen kyky analogiseen hahmottamiseen.

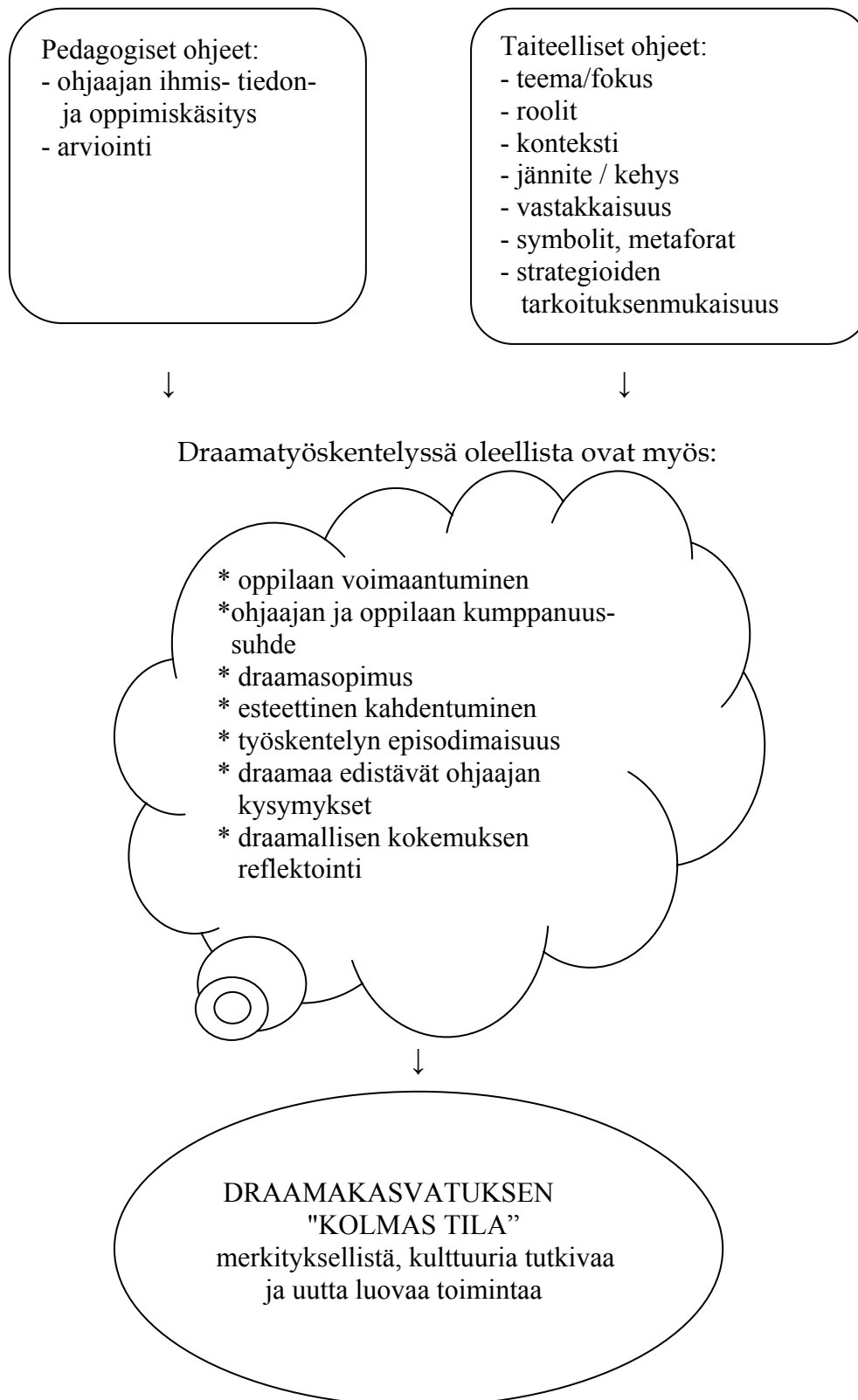
Sosiokulttuurinen oppiminen on draamakasvatuksessa keskeistä (Heikkinen 2005, 111). Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen teorian voi ajatella liittyvän ”potentiaalisen tilan” olemassaoloon. Lehtisen ja Kuusisen (2001, 122) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä oppilaalle tarjotaan mahdollisuus kehittyä tiedollisesti kehittyneemmän (aikuisen) kumppanin ohjauksessa taidoissa, joita lapsi ei vielä itsenäisesti kykenisi ratkaisemaan. Lehtinen ja Kuusinen (2001, 123–124) jatkavat, että myös leikissä lapsi tavoittelee myöhemmille ikäkausille ominaisia toimintoja: draaman maailmoissa oppilas voi toimia esimerkiksi aikuisen roolissa, vaikka hänellä ei todellisuudessa ole vielä tämän taitoja. Leikin potentiaalisessa tilassa hän kuitenkin kurottautuu taitoihin, joita seuraavalla vyöhykkeen tasolla odotetaan. Bowellin ja Heapin (2005, 47) mukaan lapset ottavat draamallisissa leikeissään lähes aina aikuisen roolin siksi, että he haluavat kokeilla aikuisen ”kontrolloimaa valtaa”, ymmärtää sitä ja tehdä itsensä täysivaltaiseksi leikeissään.

Draamakasvatuksen kasvatuksellinen konteksti asettaa leikkimisen uudenlaiseen valoon. Leikki ei ole täysin lasten omavaltaista keskinäistä leikkiä tai yksin leikkimistä vaan yhteisesti kasvatuksen ja teatterin konteksteissa tapahtuvaa ohjaajan tavoitteellista ohjaustoimintaa, jossa ohjaaja ohjattavien kanssa yhdessä etenee toden ja fiktion maailmassa luoden tarinaa. Leikkiminen draamassa on ristiriitaista juuri tilanteen institutionaalisuuden vuoksi. Ohjaaja voi tuskin kasvattaa ehdottomaan vapauteen toiminnassa, jossa instituution arvot ja tavat toimia vaikuttavat ohjaamiseen. Kuitenkin draamakasvatuksessa painottuu enemmän vapauteen kasvattaminen kuin sosiaalistuminen yhteiskuntaan. (Heikkinen 2005, 33.) Draamakasvatuksessa vakavaan leikillisyyteen kuuluu yhteisen sopimuksen tekeminen oppilasryhmän kanssa siitä, että leikitään sovituin säännöin ja sitoudutaan niihin läpi työskentelyn. Ohjaaja ei voi yksin päättää siitä, että sulkeudutaan vapaaehtoisesti ”välitilaan” ja leikitään tosissaan. Leikin lähtökohtana draamassa on ryhmän yhteinen tahto tutkia, ei se, että ohjaaja opettaa jotain tiettyä asiaa osallistujille. (Heikkinen 2005, 34–36.) Vakavan leikillisyyden ylläpitäminen on haastavaa, sillä ohjaajan tulisi valita työskentelyyn sellaisia keinoja, ettei draamallinen jännite katoaisi. Jännite voi kadota ja työskentely epäonnistua esimerkiksi, jos toimintastrategia on liian lähellä lasten omaa tapaa leikkiä (Bowell & Heap 2005, 76).

### 2.3 Draamakasvatus – ei kasvatusta vaan draamakasvatusta

Kasvatuksen tehtävä on lasten sosiaalistaminen yhteiskuntaan. Antikainen (1998) toteaa sosialisaatioprosessin tarkoittavan kahta ulottuvuutta ihmisen kehityksessä: ensinnäkin kasvua kykeneväksi elämään kulttuurin toimintatavat sisäistyneinä ja toisaalta kykeneväksi muokkaamaan näitä toimintatapoja ja kehittämään taipumuksiaan yksilönä (Antikainen 2000, 35). Heikkinen (2004, 14) toteaa myös draamakasvatuksesta, että siinä kulttuurista pääomaa siirretään sukupolvelta toiselle ja samalla rohkaistaan oppilasta kyseenalaistamaan, kriittisesti tutkimaan ja uusintamaan kulttuuria sekä rakentamaan omaa minuuttaan. Heikkinen kuitenkin painottaa, että draamakasvatus on enemmän kulttuurin luomisen ja kulttuurin tarkastelun ”tila” kuin ”tila”, jossa kasvatetaan ja opetetaan johonkin, joka vallitsevien normien ja yhteiskunnan ajattelun mukaan on oikeaa ja tärkeää. Draamakasvatus on kaikille kuuluvaa kulttuuria, jolloin kulttuuri ja taide eivät ole minkään instituution omaisuutta. Kulttuuri ja taide ovat osa kaikkien elämismailmaa. (Heikkinen 2004, 15, Heikkinen 2001, 86.)

Draama on kautta aikojen ollut mukana uudenlaisen yhteisön luomisessa ja toiminut toisaalta vallitsevan kulttuurin kuvastimena. Draamakasvatuksessa eettisyys on sitä, että fiktion maailmassa voimme toimia ”vallasta ja normeista” vapaana tai ylläpitäen normeja, mutta kun astumme sosiaaliseen todellisuuteen, vapaus muuttuu fiktion todellisuudessa tehtyjen tekojen reflektoinniksi. Reflektoinnilla tarkoitetaan draamallisen kokemuksen käsitteellistämistä toiminnan jälkeen esimerkiksi eleillä, puheella tai kirjoituksella. Reflektoinnissa todellisuuden säännöt astuvat jälleen voimaan. (Heikkinen 2005, 35, 45.) Neelands (1998, 36) toteaa, että draaman avulla voidaan tarkastella näin kulttuurin piiloisia vaikuttimia: sääntöjä, tapoja, uskomuksia, traditioita, statuksia, kollektiivisia identiteettejä ja muita jaettuja merkityksiä. Draamakasvatus on Heikkisen (2001, 86) mukaan kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien kautta; vaihtoehtoisten mahdollisuuksien luomista ja tulevaisuuden hahmottamista. Oppilaiden omat ja koulun kulttuurin rajat rikkoutuvat osallistujien tuodessa draamatyöskentelyyn perheen, populaarikulttuurin ja perinteiden muokkaamia elettyjä kokemuksia, joilla draaman fiktiomaailmaa rakennetaan (Wright & Rasmussen 2001, Asikaisen 2003, 39 mukaan).



KUVIO 1. Draamakasvatuksen "kolmas tila"

Draamakasvatuksessa on kyse draamakasvatuksesta kirjaimellisesti, ei draamasta erikseen eikä kasvatuksesta erikseen. Draamakasvatusta voidaan ajatella toiminnallisena ”kolmantena tilana” (kuvio 1), jossa pedagogisen ja taiteellisen puolen näkemykset sulautuvat yhteen muodostaen pedagogis-taiteellisen ohjeiston. Kasvatuksen puolelta draamatyöskentelyyn vaikuttavat ohjaajan ihmis- ja tiedonkäsitys sekä oppimiskäsitys. Ohjaajan tavat suhtautua oppilaaseen, opetusryhmään, opetettavaan aihesisältöön, työrauhaan ja oppilaan työhön sitouttamiseen sekä arvioinnin järjestämiseen vaikuttavat draamatyöskentelyn laatuun. Draamakasvatuksessa kulttuuria tutkitaan taiteellisia ohjeita noudattaen. Työskentelyssä tulee olla fokus eli toiminnallinen päämäärä, jonka ympärille rakennetaan fiktiiviset roolit, konteksti ja jännite roolihahmojen välille. Jännitteellä saadaan aikaan roolien kohtaamisia fiktiossa. Draamatyöskentelyssä käytetään hyväksi vastakohta-elementtiä, tutkitaanhan siinä kulttuurin ilmiöitä eri näkökulmista. Myös symbolisuus ja metaforisuus ovat läsnä fiktiivisen draamatarinan aikana, mutta myös sen jälkeen tapahtuvassa kokemusten purkamisessa eli reflektoinnissa. Taiteellisen puolen ohjeilla draamakasvatuksessa halutaan korostaa kulttuurin luomisen tärkeyttä. Tämä liittyy pedagogisella puolella oppilaiden voimaantumiseen opetustilanteessa. Tilanteessa ei korostu ohjaajan valta vaan ohjaajan ja oppilaan kumppanuussuhde. Toiminta perustuu *draamasopimukseen* (ks. 2.3.1).

### 2.3.1 Prosessidraama opetustilanteena

Prosessidraama on osallistavan draaman päägenre, jota ovat tutkineet Bowell ja Heap (2005), Asikainen (2003), Owens ja Barber (1998) sekä O’Neill (1995). Prosessidraama tarkoittaa pretekstin pohjalta rakennettua tutkivaa draamaopetuskokonaisuutta, jossa opetuksen päämääränä on tutkia jotain asiaa draamallisesti (O’Neill 1995, Heikkisen 2005, 76 mukaan). Tutkittavana teemana voi olla koulun opetussuunnitelmassa mainittu ainesisältö tai johonkin aihekokonaisuuteen liittyvä teema kuten erilaisuus. Bowell ja Heap (2005, 17–19) painottavat, että tehokas draamatyöskentely vaatii ohjaajalta huolellista suunnittelua: käsiteltävän teeman huolellista valintaa, kuvitteellisen kontekstin ja roolien luomista ja jännitteiden rakentamista roolihahmojen välille (ks. taiteelliset ohjeet kuvio 1). Suunnittelussa huomiota tulee antaa myös merkkijärjestelmälle kuten esineille, äänille, puhetavalle ja eleille, sillä niiden kautta tapahtumien merkitys välittyy osallistujille.

Myös draamastrategiat<sup>1</sup> tulee valita tarkoituksenmukaisesti, koska juuri

---

<sup>1</sup> Owens ja Barber (2002, 25–34) ovat käyttäneet *työtapa* käsitettä kuvaamaan erilaisia työskentelytapoja prosessidraamassa. Tässä työssä otan käsitteeksi *draamastrategian*, koska se mielestäni kuvaa toiminnan merkitystä paremmin: ”olla strategia jotain tiettyä tavoitetta varten, johon pyritään”. *Työtapa* käsitteenä ei sisällä selvää merkitystä toiminnan selvästä suuntaamisesta tavoitteeseen. Työtapa ja strategia-käsitteillä ei ole työskentelytapojen luetteloissa eroja, viittaankin myöhemmin tarkoituksenmukaisesti sekä Owensin ja Barberin (2002) että Bowell ja Heapin (2005) työskentelytapojen luetteloihin ja olemukseen. Laajan kuvauksen strategioista/työtavoista on tehnyt Jonathan Neelands (1990) teoksessaan Structuring drama work.

niiden kautta draaman teemaa tutkitaan. Strategioiden peräkkäisyys työskentelyssä ei saa aikaan prosessidraamaa. Owens ja Barber (2002, 25–26) mukaan prosessidraaman synnyttävät siirtymien onnistunut ajoittaminen toiminnassa ja strategian sopiva käsittelyaika suhteessa ryhmän tarpeisiin ja draaman teemaan. Tämä draamatyöskentelyn dynamiikan taju, strategioiden tarkoituksenmukainen soveltaminen (kuvio 1) kehittyä draamaohjaajalle hiljalleen kokemuksen kautta, ja niin saadaan tutkittua kulttuuria, ei vain todennettua olemassa olevia totuuksia. Erilaiset strategiat antavat osallistujille liikkumavaraa: osallistuja voi strategian avulla toimia varovaisesti joutumatta esilläolevaan tilanteeseen tai osallistuja voi toisaalta ottaa vastaan hyvinkin rohkeita ilmaisullisia haasteita (Owens ja Barber 2002, 25). Seuraavassa (taulukko 1) ovat tutkimusaineistoni prosessidraamojen suunnitelmat taiteellisten ohjeiden kautta avattuna.

Taulukko 1. Tutkimusaineistoni prosessidraamojen ”Tulva” (ks. liite 2) ja ”Toi sen teki” (ks. liite 3) suunnitelmat prosessidraaman suunnitteluperiaatteiden valossa

#### ”Tulva” - prosessidraaman suunnitelma

Teema:	aineellinen/henkinen köyhyys ja rikkaus
Konteksti:	nykyaika, ei nimettyä paikkakuntaa, turvapaikka
Roolit:	oppilaat: 2 köyhien ja 2 rikkaiden ryhmää (oppilaat itse määräävät, mikä heille on rikkautta/köyhyyttä) ohjaaja: tiedottaja, turvapaikan portieeri (opettaja roolissa)
Kehys:	riikkaat ja köyhät joutuvat lähtemään tulvaa pakoon, joutuvat luopumaan asioita, joita heillä on
Merkit:	pelikortit, tiedottajan / portieerin hattu, dramaattinen taustamusiikki
Strategiat	ks. liite 2: prosessidraaman etenemiskaavio

#### ”Toi sen teki” -prosessidraaman suunnitelma

Teema:	syyllisyys, häpeä
Konteksti:	nykyaika, kaksilapsinen perhe
Roolit:	oppilaat: kaksi sisarusta (pikkusisko ja isovelj) ohjaajat: kaksi sisarusta (opettaja roolissa työtapa)
Kehys:	isovelji rikkoo äidin helminauhan, syyttää pikkusiskoa
Merkit:	helminauha
Strategiat:	ks. liite 3: prosessidraaman etenemiskaavio

Ohjaajan huolellisesta suunnittelusta huolimatta prosessidraama opetustilanteena on koko ryhmän, ohjaajan ja oppilaiden yhdessä improvisoiden luoma prosessi: kun oppijat omistavat oman oppimisensa ja pääsevät vaikuttamaan draaman etenemiseen, he sitoutuvat siihen paremmin ja oppivat myös enemmän. Asikainen (2003, 39) esittää, että draamassa tarvitaan henkilökohtaista sitoutumista, jossa tunteet toimivat informaation lähteenä ja omien kokemusten ilmaisemisessa Oppilaiden ja opettajan välinen suhde vaikuttaa oppilaiden työskentelyyn sitoutumisessa. Suhteen tulisi olla tasapuolisempi kuin perinteinen luokkahuoneen valtasuhde. (Bowell & Heap 2005, 16, 47.) Owensin ja Barberin (2002, 98) mukaan hyvä käytännön työskentely prosessidraamassa on enemmän tärkeiden kysymysten etsimistä kuin olemassa olevista totuuksista keskustelua. Näin uuden kulttuurin luominen draamatyöskentelyn pedagogisena tavoitteena saa tulta alleen (kuvio 1).

Vaikka prosessidraaman opetustilanteen toivotaan olevan tasapuolinen osallistujien välillä, vastuu toiminnasta on ohjaajalla ja tilanteessa tulee noudattaa yhteisiä sääntöjä. Tämä varmistetaan *draamasopimuksella* (kuvio 1). Se on sopimus oppimisesta, joka solmitaan opettajan ja ohjattavien välillä ja jossa määritellään oppilaan ja opettajan velvollisuudet ja oikeudet draaman opetustilanteessa. Oppilaiden oleellisena velvollisuutena pidetään asianmukaista käyttäytymistä ja tärkeänä oikeutena vaikuttamismahdollisuutta yhteisen draaman muotoutumiseen. Ohjaajalla on lopullinen vastuu luokkahuoneessa tapahtuvasta työskentelystä, joten hänen tulee tehdä oppilaille selväksi se, miten ja milloin toiminnassa liikutaan kahden eri todellisuuden välillä. (Bowell & Heap 2005, 94–95.) Tämän todellisuuden kahdentumisen, esteettisen kahdentumisen ymmärtäminen on oppimisen ehto. (Heikkinen 2005, 188.)

Heikkinen (2001, 97) tähdentää esteettisen kahdentumisen merkitystä (kuvio 1). Se tarkoittaa tietoisuutta toimimisesta kahden eri todellisuuden välillä samanaikaisesti: fiktion maailman roolissa toimiessamme olemme tietoisia todellisuudesta, mutta elämme samalla fiktion roolia. Van Bekelen (1993) kuvaa esteettistä kahdentumista kahdentumisena roolissa, ajassa ja tilassa (Van Bekelen 1993, Heikkisen 2005, 46 mukaan). Prosessidraamassa roolissaolo on hyvin haasteellista, koska roolista tullaan välillä pois episodimaisessa työskentelyssä pohtimaan roolin toimintaa eli kahdentuminen roolissa on jatkuvaa. (Heikkistä 2005, 47 mukailen.) Kahdentuminen ajassa tarkoittaa sitä, että fiktiossa toiminta tapahtuu sovittuna aikana, minkä draamaohjaaja selvästi ilmaisee työskentelyn kuluessa. Fiktion aikaa voidaan käyttää myös dramaturgisesta näkökulmasta, sillä ajassa voidaan mennä taaksepäin tai tehdä hyppäyksiä tulevaan tarinan henkilöiden kannalta. Luokkahuoneen tilan muuttaminen fiktiiviseksi tilaksi edellyttää osallistujien yhteistä ymmärrystä eli jälleen draamasopimusta. Kahdentuminen tilassa tarkoittaa, että esine tai tila on sovitun ajan jotain muuta, kuin mitä se fyysisenä olomuotona todellisuudessa edustaa. Fiktiivisen tilan luomisessa on tärkeää tämä merkityksen luomisen prosessi ja prosessin tukeminen koko

opetustuokion ajan. Kyse on mahdollisuuksien tilan luomisesta luokkaan. (Heikkinen 2005, 47–48.)

Draamasopimuksessa opettajan ja osallistujien oikeutena on pysäyttää draamatyöskentely, jos se ei toimi (Owens & Barber 2002, 10). Siihen voi antaa syyntä jonkun osallistujan käyttäytyminen tai työskentelyn rakenteen toimimattomuus. Rakenteen toimimattomuudella tarkoitan sitä, että jokin käytetty strategia ei vie draamaa eteenpäin, se ei tuo mitään uutta näkökulmaa draaman teemaan. Tällaisissa tilanteissa työskentelyn episodimaisuus (kuviot 1), pienistä jaksoista rakentuminen, antaa keinon opettajalle muuttaa prosessimaisen työskentelyn suuntaa ja syventää draaman teemaa uudesta näkökulmasta (Bowell & Heap 2005, 101). Heikkinen (2002, 124–125) muistuttaa, että kaikkea draamaa määrittää keskeneräisyyden sietäminen, jolloin draaman lopputulosta ei voi etukäteen tietää. Episodimaisessa työskentelyssä liikutaan fiktiivisissä täydellisyyden hetkissä ja näiden hetkien jälkeen toiminnan keskeneräisyydessä. Episodimainen rakenne mahdollistaa myös ajassa ja tilassa siirtymisen, roolien ja esittämistapojen vaihtamisen. Myös prosessidraamatilanteen ajankäyttöä voidaan säädellä joustavasti työskentelyn episodimaisuuden vuoksi. (Bowell & Heap 2005, 102.)

Opetustilanteen ja käsitellyn teeman reflektointi on oleellista prosessidraamatyöskentelyssä (kuviot 1). Reflektoinnissa on tavoitteena purkaa draamasta saatu kokemus omassa mielessä ja ryhmän kanssa. Pohditaan sitä, mitä on opittu. Reflektointia voidaan käydä draaman sisällä tai sen jälkeen sekä draaman roolissa että omana itsenään. Reflektointi on silloin merkityksellistä (Owens & Barber 2002, 39). Fiktiivisessä tilassa voidaan tarkastella juuri koettuja tunteita, arvoja, ihmissuhteita ja asenteita draaman roolien kautta (Heikkinen 2005, 45). Reflektointia tehdään myös omana itsenä draaman aikana ja sen jälkeen eri työskentelytavoilla: esimerkiksi keskustellen, jatkumo tai kirjeen kirjoittaminen -strategian kautta. Keskustelumuotoisessa reflektoinnissa oleellista on ohjaajan ”oikeiden” kysymysten esittäminen ”oikeaan” aikaan ”oikealle” henkilölle / ryhmälle. Draamatoiminnan eteenpäin viemisestä ohjaajan kysymyksiin (kuviot 1) on annettu seuraavanlaisia ohjeita (Owens & Barber 2002, 38–39):

- *Missä, kuka, milloin* -kysymykset tuottavat yksityiskohtaista tietoa ja ne rakentavat fiktion kontekstia, esimerkiksi *Missä muu osa kaupungista sijaitsee?*
- *Miksi*-kysymykset odottavat selityksiä ja syitä fiktion tapahtumille. Tämän kysymyksen tekeminen voi olla turhaa, jos se esitetään liian aikaisin. *Miksi* on usein päämäärä työskentelyssä, esimerkiksi *Miksi ritari päätyi tähän ratkaisuun tarinassamme?*
- *Mitä*-kysymyksen kautta saadaan esiin yksityiskohtia ja luetteloita ilman pelkoa ja ne houkuttelevat pohdiskeluun, esimerkiksi *Mitä kaikkea ullakolta löytyy?*
- *Voisiko, sopiiko* -kysymykset tarjoavat mahdollisuuden, osallistujille tarjotaan tilaisuus draamatyöskentelyn eteenpäin viemiseksi, esimerkiksi *Voisiko joku piirtää tähän kartan?*



- *Voitko, oletko* -kysymyksillä houkutellaan sitoutumista työskentelyyn, esimerkiksi *Oletko koskaan tavannut hänen kaltaistaan ihmistä?*
- *Kuinka, mitä luulet / arvelet* -kysymyksillä otetaan huomioon osallistujien tunteet draaman edetessä, esimerkiksi *Miltä luulet hänestä tuntuneen silloin?*

Draamakasvatus nähdään monen eri oppimisalueen kautta: opitaan jotain käsiteltävästä teemasta, omasta itsestä henkilökohtaisena kehittymisenä, sosiaalisista taidoista ja draaman muodosta kuten roolin ottamisesta ja fiktion luomisesta (Heikkinen 2001, 91). Laakso (2004, 176) on lisännyt luetteloon taiteellisen oppimisen ja ammatillisen oppimisen. Draamaan osallistujat, sekä ohjaaja että osallistujat refleктоivat omia kokemuksiaan näiden kuuden osa-alueen kautta. Ohjaaja arvioi oppilaiden kykyjä prosessidraamatyöskentelyssä arvioinnilla (assessment) suhteessa määrättyihin tieto-, taito-, ja osaamisalueisiin. Arvioinnissa ja palautteen antamisessa tärkeämpää on kuitenkin oppilaan oma draamallinen kokemus kuin työskentelyn arviointi tarkkojen kriteerien mukaan, ellei prosessissa ole sovittu arvioinnin keskittymistä tiettyihin draaman osa-alueisiin (Heikkinen 2005, 46). Arvioimisella (evaluation) taas tarkoitetaan sitä, että ohjaaja tarkastelee käytettyjen työskentelymenetelmien ja ennakkovalmisteluidensa laatua. (Owens & Barber 2002, 103–104.)

### 2.3.2 ”Tulva”- ja ”Toi sen teki” -prosessidraamojen eteneminen ja analyysin kannalta oleelliset strategiat

Prosessidraaman strategiat ovat draamaopettajalle toiminnallisia työskentelytapoja, joilla pystytään avaamaan ja rakentamaan draaman fiktiivinen todellisuus (Heikkinen 2005, 30). Strategioilla päästään kiinni draaman muotoon, taiteellisiin ohjeisiin (kuvio 1) ja näin edistetään ja syvennetään yhteistä draamatarinaa, jolloin draamallinen konteksti vakiintuu ja kehittyy. Strategioiden tarkoituksenmukaisella käytöllä saadaan tietoa lisäksi osallistujien omista ajatuksista, reflektionin kautta heidän tunteistaan ja ryhmän toiminnasta. (Bowell & Heap 2005, 75–77, 79–80.)

Seuraavassa (taulukko 2) on tutkimukseni prosessidraamojen ”Tulva” ja ”Toi sen teki” eteneminen kuvattuna. Taulukon toisessa sarakkeessa on erilaiset strategiat, joilla draamoja vietiin eteenpäin.

## TAULUKKO 2. "Tulva"- ja "Toi sen teki" -prosessidraamojen eteneminen

## "Tulva"

Mitä?	Miten? (strategia)	Miksi? (oppimisalue)	Merkit
1.Säännöistä sopiminen	draamasopimus puhuen	työrauhan ja oppimisen tae	
2. Leikkejä	lämppärit	ryhmän jännitysten purkaminen, keskittyminen	
3. Pelikortin mukaisen statuksen ottaminen	Statusharjoitus a) kävellen tilassa: yksin, ottaen katsekontaktia muihin, jutellen muiden kanssa b) statusjanaan asettuminen c) keskustelu janassa	matalan ja korkean statuksen ottamista harjotellaan, kontaktin eli muiden eleiden, ilmeiden kautta pohditaan omaa statusta tuntemuksista keskustelu,miten ilmaistiin eri statuksia	pelikortit, teippiä
4. Jako pienryhmiin	Ohjaaja jakaa janassa olon perusteella	edetään kohti draamatarinaa	
5.Vastakkaisten statusten kohtaaminen	ohitanssi, rikas ja köyhä ryhmä tanssivat toistensa ohi	harjoitellaan, miten rikkaiden ja köyhien asenteet näkyvät heidän olemuksessaan	musiikki
6. Rooleissa miimiset lahjat	a)lahjan antaminen (parit: rikas ja köyhä), parit vaihtavat keskenään roolia harjoituksen aikana b) keskustelu lahjojen antamisesta ja saamisesta	improvisoinnin ja miimisyyden harjoittelua  rikkaan ja köyhän näkökulman saaminen lahjan antamiseen/saamiseen	
7. Asioiden valinta 2 köyhäryhmää 2 rikasryhmää	pienryhmissä lappuun kirjoitetaan, "mitä asioita haluaisin köyhänä/rikkaana lisää elämäni"	tehdään tulevan jännitteen aikaansaamiseksi	10 pientä paperilappua/per pienryhmä
8.Valittujen asioiden näyttäminen	pikapatsaat muille ryhmille	patsastyöskentely pikkuryhmässä	
9. Radiokuulutuksen lukeminen: tulvavaara	opettaja roolissa uutinen	kehys toiminnalle: köyhät / rikkaat joutuvat luopumaan osasta asioita	hattu
10. 5 asiasta luopuminen	Ulkopuolinen uhka: pienryhmät	valintojen tekeminen ja perustu omalle ryhmälle	10 paperilappua esillä, A4 paperi
11.Bussipysäkille lähteminen	toiminta ja kertominen samanaikaisesti (ohj2)	eteneminen kohti turvapaikkaa	

12. bussipysäkillä 3 asiasta luopuminen	Ulkopuolinen uhka: pienryhmät	ryhmät karsivat jälleen, valintojen tekeminen	5 paperilappua esillä, A4 paperi
13. Kohti turvapaikkaa	toiminta ja kertominen (ohjaaja2) samanaikaisesti	eteneminen kohti turvapaikkaa	
14. Turvapaikan ovella	opettaja roolissa: portieeri (ohjaaja1)	ryhmät karsivat jälleen, valintojen tekeminen	2 paperilapin asiasta valitseminen
15. Turvapaikassa: mitä ryhmät tuoneet mukanaan?	opettaja roolissa: portieeri (ohjaaja1) - Keitä olette ja mitä on mukanaan? miksi? - Pidätkö itsellenne vai jaatteko muille?	valintojen perustelu koko ryhmällä	1 valittu asia
16. Todellisuuteen palaaminen	Reflektiokeskustelu - ryhmittäin edetään, mistä kaikista luovuttiin matkalla, miksi? - mitä turvapaikassa sitten tapahtui? miten ihmisille kävi? - miten onni näyttäytyi heidän elämässään?	rikkaassa / köyhässä statuksessa asioista luopumisen perustelu	A4 paperit apuna
17. Oman oppimisen arviointi	hetken merkitseminen	tuoda esiin oivallus, oppi rikkaudesta/ köyhyydestä	

”Toi sen teki” - prosessidraaman eteneminen

Mitä?	Miten? (strategia)	Miksi? (oppimisalue)	Merkit
1. Säännöistä sopiminen	draamasopimus puhuen	työrauhan ja oppimisen tae	
2. Leikkejä	lämpärit	ryhmän jännitysten purkaminen, keskittyminen	
3. Pretext	ohjaaja kertoo tarinan alun kahdesta sisaruksesta	miljöön ja henkilöiden lyhyt esittely	
4. Ullakolla	äänimaisema	miljöön luominen auditivisesti	
5. Sisar ja veli ullakolla	salakuuntelu, opettajat roolissa	tarinalle luodaan kehys: veli rikkoo äidin helminauhan ja sysää syyn siskolle	helminauha
6. Syyttömän tunteet	tunnepatsas pienryhmissä	miltä siskosta tuntuu?	
7. Syyllisen tunteet	omantunnonkuja, 3 kujan läpimienijää, tekevät ratkaisun	miltä veljestä tuntuu? miten hän toimisi kujan ohjeiden perusteella?	

	paljastaako oma syyllisyys vai ei.  purkukeskustelu	millainen omantunnonkuja oli? miten päädyit ratkaisuun?	
8. Pienryhmiin jako	Sippiset, Hippiset....	jakautuminen seuraavaa työtapaa varten	
9. Ullakolla tilanne jatkuu	oppilaat esittävät kohtauksen: mitä tapahtuu kun aikuinen tulee ullakolle?	harjoitellaan kohtauksen etenemistä: alku - keskikohta - lopetus	
10. Keskustelua	puretaan nähdyt kohtaukset	yksilöidä nähdyn perusteella kuka ratkaisi tilanteen? Miten? miten todellisuudessa toimisi? kenen kannalta onnellinen loppu?	
11. Omat kokemukset	Väittämiä, asettuminen jatkumolle ei-kyllä	pohtia omia sisarussuhteita, tilanteita joissa kokenut syyllisyyttä/syyttömyyttä	
12. Reflektiokeskustelu teemasta oman kokemuksen kautta	keskustelua koko ryhmällä	aiheena syyllisyys ja syyttömyys, sisarussuhteet	

Seuraavaksi esittelen ”Tulva”-prosessidraamasta kaksi draamastrategiaa. Näiden seuraavaksi esittelemieni strategioiden, *ulkopuolinen uhka* ja *opettaja roolissa* (taulukko 2) aikaisista keskusteluista koostuu osittain työni analysoitu tutkimusaineisto. *Ulkopuolinen uhka* -strategiaa käytetään ”Tulva”-draamassa kohdissa 10 ja 12. Tällä draamastrategialla pyritään lisäämään jännitystä pian saapuvaa uhkaa kohtaan, tässä tulvavaaraa, jonka tarkoituksena on antaa osallistujille ennen pakoa sysäys valintatehtävään, joka on tässä asioista luopuminen pienryhmissä (Heikkinen 2005, 208).

”Tulva”-draaman kohdassa 14 ja 15 käytetään *opettaja roolissa* -strategiaa (taulukko 2), joka toteutetaan fiktiivisessä turvapaikassa. Strategiana *opettaja roolissa* on suosittu ja tehokas tapa ohjata prosessidraamassa, ja se vaatii ohjaajan ja osallistujien tasapuolista kumppanuutta ja vallan siirtoa oppilaalle. Se sallii opettajan johdatella, tukea ja kehittää työskentelyä fiktion todellisuudessa sekä samalla haastaa ja rohkaista oppilaista toimimaan (Heikkinen 2005, 47). Draamaohjaaja ei varsinaisesti näyttele ollessaan roolissa, vaan hän pyrkii roolinsa toiminnassa tuomaan esiin roolin mukaisen asenteen, luomaan jännitteen roolien välille ja olemaan vakuuttava (Owens & Barber 2002, 30). Tässä tulee kuitenkin muistaa, että draamasopimuksessa oppilaita tulee tiedostuttaa jatkuvasti siitä, milloin opettaja on roolissa ja milloin omana itsenään kouluinstituution edustajana. Haastamalla oppilaat *opettaja roolissa* on

improvisaatiota koko ryhmällä, eli opettaja roolissa hahmolla ei ole valmiita vuorosanoja vaan hänen puheessaan ja toiminnassaan tulee muilla tavoin esiin tietty asenne, johon oppilaiden toivotaan reagoivan myös improvisoidusti. Oppilaat sitoutetaan näin mukaan fiktion kehikseen, jossa draamallinen jännite synnyttää roolihahmojen välille erimielisyyksiä, kuten jännitteen *opettaja roolissa* -hahmon ja oppilaiden välille (Bowell & Heap 2005, 57).

Esittelen lopuksi strategian, jota ei ole "Tulva"-prosessidraaman etenemisessä mainittu (taulukko 2), mutta jonka piirteitä nousee esiin *opettaja roolissa* -strategiaksi määritellyssä keskustelussa keskustelunanalyysin perusteella. *Kokous*-strategiaa käytetään tarinaa syvennettäessä, kun fiktiivinen tila on järjestetty yhdessä ja osallistujat tietävät miten rooleissa ollaan. *Kokous*-strategiassa ryhmä kokoontuu rooleissa ratkaisemaan ongelmia ja tekemään päätöksiä. Toiminnalla annetaan lisää tietoa tai selkiinnytetään ja rakennetaan roolihahmoja. Mahdollisia ryhmiä kokouksissa ovat muun muassa salaliittolaiset, protestoijat tai asianomaiset. (Heikkinen 2005, 209, Owens & Barber 2002, 31.)

## 3 TUTKIMUKSEN TAUSTA

### 3.1 Keskustelunanalyysi

Keskustelunanalyysi on vuorovaikutuksen tutkimusta. Keskustelunanalyysi (conversation analysis) perustuu metodeiltaan ja näkemyksiltään 1960- ja 1970-luvuilla Kaliforniassa vaikuttaneen Harvey Saksin luentolitteraatioihin, jotka levisivät Gail Jeffersonin kautta maailmalle. (Hakulinen 1998a, 13.) Etnometologiaan pohjaava keskustelunanalyysi on syntynyt sosiaalitieteiden piirissä ja saanut jalansijaa erityisesti kielitieteessä (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 12). Keskustelunanalyysissa ei keskitytä ensi sijassa keskusteluiden sisältöön vaan syvennyttään tutkimaan toiminnan mekanismeja yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta (Hakulinen 1998a, 15). Keskustelunanalyysillä selvitetään, mitä kaikkea keskustelussa tapahtuu, mitä sillä pyritään saamaan aikaan. Laadulliseen keskustelunanalyysiin periytyvä ajatus etnometologiasta on se, että ihmisen toiminta nähdään järjestyneenä toimintana (organized activity). Keskustelu ei siis ole kaaos eikä puhujien keskinäinen ymmärrys perustu sattumaan. Odotettua normaaliutta on se, että keskustelussa vuorottelu on sujuvaa. (Hakulinen 1998b, 34.) Keskustelu jäsentyy toisiaan seuraaviksi ja päällekkäisiksi vuoroiksi, joita keskustelijat käyttävät. Vuoroilla voi olla monta tehtävää. Järjestynyt toiminta nähdään tiettyjen perusjäsenysten kautta (ks. 4.2, 4.3, 4.4). Perusjäsenykset ovat resursseja, joiden avulla ihmiset pystyvät toimimaan yhdessä. (Kauppinen 2006.)

Hakulinen (1998, 14) esittää, että vuoron merkitys keskustelussa syntyy vastaanottajan päättelyprosessista: ilmauksen ja kontekstin yhteisvaikutuksesta. Tilanteessa puheeseen vaikuttavat erilaiset toisen huomioonottamisen, tavoitteen, retoriikan ym. keinot. Puhuminen on toimintaa ja merkitykset syntyvät yhteistyönä, neuvotteluna. Puhujasta käytetään sanaa äänessäolija ja kuulijasta vastaanottaja (ks. 4.5). Keskustelunanalyysi on kuvaileva tutkimusmetodi, jossa tavoitteena on tehdä kulttuurisesti yleispäteviä havaintoja kielen käytöstä (Kauppinen 2006). Etnometologista mallia noudattaen keskustelunanalyysissä pyritään irti yrityksistä tulkita merkityksiä tilanteissa. Tällöin ei haluta tietää ihmisten sanomisten tarkoituksia ja motiiveja. (Alasuutari 1999, 168–169.) Suomessa keskustelunanalyysiä on sovellettu sekä institutionaalisiin että vapaisiin keskusteluihin. Institutionaalista tutkimusta ovat tehneet muun muassa Korpela (2007), Arminen (2005), Vehviläinen (2001), Haakana (2001) ja Raevaara (2000). Vapaita keskusteluita ovat tutkineet Routarinne (2003), Sorjonen (1996) ja Hakulinen (1996, 1998a, 1998b).

### 3.2 Tutkimuksen tavoite ja metodin perustelut

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia sekä prosessidraaman aikaisen eli tässä *opettaja roolissa* -strategian keskustelutilannetta että prosessidraaman jälkeisen keskustelutilanteen eli reflektiokeskustelun rakentumista. Analysoin sitä, onko prosessidraaman *opettaja roolissa* -strategian keskusteluissa institutionaalista opetuskeskustelua vai onko siinä muunlaisia keskustelun piirteitä. Tutkimuksen tavoitteena on myös tutkia ohjaajan ohjaustoimintaa reflektiokeskusteluissa ja reflektiokeskusteluiden kerrontaa itsessään. Tiedostettuna esioletuksena on ollut se, että draamatyöskentelyn aikaiset keskustelut liittyvät jotenkin institutionaaliseen keskusteluun, mutta se miten ne liittyvät, on nyt tutkimuksen kohteena. Tutkimuskysymykseni ovat siis seuraavat:

- Millä ohjauskeinoilla ohjaaja pyrkii ohjailemaan prosessidraaman *opettaja roolissa* -strategian ja pienryhmätyöskentelyn keskusteluita?
- Miten ohjaaja vaikuttaa ohjausvuoroillaan reflektiokeskusteluiden kerrontaan?
- Millaisena kerronta näyttäytyy reflektiokeskusteluissa?

Alasuutarin (1999, 170) mukaan keskustelunanalyysi rakentaa tietoa, joka avaa uuden tavan tarkastella sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä. Keskustelunanalyysi on mielenkiintoinen ja paljon käyttämättömiä mahdollisuuksia tarjoava tutkimusmenetelmä, joka osoittaa ihmisten vuorovaikutuksen mikrotasollakin sosiaalisesti organisoiduksi (Alasuutari 1999, 170–171). Keskustelunanalyysiä ei ole suoranaisesti ennen käytetty prosessidraaman opetuskeskustelun analyysissä. Tosin Niemi ja Raski (2006) ovat pro gradu -työssään soveltaneet tätä menetelmää diskurssianalyttisessä tutkimuksessaan. Vielä vähän käytettynä tutkimustapana keskustelunanalyysi mahdollistaa entistä tarkemman lähestymistavan opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Näin siitä voidaan tehdä sekä kielitieteellisiä että pedagogisiakin havaintoja (Posa 2002, 8).

Raevaara, Ruusuvuori ja Haakana (2001, 14) toteavat, että institutionaalisen vuorovaikutusprosessin tarkalla kuvaamisella päästään kiinni siihen, miten vuoropuhelu etenee ja millaiset seikat vaikuttavat esimerkiksi ongelmien syntymiseen keskustelussa. Vuorovaikutuksen tarkalla kuvaamisella voidaan tarkentaa, täydentää tai korjata käsityksiä, jotka vallitsevat opettajan ja oppilaan välisestä keskustelusta. Prosessidraaman opetustilanne vaatii draamaohjaajalta pelotonta heittäytymistä tilanteisiin, joiden lopputulosta ei voi tietää. Juuri näiden spontaanien episodimaisten tilanteiden analyysin kautta voidaan havaita opettajan tiedostamattomia ohjaamiskäytänteitä, niin sanottua hiljaista tietoa (Tainio & Harjunen 2005, 184). Opetustilanteen analysointi keskustelunanalyysin keinoin antaa tulkinnoista vapaan tavan nähdä omaa ohjaamisen piilo-opetussuunnitelmaa.

Draamakasvatus voidaan ajatella monikerroksisena kielisysteeminä, joka

mahdollistaa draamallisen keskustelun ja toimimisen draaman maailmoissa (Heikkinen 2005, 11). Samoin kuin draamakasvatuksessa myös keskustelunanalyysissä kieli nähdään osana toimintaa. Tekeminen, esittäminen ja vastaanottaminen ovat draamatyöskentelyn peruselementtejä. Vastaanottamiseen sisältyy merkitysten etsiminen aivan kuin keskustelunanalyysissä vuoron merkitys tulee esiin vasta vastaanotossa. Draamassa vastaanottajan on luotava draama uudelleen semioottisten ja kriittisten koodien avulla. (Neelands 1998, 8–10.)

### 3.3 Tutkimusaineiston hankinnasta ja analyysistä

Tutkimusaineisto on peräisin *Unelmieni minä* -draamallisvisuaalisesta taidekasvatusprojektista, joka toteutettiin Jyväskylässä syksyllä 2005. Siinä oli mukana Jyväskylän kaksi 6. luokkaa, Jyväskylän kaupunginteatteri, Kulttuuriaitta, Jyväskylän taidemuseo ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Draamakasvatuksen aineopiskelijat pitivät oppilaille draamatyöpajoja ja aineistoni "Tulva"-prosessidraama (ks. liite 1) ja "Toi sen teki" -prosessidraama (ks. liite 2) ovat kaksi näistä työpajoista. Aineistoa hankittiin videoimalla prosessidraamatilanteet. "Tulvan" teemana oli köyhyys ja rikkaus ja "Toi sen teki" prosessin teemana oli syyllisyys ja häpeä. Videoinnin ohella tehtiin muistiinpanoja ohjaukokemuksesta työn pohdintaosaa varten. Pohdintaosassa käsittelen sitä, mitä opin ammatillisesti prosessidraaman ohjaamisesta. Tutkimuksessani on siis toimintatutkimuksellinen ote: se on tavoitteelliseen toimintaan osallistumista ja tutkimista samanaikaisesti. Toimintatutkimus mahdollistaa omien opetuskäytäntöjen tieteellisen perustelun. (Linnasaari 1999, 116–117.) Siinä on tarkoitus ymmärtää uudella tavalla tutkittavaa prosessia (Aaltola ja Syrjälä 1999, 18). Näin opitaan toimimaan aikaisempaa paremmin asetettujen tavoitteiden suuntaisesti, mikä tässä tarkoittaa prosessidraaman laadukkaampaa ohjaamista

Videoidun prosessidraaman keskusteluaineiston litteroin erityistä litterointimenetelmää käyttäen (Seppänen 1998b, 22–23). Keskustelunanalyysissä aineistoa litteroidaan kirjalliseen muotoon ottaen huomioon niin kielelliset (verbaaliset, prosodiset) kuin ei-kielelliset piirteet kuten eleet, liikkeet, katseet ja tauot. Tarkan litteroinnin tausta-ajatuksena on se, ettei mikään potentiaalisesti tärkeä keskustelun yksityiskohta jäisi huomaamatta. Esimerkiksi vajaat lauseet, epäröinnit ja päällekkäispuhunnat litteroidaan näkyviin. Näin saadaan esiin keskustelijoiden käyttämät vuorovaikutuksen keinot. (Hakulinen 1998a, 17, Raevaara ym. 2001, 27.)



## 4 KESKUSTELUNANALYYSIN TYÖKALUJA

### 4.1 Vierusparin ja vuoron käsite

Keskusteluanalyysissä keskustelun katsotaan olevan rakenteellisesti järjestynyttä. Keskustelun puheenvuorot voivat erota kuitenkin siten, millaisen seuraavan vuoron ne vaativat ja onko suhde vuorojen välillä väljä vai vahva. (Heritage 1984, Raevaaran 1998, 75 mukaan.) Vieruspari tarkoittaa peräkkäisten puheenvuorojen muodostamaa kiinteää jaksoa, jollaisen voi muodostaa esimerkiksi kysymys ja vastaus. Vierusparin ensimmäinen vuoro on *etujäsen*, joka virittää odotuksen tietynlaisesta vuorosta, *jälkijäsenestä* ja sen sisällöstä. (ISK.)

(1.1) [riidat]

01 OHJ1: Mites sitten tulee (. ) suurempia riitoja kotona vai kavereitten kanssa.=

02 ANNA: =[KOTONA

Esimerkissä (1.1) on kyse vierusparista, kysymys-vastaus-tapauksesta. Ohjaaja 1 kysyy kysymyksen *Mites sitten tulee (. ) suurempia riitoja kotona vai kavereitten kanssa.=* odottaen vastausta kahteen annettuun vaihtoehtoon: jälkijäsenenä odotetaan siis kommentointia kotona vai kavereitten kanssa tapahtuvaan riitaan. Rivillä 02 Annan vuoron sisältö =[KOTONA on odotuksenmukainen kysymykseen nähden ja siis jälkijäsen ohjaajan kysymykseen.

Keskusteluanalyysissä vuoro eli puheenvuoro on puheen yksikkö (ISK). Vuorot eivät yleensä rakennu pelkästään kirjoitetun kielen kieliopillisten lauseiden varaan. Vuorot ovat usein myös prosodisia kokonaisuuksia (Hakulinen 1998b, 37).

(2.4) [rikas ryhmä esittäytyy]

20 SIRU: @>me me< me tuotiin koko holiwuud kun me sie-kaikki kaikki muu sieltä

21 holiwuudista paitsi ne asukkaat.@=

22 ANNA: =@#nii#@ [(.)paitsi hyvänäköset pojat vaan=]

23 RITA: [hehe ]

Esimerkissä (2.4) Sirun vuoro (r. 20–21) on päälause @>me me< me tuotiin koko holiwuud, jonka jälkeen seuraa kun partikkeli ja uuden sivulauseen aloitus. Vuoro voi rakentua myös osittain tai kokonaan dialogipartikkelista eli pienistä sanoista, jotka toimivat minimipalautteina. Tällaisen voimme havaita esimerkiksi Annan vuorossa nii (r. 22). Myös pelkkä nauru merkitään omaksi vuorokseen (Hakulinen 1998b, 41). Tästä esimerkkinä Ritan vuoro (r. 23). Esimerkistä näkyvät myös vierusparit. Sirun vuoro (r. 20–21) on etujäsen, jonka

voi ajatella odottavan tietynlaista jälkijäsentä. Annan vuoro (r. 22) on jälkijäsen, joka hyväksyy ja jatkaa Sirun ajatusta. Sirun ja Annan vuoroja (r. 20–22) voidaan ajatella rakenteellisena kokonaisuutena, jossa Anna rakentaa uuden etujäsenen toistamalla edeltävän rakenteen *paitsi* sanan. Tällöin syntyy yhteistyörakenne, josta mm. Kurhila (2003) on kirjoittanut.

#### 4.2 Vuorottelu ja sujuvuus

Keskustelunanalyysin avulla keskustelua voi hahmottaa erilaisten jäsenysten kautta. Tässä työssä käsittelen aineistoni keskusteluja vuorottelujäsenyyksen, preferenssijäsenyyksen ja kertomusjäsenyyksen kautta.

Sacks (1992) esittää, että vuorottelu, vuorotellen toimiminen on keskeinen sosiaalisen järjestäytyneisyyden muoto (Hakulinen 1998b, 32). Vuorovaikutuksessa pyritään sujuvuuteen. Aiemmin mainittu vuoron käsite liittyy oleellisesti vuorottelujäsenyykseen. Vuorottelujäsenyyksen kautta selvitetään, kuinka osapuolet jakavat keskenään puheenvuoroja, milloin on otollinen kohta ottaa seuraava vuoro, mikä on päällekkäisten vuorojen ja taukojen merkitys keskustelussa.

(2.1) [luopuminen asioista]

31 NORA: hei me voijaan me voijaan paeta sitä tulvaa holiwuudiin. (0.5)

32 SIRU: nii me voidaan paeta sitä tulvaa sinne holiwuudiin[mis on kaikki vaatteet]

33 ANNA: [hehe ]

Keskustelussa (2.1) neljä oppilasta puhuvat prosessidraaman sisällä rikkaiden roolissa siitä, mistä asioista luopuisivat yllättävän tulvan tullessa. Nora tekee ryhmälleen ehdotuksen *hei me voijaan me voijaan paeta sitä tulvaa holiwuudiin*. (r. 31) eikä suuntaa vuoroaan kellekään tietylle keskustelijalle vaan koko ryhmälle, joten jokaisella sen jäsenellä on mahdollisuus ottaa seuraava vuoro. Tätä seuraa puolen sekunnin tauko, jonka jälkeen Siru ottaa vuoron jatkaen Noran topiikkia yhtyen ehdotukseen *nii me voidaan paeta sitä tulvaa sinne holiwuudiin[mis on kaikki vaatteet]* (r. 32). Topiikki tarkoittaa keskustelun puheenaihetta (ISK).

(2.1) [luopuminen asioista]

34 ANNA: tää on kauhee [tää musiikki ]

35 SIRU: [hei sielo(.)hei siel on-]

36 ANNA: tää musiikki on tämmöne £dramaatti[nen£]

37 SIRU: [siel-][siellä holiwuudissa on (.)rodeodraif ]

38 ANNA: [hehe (--)]

Keskustelun (2.1) jatkuessa Anna tuo uuden topiikin *tää on kauhee [tää musiikki]* (r. 34) keskusteluun, mutta Siru jatkaa Noran aloittamaa topiikkia ja jättää sen kesken, jolloin jää tilaa seuraavalle vuorolle. Rivillä 36 Anna jatkaa musiikkiin

liittyvää topiikkaan. Siru aloittaa uudelleen vuoronsa [siel-][siellä holiwuudissa on (.)rodeodraif] (r. 37) Annan vuoron (r. 36) viimeisen tavun päälle. Tämä ei ole kuitenkaan päällekkäispuhunutta vaan sujuvaa siirtymää. Varsinaiset päällekkäisyydet aloitetaan jo aiemmin kuin puhujan vuoron viimeisessä tavussa. (Hakulinen 1998b, 48.)

Monenkeskisessä keskustelussa vuoroista voi syntyä kilpailua. Vuoron joutuu näin hankkimaan, sille ei ole aina selvää tilaa. Äänessäolijoiden vuorot ovat monenkeskisessä keskustelussa usein lyhyitä ja seuraavaa vuoroa ei aina osoiteta tietylle kuulijalle. Ryhmäkeskustelussa otetaan aavistuslähtöjä päällekkäispuhunnalla eli aloitetaan seuraava vuoro edellisen vuoron päältä siinä vaiheessa, kun on selvää, miten meneillään oleva vuoro tulee päätymään. Päällekkäispuheeksi katsotaan siis tilanne, jossa puhuja aloittaa toisen vuoron päälle ennen vuoron viimeisen sanan viimeistä tavua. (Hakulinen 1998b, 53, 57.)

#### 4.3 Kerrontajäsennys

Kerronta on yhdenlainen keskusteluanalyysissä esiintyvä toimintatyyppi. Routarinteen (2003, 40) mukaan kerrontajäsennyksessä yhteisesti sovitaan, että kertoja saa olla äänessä usean vuoron rakenneyksikön ajan. Tällöin kertoja voi saada varatuksi tavallista pitemmän vuoron itselleen. Kertojan toiminta etenee rakenneyksikkö rakenneyksiköltä ja vastaanottaja jää kuuntelevaksi osapuoleksi pidättymällä vuoron ottamisesta. Kerrontajäsennys koostuu johdanto-, kerronta- ja vastaanottojaksosta. Johdantojakso ei tosin aina ole välttämätön, jolloin kerronta voi alkaa suoraan.

Kerrontajäsennys:

1. johdantojakso
2. kerrontajakso
3. vastaanottojakso

KUVIO 2. Kerrontajäsennys

- (1.1) [riidat]  
 66 OHJ2: =okei no niin mitäs muita kommentteja täällä on (.) mikäs sulla oli.  
 67 NORA: no siis mulla on et mulla tulee ihan päivittäin riitoja mun pikkuveljen kanssa  
 koska se  
 68 on ihan kamala oikeesti se,=  
 69 ( ): =mm hhh=  
 70 NORA: = >eilenkin se oli(.)mun huoneen sängyllä se hyppi siinä ja .h sit se ei suostunu  
 lähtee  
 71 siitä pois nii mä otin sitä jaloista kiinni ja raahasin se pois mun huoneest ja[sitsillä  
 72 ( ): [k(h)ha  
 73 NORA: sattu päähä]n ja<[sit se alko ] £kiljumaan ja sit se repi multa hiuksia päästä,£ .hh  
 74 ( ): k(h)ha ] [ha ha haa .hh]  
 75 NORA: [£ja↑sit se meni][mököttää sen omaan huoneese]e koko loppuillaks se ei tulluees£  
 76 ANNA: [£°meillä on ihan samanlaista.°£]  
 77 NORA: £iltapalalle enää se vaan mökötti istu sen unilelukasansa siellä vaan ja, .hhh ja  
 78 sit ku mä meni kattomaan mitäsetek @↓mee ↓pois@ (-- ) £ hehe  
 79 SIRU: £nora vähän sä oot (.) väki(h)valtane£ hehe  
 80 ANNA: £meillä on ihan samanlaista.£  
 81 ( ): nii o he he

Kerrontajäsennys rakentuu esimerkissä (1.1) seuraavasti: riveillä 66–67 on kysymysmuotoinen johdantojakso, jolla tehdään tilaa kerronnalle. Prototyypillisesti johdantojaksossa kertojaksi tarjoutuva osanottaja (intending teller) osoittaa, että hänellä olisi kerrottavaa, johon kuuntelijaksi aiottu vastaa kehottamalla kertomaan kertomuksen (Sacks 1974, Routarinteen 2003, 40 mukaan). Tässä katkelmassa ohjaaja1 valitsee kertojaksi Noran (r. 66), joka tarjoutuu kertojaksi viittaamalla. Kysymyksellään ja vastaanottajan valinnalla =okei no niin mitäs muita kommentteja täällä on (.) mikäs sulla oli. (r. 66) ohjaaja aloittaa johdantojakson tehden tilaa Noran kertomukselle. Nora aloittaa johdantojakson *no siis mulla on et* (r. 67) ja jatkaa suoraan kerrontaan.

Riveillä 67, 68, 70, 71, 73, 75, 77, 78 seuraa Noran kerrontaa. Kerrontajakson aikana puhuja saa olla äänessä usean vuoron rakenneyksikön ajan. Kerronta koostuu yleensä vähimmillään yhtä vuoron rakenneyksikköä useammasta vuorosta. (Sacks 1974, Routarinteen 2003, 44 mukaan.) Kerrontaan kuuluvia vastaanottojaksoja ovat minimipalautteet *hm hhh* (r. 69) ja *nii o* (r. 81), nauru (r. 72, 74, 81), yhtyminen kertojan kertomukseen toistavalla vuorolla (r. 76, 80) ja ironisuus (r. 79).

Kertomuksen varsinainen vastaanottojakso päättää siis kertomisen, jossa on saavutettu huipennus eli kertomuksen kärki on esitetty. Se, mihin kertomuksen kärki muodostuu, riippuu keskustelijoiden yhteistyöstä. Vastaanottojaksossa vastaanottaja osoittaa, miten on kerronnan ymmärtänyt. (Sacks 1974, Routarinteen 2003, 47 mukaan.) Tässä esimerkissä kertomuksen selvin ensimmäinen kärki on jo rivillä 75, koska rivillä 76 esiintyy Annan hyvin selvä vastaanotto *£°meillä on ihan samanlaista.°£*. Kertojan annetaan jatkaa ja eläytyä kerrontaansa ja seuraavat kerronnan vastaanottovuorot (r. 79–81) ovat Annan vuoron suuntaisia yhteisen kokemuksen jakamista, vitsikästä kommentointia ja Annan itsetoistoa riviltä 76. Rivillä 78 Nora itse antaa tilaa muille kommentoita purskahtamalla itse nauruun. Esimerkki (1.1) osoittaa, että

kerrontajaksoon voi limittyä vastaanottovuoroja jo kerronnan aikana ja vastaanottovuorot voivat olla monenlaisia kielellisiä rakennelmia.

#### 4.4. Preferenssijäsennys

Kuten edellä (ks. 4.1) mainittiin vieruspari muodostuu etujäsenestä, joka luo odotuksen tietyyppisestä jälkijäsenestä. Vierusparityyppinä on esille tulleen kysymys-vastaustyyppin lisäksi esimerkiksi pyyntösuostuminen/kieltäytyminen, tarjous/kutsu- hyväksyminen /torjuminen/hylkääminen, kannanotto- samanmielisyys/erimielisyys tai moite/syytös- kiistäminen/myöntäminen (Heritage 1996, Tainio 1998, 93–94 mukaan). Kuten huomataan, vierusparityyppien jälkijäseneksi voi valikoitua kaksi vastakkaista vaihtoehtoa. Vierusparin jälkijäsenen valikoitumista ohjaa preferenssijäsennys: preferoitua on tehdä hyväksyvä jälkijäsen ja preferoimatonta on torjua tai kieltäytyä jälkijäsenellä etujäsenen luomasta odotustilasta (Tainio 1998, 94). Vuorovaikutuksessa pyritään preferoimattomia vuoroja yleensä välttämään (Levinson 1983, Tainion 1998, 96 mukaan) ja näin estämään puhujien välisiä konflikteja.

(1.1) [riidat]

06 OHJ1: minkälaisia [↓ne kotiriidat on]

07 ( ): [-- ]

→ ANNA: hhh £hah£>[en mä nyt niitä mejän perheasioita täällä<[(-)] ]

09 ( ): [° -- ° ]

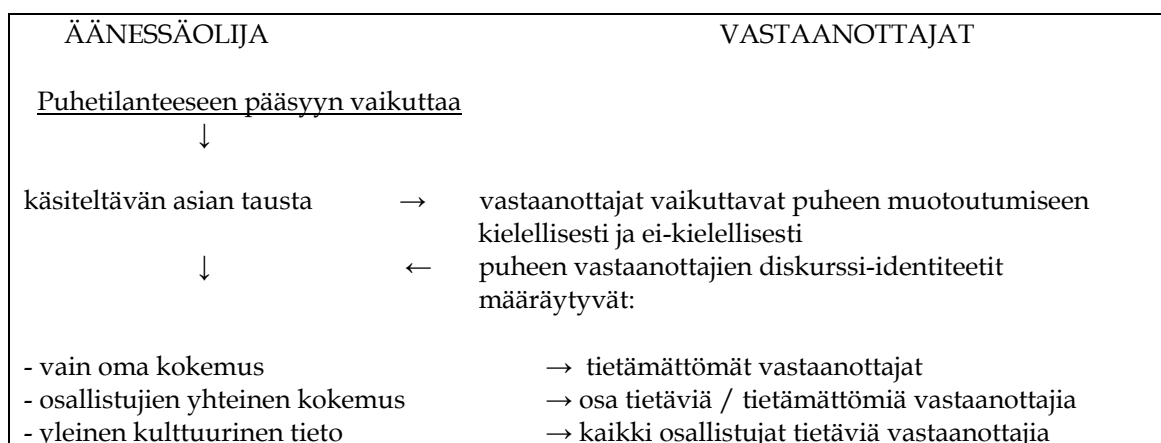
Keskustelussa (1.1) on kysymys-vastaus -vieruspari: rivillä 06 on etujäsen *minkälaisia* [↓ne kotiriidat on] ja rivillä 08 jälkijäsen *£hah£>[en mä nyt niitä mejän perheasioita täällä<[(-)]]*. Ohjaaja1 esittää kysymyksen, johon preferoitua olisi vastata kertomalla erilaisista kotiriidoista. Tilanteessa rivillä 08 Anna kuitenkin kritisoi tehtävän mielekkyyttä ja tulee samalla uhanneeksi opettajan kasvoja (Joutseno 2002, 79). Hän kokee ohjaajan kysymyksen ongelmana ja muotoilee ongelmansa väitemuotoon (ks. Joutseno 2002, 61) *>[en mä nyt niitä perheasioita täällä<*. Hänen vuoronsa on siis preferoimaton jälkijäsen ohjaajan kysymykseen. Preferoimattoman jälkijäsenen muotoilemisessa on tyypillistä, että vuoroa viivytetään (Tainio 1998, 94) kuten tässä tilanteessa rivin 08 alussa naurahtamalla ennen varsinaista preferoimatonta jälkijäsentä.

Näin olen esitellyt lyhyesti työssäni esiintyvät keskustelunanalyysin jäsennykset. Niiden luonne tulee syventymään tutkimuskysymyksiin vastatessani työn edetessä. Kaikkiin edellä kuvaamiini jäsennyksiin liittyy osallistumiskehikon käsite, josta seuraavassa.

#### 4.5 Osallistumiskehikko ja moniäänisyys

Prosessidraamatyöskentely on vuorovaikutusta monen ihmisen kesken erilaisissa ryhmämuodostelmissa. Keskustelunanalyysissä ollaan kiinnostuneita vuorovaikutuksesta, ei vaan puhujan näkökulmasta vaan ottaen huomioon kaikki vuorovaikutuksen osapuolet. Keskustelunanalyysin teoriassa osallistumiskehikon käsitteellä kuvataan sitä, että vuorovaikutustilanne koostuu kahdesta tai useammasta osallistujasta, joilla on vaihtuva asema keskustelun osapuolina. Keskustelunanalyysissä puhutaan äänessäolijasta, joka tuottaa tietyllä hetkellä puhetta. Vastaanottajat osoittavat osallistumistaan omalla toiminnalla (Seppänen 1998a, 156). Osallistumiskehikko on koko ajan liikkeessä eli äänessäolijan ja vastaanottajien roolit muuttuvat, kun eri henkilöt ottavat puheenvuoroja.

Tässä työssä nojaan Goffmanin ajatuksiin pohjaavien Charles Goodwinin ja Marjorie Harness Goodwinin näkemykseen osallistumiskehikon toiminnasta. Heille osallistumiskehikko tarkoittaa kaikkia puhetilanteessa läsnäolevia henkilöitä, myös äänessäolijaa (Seppänen 1998a, 160).



KUVIO 3. Puhetilanteeseen pääsy (Goodwin & Goodwin)

Osallistumiskehikolla tarkoitetaan läsnäolijoiden suhdetta puheeseen, sitä millainen asema puheella projisoidaan, heijastetaan kullekin läsnäolijalle. Tässä näkemyksessä puhetilanteen kaikki osallistujat yhdessä luovat keskustelukontekstin: äänessäolija projisoi vastaanottajille tietyt osallistujaroolit riippuen heidän pääsystä puhetilanteeseen (kuvio 3). Puheen vastaanottajat voivat kuitenkin vaikuttaa puheen muotoutumiseen kielellisesti ja ei-kielellisesti. Puhetilanteeseen pääsyyn vaikuttaa se, pohjautuuko käsiteltävä asia vain äänessäolijan omaan kokemukseen vai onko asia osallistujien kanssa yhteisesti koettu tai yleinen kulttuurinen tieto (kuvio 3), ovatko siis puheen vastaanottajat diskurssi-identiteettiensä suhteen tietämättömiä vai tietäviä vastaanottajia. Puhuja pyrkii muotoilemaan puhettaan niin että, siinä on erilaisille vastaanottajille sopivia elementtejä. Tällöin syntyy siis diskurssi-

identiteettejä (discourse identities) (kuvio 3) ja erilaisia osallistujarooleja (kuvio 4). (C. Goodwin 1981, 1987 Seppäsen 1998a, 160–161 mukaan.)

<u>Osallistumiskehikon osallistujaroolit</u>	
äänestäolija suuntaa puheensa	→ ratifioitu kuulija
sosiaalinen asema keskustelevan ryhmän jäsenenä	→ ratifioitu osallistuja
puhetilanteen ulkopuolisia henkilöitä	→ sivustakuulijat, ei- ratifioidut osallistajat

KUVIO 4. Osallistumiskehikko (Goffman 1981, Goodwin & Goodwin mukaan)

Osallistujarooleja Goffman (1981) on kuvannut asennonvaihdoksen kautta. Asennonvaihdos tarkoittaa muutoksia osallistumisrooleissa (Kalliokoski 2005, 34). Goffmanin osallistujaroolit sisältyvät Goodwinien osallistumiskehikon ideaan. Osallistujarooleja ovat ratifioidut eli ensisijaiset kuulijat, ratifioidut osallistujat ja ei-ratifioidut osallistujat eli sivustakuulijat. Ratifioituna kuulijana on henkilö tai henkilöt, joille äänestäolija suuntaa vuoronsa. Ratifioituja osallistujia puhetilanteessa ovat henkilöt, joilla on sosiaalinen asema keskustelevan joukon jäsenenä. Ei-ratifioidut sivustakuulijat ovat puhetilanteen ulkopuolisia henkilöitä. (Kauppinen 2005.) Osallistujan roolit muotoutuvat puhujien ja kuulijoiden toiminnan perusteella.

(2.6) [rikkaat kommentoivat köyhille]

01 OHJ1: @£miksikäs toitte£@ (0.5)

02 TIIA: ko[ska niistä saa ruokaa(.)ja lampaasta saa ]sitten villaa.

03 PIKE: [°koska niistä saa ruokaa ja lampaasta° (--)]

04 OHJ1: @mmm::?@

-> NORA: @↑etteks ↑te ↑syö kaviaaria.@

Keskustelussa (2.6) havainnollistuu osallistumiskehikon muutos ja osallistujaroolien vaihtuminen. Tässä keskustelutilanteessa fiktiivisessä turvapaikassa on neljä ryhmää: kaksi rikkaiden ja kaksi köyhien ryhmää. Ohjaaja1 suuntaa puheensa @£miksikäs toitte£@ (0.5) (r. 01) toiselle köyhien ryhmälle: he ovat ratifioituja kuulijoita. Muut ryhmät jäävät ratifioiduiksi osallistujiksi, joita ei puhutella. Heillä on vain sosiaalinen asema keskustelussa (kuvio 4). Riveillä 02 ja 03 köyhän ryhmän jäsenet vastaavat ohjaajan

kysymykseen. Noran vuoro @↑etteks ↑te ↑syö kaviaaria.@ (r. 05) kuitenkin muuttaa osallistumiskehikkoa, koska Nora on ollut ratifioitu osallistuja ei puhuteltu. Hän muuttuu äänessäolijaksi siirtäen ohjaaja1:n ratifioiduksi osallistujaksi muiden kahden ryhmän joukkoon. Ratifioiduksi kuulijoiksi muodostuu Noran vuoron vuoksi köyhien ryhmä, jossa ovat siis Tiia ja Pike.

Keskustelussa (2.6) näkyy myös se, miten osallistujien erilaiset kokemukset asettavat heidät erilaiseen asemaan puhetilanteessa. Ohjaaja1:n kysyessä köyhiltä heidän tuomisistaan köyhät ovat tietäviä vastaanottajia ja muiden ryhmien jäsenet tietämättömiä vastaanottajia. Kuitenkin Noran tehdessä aloitteen (r. 05) hän muuttaa ohjaajan luomaa osallistumiskehikkoa. Vallitsevassa osallistumiskehikossa opettajalla oli kysyjän rooli eli opettajan institutionaalinen rooli. Aina kun joku keskustelijoista ottaa vuoron äänessäolijana, hän siirtää muut keskustelijat erilaisiin osallistumiskehikon osallistujaroleihin. Tässä tapauksessa ratifioidusta osallistujasta (Nora) tulee keskustelun seuraava äänessäolija. Keskustelutilanteen (2.6) osallistumiskehikon muutosta voidaan pohtia myös draamakasvatuksen kannalta. Noran ryhtyessä äänessäolijaksi rikkoen ohjaajan aikaansaaman osallistumiskehikon, hän toimii prosessidraaman luonteeseen kuuluvasti, jossa ei eroteta yleisön eli tässä kuulijan ja valitun fiktiivisen kontekstin eli äänessäolijan tilaa toisistaan (Teerijoki & Lintunen 2001, 142). Nora ilmaisee itseään fiktiossa, kun hänelle tulee mieleen jokin mielekäs kysymys toisille fiktiivisille hahmoille. Osallistumiskehikon muutokset ovat siis luonteva ja odotuksenmukainen osa prosessidraaman vuorovaikutusta.

Äänessäolija ei kaikissa puhetilanteissa edusta pelkästään itseään, vaan keskusteluissa esiintyy moniäänisyyttä (Haakana 2005, 120). Moniäänisyyttä esiintyy laajalti kielenkäytössä (Kalliokoski 2005, 33). Se on ihmisellä olemassa oleva resurssi, jota usein käytetään elävöittämään puhetta ja tuomaan dramatisoinnin vaikutelmaa kerrontaan. Moniäänisyys voi esiintyä äänessäolijan puheessa niin, että hän on esittäjä (animator), tekijä (author) tai toimeksiantaja (principal) (Seppänen 1998a, 157). Esittäjänä äänessäolija toistaa jonkun toisen ajatuksia, esittää tekijän puhetta. Tekijä taas on omien ajatustensa ja ilmaistensa esittäjä omalla äänellään. Äänessäolijan ollessa toimeksiantajana hän kaiuttaa jonkin tahon asenteita ja arvoja.

Moniäänisyys näkyy kielenkäytössä kielen prosodisissa muutoksissa ja koodin- tai tyylinmuutoksina. Prosodially tarkoitetaan lausuman intonaatiota eli sävelkulkua, rytmiä, kestoa, puhenopeutta ja äänen sävyä (ISK). Äänen laadun muutoksissa vuorovaikutuksessa voi usein paikantaa myös osallistujaroolin muutoksen eli asennonvaihdon. (Kalliokoski 1995, Kalliokosken 2005, 34 mukaan.) Seppänen (1998a, 158) toteaa toisin sanoen, että siirtymät esittämismuotin "äänistä" toiseen on nähtävissä jonkun alkaessa referoida jonkun muun sanoja muuttaen ääntään ja siis ilmaisten, ettei sanoja tule mieltää hänen omikseen. Esimerkiksi toimeksiantajan ääni voi kuulua äänessäolijan puheesta muualta lainattujen käsitteiden tai tyylipiirteiden kautta. Moniäänisyys on siis ihmisten välisen vuorovaikutuksen resurssi ja se on eri asia kuin fiktiivisen roolin ottaminen draamassa.



(1.1) [riidat]

- 19 RITA: vanhemmat sanoo@>tee sitä tee tätä.<@ja mä vaa sitte sanon vastaa @no en  
 20 todellakaan tee@ fja meen omaan huoneeseen ja paiskasen oven kiinni.£  
 21 OHJ1: mut miks? sä sanot °vastaa°. ((Nora aloittaa viittaamisen))  
 22 RITA: £no siks koska mä[ ( - -)£  
 23 OHJ1: [nehän pyytää ↓sua ↓kuitenki=  
 24 RITA: =£no itse asiassa ne[ei pyydä ]vaan ne£ \$pakottaa\$ hehe ((Tiia ja Nora viitt.edel))  
 25 TIIA: [pakottaa] ((sanoo Ritalle samalla viitaten))  
 26 SIRU: ↑MÄ EN ↑IKINÄ KU↑MÄ EN- ((Tiia ja Nora viittaavat))  
 27 ANNA: @No rita miten sä pärjät omassa kodissa. (0,5) josset sä osaa vaikka tehdä niitä  
 28 as[kareita ( - -) ]@  
 29 TIIA: [>jos sä et osaa imuroida.<]= ((sanoo Ritalle samalla viitaten))

Keskustelussa (1.1) nähdään (r. 19–20) Ritan vuoron moniäänisyys, joka ilmenee prosodisten piirteiden: äänen muutosten, puheen nopeuden ja puheen painotusten kautta. Hän toimii esittäjänä toistaen toisen ihmisen ajatuksia merkkien @ välillä, jotka siis ilmaisevat ääneen laadun muutoksia. Riveillä 27–28 Anna puhuu toimeksiantajan äänellä, koska hän käyttää tietynyylistä käsitettä *askareita* sanan siivoaminen tilalla. Tällä muotoilulla hän ottaa itselleen vanhempien arvoja ja asenteita ajavan äidin äänen, jossa oletetaan vanhempien tai yleensä yhteiskunnan näkevän siivoamisen asiana, joka liittyy elämässä pärjäämiseen omassa kodissa ja siis tavoiteltavaan asiaan.

#### 4.6 Institutionaalinen keskustelu koulussa

Peräkylän (1998, 178–179) mukaan keskusteluanalyysissä termi institutionaalinen keskustelu viittaa ensisijaisesti virallisten instituutioiden tutkimukseen. Raevaara ym. (2001, 11) selittävät, että termillä instituutio viitataan yleensä julkisiin toimintoihin, joilla hoidetaan yhteiskunnallisesti merkittävää tehtävää. Institutionaalista keskustelua esiintyy esimerkiksi sairaalan, oikeussalin ja kasvatuksellisten (educational establishment) toimintojen kontekstissa (Drew & Heritage 1992, 3). Suomessa koulun institutionaalista keskustelua ovat tutkineet Tainio (2007, 2005), Arminen (2005) ja diskurssianalyttisesti Keravuori (1984). Seuraavassa esittelen lyhyesti muutamia keskusteluja aineistostani, joissa on Drew'n ja Heritagen (1992, 29–53) havaitsemia institutionaalisia piirteitä. Puhujat voivat muotoilla toimintonsa tietynyyppiseen kielelliseen muotoon sen mukaan, millaista institutionaalista tehtävää ollaan suorittamassa. Seuraavassa katkelmassa (1.1) kaksi oppilasta puhuu päällekkäin (r. 35–36). Ohjaaja2 puhuu instituution roolissa *hhh shh:: hei kuunnellaa muut* (r. 37) ja organisoi työrauhaa tilanteessa käyttämällä *shh* äänneyhdistelmää ja *hei* sanaa huomion kiinnittämisessä. Hän päättää vuoronsa laskevaan intonaatioon.

(1.1) [riidat]

35 ( ) °(--)[mä inhoon tiskikon (--)]

36 TIIA: [niin aina jos kun aina jo][s

→ OHJ2: [hhh shh:: hei kuunnellaa muut.=

38 TIIA: =kun aina elää sen s- sama ihmispiirin taisilleen↓niinku ↓enemmän>sen lähellä?<

39 ANNA: =niih hhh=

40 TIIA: =ni sitten silloin tulee aina sellanen (.) niinku et (.) niinku jää sinne väliin sillein

41 ( ): hah

Institutionaalisuus näkyy myös siinä, että ammattilaiset muovaavat puheensa neutraaleiksi suhteessa käsiteltäviin asioihin (Drew & Heritage 1992, 35). Seuraavassa keskustelussa (1.1) oppilaat kertovat draamatyöskentelyn loppukeskustelussa, millaisia riitoja tulee kotona. Aamu kertoo (r. 84–88) monipuolisten kielellisten ja prosodisten keinojen, tässä äänensävyyn ja -korkeuden avulla siivoustilanteestaan kotona, johon ohjaaja1 kommentoi neutraalisti ilman prosodisia muutoksia ja päättää vuoronsa laskevaan intonaatioon.

(1.1) [riidat]

84 AAMU: no esim jos mun äiti käskee mua jotain siivoamaan tai pistää mun huonee kuntoon

85 jos tulee vieraita niin sit mä oon aina sillei @↓joo↓joo pistää@ ja sit kun äiti tulee

86 käymään mun huoneessa .hh @↑säet o ↑vieläkää siivonnu.@ >ja sit mä oon sillein<

87 @fno en mä oikeen jaksanu kun mä pelasin tossa xboxia ja tämmöstä noi@(.) ei

88 jaksa oikeif

→ OHJ1: mut minkä takia se ei jaksa on se (.) se[yleisin vastaus.]

Koululaitoksessa institutionaalista vuorovaikutusta ovat muun muassa luokkahuonekeskustelut, jossa instituution rooleja ovat opettaja ja oppilas (Tainio 2005, 179). Raevaaran (2001, 48) mukaan keskustelun tekee institutionaaliseksi osallistujien, tässä oppilaiden ja opettajan, suuntautuminen tilanteeseen tietyillä vuorottelun säännöillä. Drew ja Heritage (1992, 22) esittävät, että selkeä institutionaalisuuden piirre keskusteluissa on päämäärällisyys, oppimiseen tähtäävä vuorovaikutus. ”Opettaja on pedagogisena auktoriteettina ja koulun järjestyksen virallisena edustajana luokassa se, joka organisoii ja ohjaa toimintaa, myös sitä, kuka milloinkin saa puhua, miten ja mistä aiheesta” (Tainio 2005, 179). Posa (2002, 13) on myös havainnut, että institutionaalinen keskustelu koulussa opettajan ja oppilaan välillä on opettajan säätlemää vuorottelua.

Raevaaran (2001, 47) mukaan institutionaaliset opetustilanteet rakentuvat laajoilta osin kysymysten ja vastausten varaan. Vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys ja osapuolten valtasuhteet vaikuttavat keskusteluissa taajaan kysymiseen ja vastaamiseen: kysymyksillä opettaja voi kontrolloida vastausten esittäjän, oppilaan toimintaa. Esimerkiksi kysymyksenä vierusparin etujäsen luo tietyn rajoitteen vastaanottajan toiminnalle (Drew & Heritage 1992, 49, Peräkylä 1996, Raevaaran 2001, 52 mukaan). Tainio (2005, 179) kuitenkin toteaa,

että luokkahuoneen keskusteluiden puheoikeuksien ja velvollisuuksien kirjo on tosiasiaassa monipuolisempi. Armisen (2005, 113–116) mukaan luokkahuonevuorovaikutuksessa voi nähdä seuraavanlaisia toimintoja, joissa opettajan institutionaalinen rooli tulee esiin: *luennointi* (lecturing), *pedagoginen sykli* (pedagogic cycle), *korjausjaksot* (repair sequences) edeltävän vuoron arviointina tai itsekorjauksena, *korjaukselliset toiminnot* (correctional activities) työrauhan säilyttämisessä ja *oppilaskeskeinen keskustelu* (extra-curricular activities).

Tässä vaiheessa työtäni esittelen näistä *pedagogisen syklin*, joka muodostuu kysymys-vastaus-vieruspariin liittyvästä kolmannesta vuorosta niin sanotusta opettajan palautesekvenssistä (Raevaara ym. 2001, 21). Keskustelussa (1.1) opettajan kysyvän (r. 44) vuoron ja oppilaan vastauksen (r. 45) jälkeen seuraa vuoro, jossa opettaja arvioi oppilaan vastauksen oikeellisuutta (r. 47). Alla olevassa esimerkissä ohjaaja antaa jo minimipalautetta oppilaan vastausvuoron päälle rivillä 46.

(1.1) [riidat]

44 OHJ1: joo(.) mut toteutaks sä sitä koskaa.=

45 TIIA: =£en >en mä oo ikinä [lyöny] ketään turpaaf< hehe

46 OHJ1: [°jo,°]

47 OHJ1: °joo?°

## 5 LUOKKAHUONEKESKUSTELUN PIIRTEITÄ PROSESSI-DRAAMASSA

Tässä luvussa analysoin opettajan erilaisia tapoja ohjailla prosessidraaman toimintaa Armisen (2005, 113) luokkahuoneen vuorovaikutuspiirteiden kautta. Luvun 5 keskustelutilanteet ovat prosessidraamasta ”Tulva” (ks. liite 2). Draamakeskustelun järjestys rakentuu ”kolmannessa tilassa” (kuvio 1) kasvatuksen ja teatterin ohjeiden kautta. Ensin käsittelen taukoja ohjaajan ohjauskeinona. Tuon esiin myös ennakolta ohjailun, jota Arminen ei ole maininnut. Tämän jälkeen esitän aineistostani esimerkkejä pedagogisen syklin toteutumisesta, ohjaajien erilaisista palautetavoista niissä ja ohjaajan korjaavista ohjaustoiminnoista. Havainnollistan lopuksi oppilaskeskeisen työskentelyn luonnetta osallistumiskehikon kautta.

### 5.1. Taukojen merkitys

Luennointi on yksi luokkahuonevuorovaikutuksen perusmalleista (Arminen 2005, 113). Arminen (2005, 119) toteaa, että perinteisesti luennoissaan opettaja saattaa kerätä kuulijoiden huomiota pitämällä tietynmittaisia taukoja luennoinnin lomassa. Hän saattaa selventää tauoilla avainkäsitteitä ja pysähtyä ennen tai jälkeen sanan, jota pitää vastaanottajalle tärkeänä. Aineistossani esiintyy luennoititavalle tyypillisiä taukoja ohjaajan organisoidessa työn etenemistä *ulkopuolinen uhka* -strategian aikana.

(2.1) [luopuminen asioista]

01 OHJ1: @koska ei mahdu mukaan@

02 ( ): °ei::?°

-> OHJ1: [=@ette kosk- ETTE ↑KOSKAAN ENÄÄ ↑NÄE NIITÄ.(.)KOSKA NE VALI-@]

04 ( ): [(-) ((puheensorinaa pikkuryhmissä)) ]

-> OHJ1: [@TETTAVASTI(..)JOUTUVAT,TULVAN ALLE.@]

06 ( ): [(-) ((puheensorinaa pikkuryhmissä)) ]

Esimerkissä (2.1) ohjaaja1 lukee tulvailmoituksen fiktion roolihahmoille, köyhille ja rikkaille (oppilaille) *ulkopuolinen uhka* -strategian kautta (ks. 2.3.2). Ohjaaja1:n tulvailmoituksessa (r. 03, 05) on puheessa selviä taukoja sekä äänen voimakkuuden ja sävelkorkeuden nousuja ja laskuja. Tauoillaan ohjaaja1 näyttää korostavan tiettyjä asioita ja pilkkovan informaatiota osiin. Samalla hän voi kuulostella fiktiossa olevien oppilaiden reaktioita suhteessa tulvailmoitukseen. Ohjaaja käyttää taukoa (r. 3) myös dramaattisina tehokeinoina tulvakertomuksen avainkohdassa, jossa luodaan fiktion kehystä eli jännitettä. Kehyksenä on siis tulvavaroitus, joka pakottaa pienryhmät toimimaan: he joutuvat luopumaan osittain omistamistaan asioista.

(2.3) [turvapaikan ovella]

09 OHJ1: @teitä on tullut suuri joukko.(.)teillä on ilmeisesti kaksi tavaraa mukanaan.@

10 ( ): [kyllä]

11 ( ): [joo ]

12 OHJ1: @valitettavasti meidän turvapaikkamme on niin täynnä(.)[että sinne](.)voitte ottaa@

13 ANNA: [ mä sanoin.]

Routarinne (2003, 289) esittää, että äänessäolija voi tehdä tauoilla tilaa vastaanottajan reaktioille. Esimerkissä (2.3) käytetään *opettaja roolissa* -strategiaa: ohjaaja1 on turvapaikan portieeri, joka (r. 09) toteaa fiktiassa tilanteen missä ollaan ja mitä köyhillä ja rikkailla tulisi olla mukanaan turvapaikkaan tullessaan. Oppilaat vastaavat (r. 10–11) myöntävästi portieerin vuoroon. Portieeri (r. 12) jatkaa ohjaamistaan kertoen fiktion maailman tilanteesta ja kehystää toimintaa vuorollaan @*valitettavasti meidän turvapaikkamme on niin täynnä(.)[että sinne ](.)voitte ottaa@*, jossa esiintyy tauko *täynnä*-sanan jälkeen. Rivillä 13 Anna rikkaasta ryhmästä reagoikin portieerin vuoron päälle portieerin tauon jälkeen. Ohjaajan tauko antaa näin tilaa vastaanottajan reaktiolle.

## 5.2 Ennakolta ohjaaminen

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ohjaajan ennakolta kehottava / käskevä vuoro</li> <li>2. Oppilaan vuoro (reagointi verbaalisesti tai fyysisesti)</li> <li>3. Ohjaajan ennakolta kehottava / käskevä vuoro</li> </ol> |
|--|

KUVIO 5. Ennakolta ohjaaminen opettajan ollessa roolissa

*Opettaja roolissa* -strategia sallii opettajan johdatella ja kehittää työskentelyä fiktion todellisuudessa ja samalla haastaa oppilaita toimimaan (Heikkinen 2005, 47). Keskustelussa (2.3) turvapaikan portieerin vuoro @*valitettavasti meidän turvapaikkamme on niin täynnä(.)[että sinne](.)voitte ottaa va:in yhden asia[n.@* (r. 12, 14) on luonteeltaan ennakolta ohjaava, ja siinä on apuverbi *voida*; hän määrittää vuoron lopulla tarkasti, mitä osallistujat saavat tehdä kohta: *voitte ottaa@ va:in yhden asia[n.@*. (kuvio 5). Annan vuorossa (r. 15) *halimu*(- -) on verbaalinen reagointi eli tässä eläytymistä tilanteeseen (kuvio 6). Rivillä 16 seuraa Ellin (köyhä ryhmä) preferoitu vuoro portieerin ennakolta ohjaavaan vuoroon. Rivillä 17 Anna aloittaa uuden topiikin ehdotuksellaan *TEETETÄÄ] UUS SUKLAATEHDAS SINNE*, joka on tuotettu äänekkäästi. Portieerin vuoro (r. 19) on jälleen ennakolta ohjaava, mutta nyt myös käskymuotoinen [*@se asia josta SE ASIA JOSTA LUOVUTTE(.)ANTAKAA SE MINULLE.@*], joka määrittää, mitä

roolissa olevien oppilaiden tulee tehdä seuraavaksi (kuvio 5). Riveillä 20–23 on epäselvää puheensorinaa, kun rikkaat ja köyhät joutuvat tekemään pienryhmissä päätökset valittavista asioista eli he reagoivat ohjaajan ennakolta ohjaavaan vuoroon verbaalisesti (kuvio 5). Rivillä 24 ohjaajan vuoro on intonaationnousuinen, jälleen ennakolta ohjaava [*@peremmälle? kiitos@*], jolla köyhät ja rikkaat halutaan johdattaa turvapaikkaan sisään (kuvio 5).

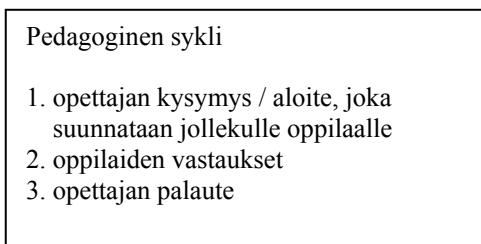
(2.3) [turvapaikan ovella]

→ OHJ1: @valitettavasti meidän turvapaikkamme on niin täynnä(.)[että sinne](.)voitte ottaa@  
 13 ANNA: [mä sanoin.]  
 → OHJ1: @va:in yhden asia[n.@ ]  
 15 ANNA: [halimu(- -)]  
 16 ELLI: nää ↓myö ↓jätetään [nää (- -)]  
 17 ANNA: [TEETETÄÄ] UUS SUKLAATEHDAS SINNE.  
 18 ( ): (--)(0.2)  
 → OHJ1: [ @se asia josta(0.8)SE ASIA JOSTA LUOVUTTE(.)ANTAKAA SE MINULLE.@]  
 20 ( ): [(-)]  
 21 ( ): [ (- -)] ((puheensorinaa ryhmissä))  
 22 ANNA: [ @no hei oikeesti.(.)<kaikki.>@]  
 23 ( ): [(-)] ((puheensorinaa))  
 → OHJ1: [ @peremmälle? kiitos@]

Voidaan siis todeta, että *opettaja roolissa* -strategian aikana ohjaajan toiminta on ennakolta ohjailevaa osittain käskevään sävyyn ja osittain intonaationnousuisesti (ks. tutkimuskysymykset 3.2). Opettaja roolissa -strategialle onkin ominaista se, että siinä tuodaan roolihahmon asenne esiin. Näin luodaan osallistujien välille ristiriitaa ja samalla rajataan osallistujien toimintaa tilanteessa strategian tavoitteen mukaiseen suuntaan.

### 5.3 Pedagoginen sykli ohjaustoimintana

Opettajajohtoisuus toteutuu opetuskeskustelussa yleensä kolmen position sekvenssinä eli pedagogisena syklinä (ks. s. 35). Opettajajohtoisessa opetuspuheessa ja kyselevässä opetuksessa on huomattu, että oppilaiden vuorottelu on hyvin säädeltyä (Aebli 1991, Tainion 2005, 181 mukaan). Pedagogisen syklin aloittaa opettajan kysymys tai aloite, jossa vastaaja nimetään, vuoro suunnataan jollekulle oppilaalle. Sitä seuraa oppilaan vastaus ja opettaja antaa palautteen seuraavassa vuorossaan. Opettajalla on erilaisia vaihtoehtoja pedagogisen syklin kolmannessa vaiheessa antaa palautetta riippuen oppilaan vastauksesta. Hän voi antaa minimipalautteen, toistaa tai positiivisesti hyväksyä oppilaan vastauksen. Opettaja voi myös uudelleen muotoilla oppilaan vastauksen, torjua sen tai olla käyttämättä kolmatta vuoroa ja sen sijaan aloittaa uuden toiminnan. (Arminen 2005, 114.)



KUVIO 6. Pedagoginen sykli (esim. Arminen 2005, 114)

Seuraavassa esitän ”Tulva”-prosessidraaman keskusteluaineistosta kolme esimerkkiä, jossa pedagogisen syklin kolmas vuoro on kussakin erilainen. Aineistoni tyypillisin sykli päättyy opettajan lisäkysymykseen, ei oppilaan vastauksen arviointiin (palaute). Neljä muuta esille tulevaa palautetapaa ovat hyväksyvä palaute, jatkoa odottava minimipalaute, palautteen eli kolmannen vuoron puuttuminen ja ohjaajan palaute tilanteessa, jossa on kyseenalaistettu hänen kysymyksensä mielekkyys (ks. tutkimuskysymykset 3.2). Arminen (2005, 114) muistuttaa, että opettajan palautevuorolla ilmaistaan instituution roolit keskustelutilanteessa.

### 5.3.1 Ohjaajan lisäkysymys

Keskustelussa (2.4) prosessidraaman osallistujat ovat juuri saapuneet fiktiiviseen turvapaikkaan ohjaajien kertomuksen johdattelemana. Tämän katkelman (r. 09–47) tyyppistä lisäkysymysten esiintymistä vuorottelussa on *opettaja roolissa* -strategian aikana nähtävissä kahteen otteeseen (r. 26, 40). *Opettaja roolissa* -strategian aikaisissa keskusteluissa näyttää esiintyvän oppilaiden kerrontaa, välisekvenssejä, päällekkäispuhunutta ja monia peräkkäisiä oppilaiden vastausvuoroja ennen syklin mukaista kolmatta vuoroa (r. 26).

(2.4) [rikas ryhmä esittäytyy]

→ OHJ1: @no nii:n (0.5)nyttien jokainen ryhmä(.)saaki vuorollaan kertoa? <mitä on tuonut

→ mukanaan.>@

11 ( ): @yhyy.@

12 ANNA: @ahaa[haa::@ ] ((esittää nyyhytystä))

13 ( ): [°mä voin kertoa ainaki°]

14 ( ): hh ((tirsakhdus)) (0.3)

15 ANNA: @me kerrotaan varmaan [eka?@ ]

16 OHJ1: [ottakaa teidän ryhmäki tästä=]

Ohjaaja 1 on turvapaikan portieerina roolissa. Hän aloitevuorossaan (r. 09–10) kutsuu osallistujia keskusteluun mukaan, mutta ei osoita vuorossaan seuraavaa puhujaa. Hän jättää tilaa erilaisille vastauksille. Tämä poikkeaa kouluinstituutiolle ominaisesta pedagogisesta syklistä (ks. s. 35). Ohjaajan ääni on muuntunut, se on merkki portieerin roolista. Portieeri saa useita vastauksia (r. 11–14), koska ei valitse ja nimeä vastaajaa. Annan ja jonkun muun vastaanottovuoroissa @yhyy.@ @ahaa[haa::.@ (r. 11, 12), näkyy merkkejä roolista -ääntä on muutettu, ilmeet ja eleet kertovat nyhkytyksestä. Toisaalta *yhyy* ja *ahaahaa* ovat monitulkintaisia. Ne voidaan tulkita kutsun torjumisena vierusparin jälkijäsenenä, preferoimattomina, kun he eivät ota tilaa kerronnalleen vasten tarjottua kerrontatilaa. Toisaalta kysymyksessä voi olla preferoitu vuoro: he ovat kenties hyväksyneet kutsun eläytymällä turvapaikassa olemiseen voivottelulla. Osittain jo rivin 12 päälle joku tekee (r. 13) johdantojaksolla [*mä voin kertoa ainaki*] tilaa kerronnalleen. Tirskahtuksen jälkeen (r. 14) syntyy lyhyt tauko ja vuoron ottaa kerronnan johdantojaksolla Anna @*me kerrotaan varmaan [eka?@* (r. 15). Ohjaaja1 organisoii seuraavaksi tilannetta välisekvenssillä [*ottakaa teidän ryhmäki tästä*=(r. 16) Annan vuoron viimeisen sanan päälle. Ohjaaja1 suuntaa vuoron yhdelle pienryhmistä.

(2.4) [rikas ryhmä esittäytyy]

- 17 ANNA: @#me tuotiin holiwuud ja kaikki sen vaatteet [mutta meiltä] lähti vilivonkan  
 18 SIRU: [niku- ]  
 19 ANNA: <suklaa[tehdas#>@ ] ((surul.ääni, Eeri/Nora kädet kasvoilla))  
 20 SIRU: [ @>me me< ]me tuotiin koko holiwuud kun me sie-kaikki kaikki muu  
 21 sieltä holiwuudista paitsi ne asukkaat.@=  
 22 ANNA: =@#nii#@ [(.)paitsi hyvänäköset pojat vaan=]  
 23 RITA: [hehe ] ((nauraja ei kuulu rikas-ryhmään))  
 24 EERI: =#nii#  
 25 RITA: =hehe= ((nauraja ei kuulu rikas-ryhmään))  
 → OHJ1: @minkäs takia te toitte ,turvapaikkaan holiwuudi[n. (--@ ]  
 27 ANNA: [koska siel]on kaikkee?=  
 28 SIRU: =koska me ollaan rikkaita. (0.4)  
 29 RITA: hehe ((nauraja ei kuulu rikas-ryhmään))  
 30 ANNA: @ja kyllä me voijaan sinne sitten tilata[se vilivonkan su]klaatehdas=@  
 31 ELLI: [kun me ostettiin ]  
 31 ELLI: =ja pandatarhat[(.) ]ja ne uimaaltaat[ ja ne kaikki (-- ) ]  
 32 ANNA: [nii:] [nii:: nii:] ]  
 33 SIRU: [ne mitä me ostet- ]  
 34 EERI: [murumurmeli murumurmeli]  
 35 ANNA: nii [<#murumurmeli#>]  
 36 SIRU: [(-- ) ]  
 37 ANNA: hhh hehe ((purskahtaa))

Annan kerronnan johdantojaksos @*me kerrotaan varmaan [eka?@* (r. 15) jälkeen on rikkaiden ryhmän yhteistä kerrontaa ja osittain päällekkäispuhuntaa (r. 17–22). Anna käyttää lyhyen vastaanottovuoron *nii [(.)paitsi hyvänäköset pojat vaan=]* (r. 22) ryhmänsä kertomukselle ja jatkaa kerrontaa. Annan kerronnan päälle Rita köyhistä naurahtaa *hehe* (r. 23). Myös Eeri rikkaista vastaanottaa



ryhmänsä kertomusta *nii* (r. 24) hymyillen. Köyhän ryhmän jäsen Rita jatkaa nauruaan (r. 25). Portieeri pyytää lisätietoa rikkailta *@minkäs takia te toitte ,turvapaikkaan holiwuudi[n.--]@* (r. 26). Lisäkysymyksellä hän haluaa perusteluita rikkailta heidän toiminnasta fiktiossa. Raevaaran (2004, 547–548) mukaan lisätietoa pyytävä s-partikkelin sisältävä kysymys voi olla keino, jolla keskustelukumppanille annetaan liikkumavaraa: hänen ei odoteta kertovan mitään erityistä tai tekevän yksityiskohtaista selkoa kerrottavasta aiheesta.

Prosessidraamassa pyritäänkin rohkaisemaan oppilaita ilmaisemaan itseään luovasti omalla tavallaan, eikä roolityöskentelyä aseteta etusijalle toiminnassa. Oleellisia ovat roolissa tehdyt valinnat fiktiossa, ei rooli itsessään (Bowell & Heap 2005, 56). Toisaalta lisätietoa kysyvä *minkäs takia* -kysymys on rinnastettavissa *miksi*-kysymykseen ja sitähän käytetään draamassa haluttaessa tavoittaa työskentelyn päämäärä (ks. s. 16). Tyypillisesti *opettaja roolissa* -strategiaa käytetään kuitenkin draaman kehittämiseen kuin päämäärän etsintään. Keskustelussa (2.4) rikkaat jatkavat keskustelua selittämällä päällekkäisellä kerronnalla (r. 27–35) syitä holiwuudin tuomiselle turvapaikkaan ja vastaanottavat kerrontaansa samanmielisillä *nii* vastaanottovuoroilla (r. 32, 35) ja naurulla (r. 37, 39).

(2.4) [rikas ryhmä esittäytyy]

→ OHJ1: joo::?  
 39 ANNA: hhh hehe ((purskahtaa))  
 → OHJ1: @onkos tämä holiwuud ja holiwuudi asukkaat ja ihmiset ja vaatteet ja(.)su muut(.)  
 → onk-(0.3)voisitteko te jakaa sen kaikkien turvapaikan[ihmisten[kesken[@ ]  
 42 ANNA: [EI: ]  
 43 SIRU: [EI: ]  
 44 NORA: [EI: ]  
 45 EERI: [°EI:°]  
 46 ANNA: [hehe]  
 47 SIRU: [hehe]

Keskustelu (2.4) jatkuu portieerin lisäkysymyksen (r. 26) ja rikkaiden perusteluiden (r. 27–35) jälkeen. Portieerin minimipalautteessa *joo::?* (r. 38) on loppunousuinen intonaatio. Routarinteen (2003, 251) tutkimusten mukaan, ja niin näyttää tässäkin, vastaanottajan eli tässä portieerin (r. 38) sävelkorkeuden nousuun päättyvänä *joo::?* partikkeli kutsuu jatkoa. Tällainen vuoro kutsuu siis hyväksyvää palautevuoroa ennen kerronnan jatkamista. *Joo::?* vuoro antaa olettaa, että portieeri pitää meneillään olevaa rakenteellista kokonaisuutta keskeneräisenä. Tähän Anna vain naurahtaa (r. 39). Ohjaaja1 kutsuu jatkoa lisäkysymyksellään *@onkos tämä holiwuud ja holiwuudin asukkaat ja ihmiset ja vaatteet ja(.)sun muut (.)onk-(0.3)voisitteko te jakaa sen kaikkien turvapaikan[ihmisten[kesken[@]* (r. 40–41), jossa vaihtaa *onkos* kysymyksen kesken vuoron *voisitteko* muotoon. Owens ja Barber (2002, 39) eivät mainitse *onkos*-tyyppistä kysymystä, *voisitteko*-kysymyksen kylläkin, jolla houkutellessaan osallistujien sitoutumista (ks. s. 16). Anna ja Siru puhuvat päällekkäin (r. 42, 43) ohjaaja1:n lisäkysymyksen kanssa esittäen kieltävät, preferoimattomat

vastausvuorot. Muut rikkaat Nora ja Eeri yhtyvät ryhmänsä äskeisiin kannanottoihin *EI* vuoroillaan (r. 44–45). Tämän jälkeen Anna ja Siru nauravat samanaikaisesti (r. 46–47).

### 5.3.2 Hyväksyvä palaute

(2.5) [rahan tuoma onni]

- 01 OHJ1: @mites jos muillekin raha toisi onnea.@  
 02 EERI: mut me ollaan? me  
 03 SIRU: me ollaan nii itsekkäistä et ei me kato ei me  
 04 NORA: ei me haluta.=  
 05 ANNA: =ei me haluta koska >noi perustaa sinne sitten perheitä ja sillei nii ja< (.)  
 06 ANNA: sit [sinne tulee liikaa] ((katsoo portieeria))  
 07 NORA: [sinne tulee liikaa ]nii:: ((katsoo portieeria))  
 08 SIRU: sit meil ei oo siis ↓hm- ((kädellä liikkeitä))  
 09 ANNA: sit meillä ei oookkaan ↓maata  
 10 SIRU: ↓nii  
 11 OHJ1: @mm::?@ ((portieeri nyökyttelee hitaasti))  
 12 EERI: ni  
 13 NORA: ↓ni (0.3)  
 14 OHJ1: @holiwuud?@ ((portieeri nyökyttelee hitaasti))  
 15 ANNA: @↓mm::@=  
 16 EERI: =@mm::.@  
 → OHJ1: @oma[juttu (.)]oma juttu selvä(.)hyvä.@ ((portieeri nyökyttelee))

Keskustelussa (2.5) *opettaja roolissa* -strategian aikana (r. 01–17) esiintyy pedagoginen sykli, jossa portieeri antaa hyväksyvän palautteen oppilaan vuoroon, mutta viivyyttää palautettaan. Portieeri aloittaa kysymyksellä @mites jos muillekin raha toisi onnea.@ (r. 01) ja rikkaat vastaavat tähän (r. 02–10). Rikkaiden vastausvuoroissa esiintyy preferoimattomia jälkijäseniä suhteessa portieerin kysymykseen (r. 02, 04–05), kerrontavuoroja (r. 02–07) ja toistoa ryhmäläisten kerronnassa (r. 04–05, 06–07). Vierusparin näkökulmasta (ks. 4.1) portieeri esittää kysymysmuotoisen tarjouksen, jonka oppilaat jälkijäsenisissä vuoroissaan torjuvat. Sirun kerronta jää kesken *sit meil ei oo siis ↓hm-* (r. 08) ja Anna tulee jatkamaan kerrontaa toistaen Sirun vuoron omalla lisäyksellään *sit meillä ei oookkaan ↓maata* (r. 09). Tämän voi nähdä myös yhteistyörakenteena (ks. s. 26). Siru vastaanottaa hyväksyvällä ↓nii vuorollaan (r. 10) Annan rivin 09 kerronnan.

Keskustelussa tulee seuraavaksi esiin portieerin palautevuoroja (r. 11, 14), jotka eivät vielä ole hyväksyviä palautteita. Portieerin palautevuoro @mm::?@ (r. 11) on minimipalaute, jonka lopussa intonaatio nousee. Routarinteen (2003) tutkimusten mukaan tämä voi olla responssi, jolla asetutaan odottamaan toisen jatkavaa vuoroa. Portieeri asettuu siis odottamaan (r. 11) jatkavaa vuoroa rikkaan ryhmän jäseniltä nyökkäyksen saattelemana, jonka tulkitseen hyväksyvänä eleenä (Routarinteen 2003, 239 mukaan). Eerin ja Noran (r. 12–13) *ni* vuorot ovat portieerin jatkoa odottavan vuoron jälkeen tapa

toimittaa odotuksenvastainen teko (Routarinne 2003, 262). Eeri ja Nora siis osoittavat, että täydentäminen olisi mahdollista tilanteessa samalla, kun *ni* vuoro voi olla vihje erimielisyydestä. Lyhyt tauko Noran vuoron (r. 13) jälkeen kertoo portieerin käsittelevän Noran vuoroa ongelmana.

Portieeri jatkaa ongelmaksi koetun Noran (r. 13) vuoron jälkeen nyökkäämällä sanoen @holiwuud?@ intonaationousuisesti (r. 14), jolla hän nyökkäämällä hyväksyy rikkaiden kommentit ja samalla asettuu odottamaan rikkaiden jatkoa. Annan ja Eerin @↓mm::@= ja =@mm::.@ vuorot (r. 15, 16) voidaan ajatella rikkaiden ryhmän liittoutuman jatkumisen vahvistamisena. Monenkeskisessä kokouksessa tyypillistä on nimittäin liittoutumisen mahdollisuus (ks. 6.1). Dialogipartikkelin *mm* käyttö (r. 15, 16) voidaan tulkita myös puheenaiheen käsittelyn lopettamiseksi tässä tilanteessa. (Kangasharju 193–194, 202.) Rikkaat siis osoittavat halua lopettaa tämän keskustelunaiheen. Annan ja Eerin voidaan ajatella käyttävän myös moniäänisyyden resurssia (ks. s. 32) esittäessään portieerin (r. 11) palautetta vuoroissaan @↓mm::@= ja =@mm::.@ (r. 15–16). Keskustelussa seuraa portieerin hyväksyvä ja positiivisesti arvottava palaute @oma[juttu (.)]oma juttu selvä(.)hyvä.@ (r. 17) rikkaille.

Voidaan siis todeta, että *opettaja roolissa* -strategiassa portieeri käyttää ennen hyväksyvää palautevuoroaan vuoroja, joilla hän asettuu odottamaan jatkoa äänessäolleilta rikkailta samalla hyväksyen ei-kielellisesti vuorot nyökkäämällä. Jatkon odottaminen näkyy intonaation nousuna portieerin @mm::?@ ja @holiwuud?@ vuorojen lopussa. *Opettaja roolissa* -strategian aikana on nähtävissä siis luokkahuoneen institutionaalinen pedagoginen sykli, jossa portieeri kysyy rikkailta, rikkaat vastaavat ja portieeri antaa hyväksyvän palautteen rikkaille. Tällainen institutionaalinen arvottava toiminta (r. 17) ei ole tyypillistä *opettaja roolissa* -strategian luonteelle (ks. s. 20).

### 5.3.3 Jatkoa odottava minimipalaute ja palautteen puuttuminen

(2.6) [rikkaat kommentoivat köyhille]

01 OHJ1: @£miksikäs toitte£@ (0.5)

02 TIIA: ko[ska niistä saa ruokaa(.)ja lampaasta saa ]sitten villaa.

03 PIKE: [°koska niistä saa ruokaa ja lampaasta° (--)]

→ OHJ1: @mm::?@

05 NORA: @↑etteks ↑te ↑syö kaviaaria.@

06 ( ): hehe ((rikkain ryhmän naurua))

07 ANNA: @nii::.[me saadaa haliwuudista.@]

08 SIRU: [tai hanhenmaksaa ]tai hanhenmaksaa.@

09 ANNA: @no nii::.@

10 SIRU: @th@ ((käsi kasvoja kohti))

11 OHJ1: @mitäs kun täällä [on (.)tarpeessa eläviä ihmisiä ]täällä turvapaikassa niin @

12 ANNA: [>ne varmaa? tappaa ne eläimet sielä.<] ((katsoo köyhä-ryhm))

Keskustelussa (2.6) portieerin palautteenannosta tulee ilmi sekä jatkoa odottava minimipalaute että portieerin palautteen puuttuminen. Jatkoa odottava minimipalaute portieerin toiminnassa tuli esiin myös edellisessä kappaleessa (ks. 5.3.2). Keskustelutilanne (2.6) on *opettaja roolissa* -strategiasta (r. 01–30) fiktiivisestä turvapaikasta. Siinä portieeri suuntaa kysymyksen @Emiksikäs toitte@ (r. 01) köyhän ryhmän jäsenille, Tiialle ja Pikelle. Puolen sekunnin tauon jälkeen Tiia ja Pike puhuvat päällekkäin vastaten portieerin kysymykseen (r. 01) preferoidusti *koska niistä saa ruokaa(.)ja lampaasta saa*sitten villaa. / [°koska niistä saa ruokaa ja lampaasta° (--)] (r. 02–03). Portieeri jatkaa intonaationnousuisella palautevuorolla *mm::?* (r. 04), jossa hän jää odottamaan köyhien jatkoa ja samalla *mm::?* partikkeli on samanmielisyyden osoittamista. On mielenkiintoista, mitä portieeri odottaa köyhien vielä sanovan, vaikka he ovat jo vastanneet hänen kysymykseen preferoidusti. Portieeri näyttäisi sallivan roolissa olevien oppilaiden yhtä vuoroa pitempiäkin kerrontajaksoja ja perusteluita. Tilanne tosin on edelleen *opettaja roolissa* -strategia, jossa ei ole tyypillistä perustella roolin toimia vaan toimia fiktiossa.

(2.6) [rikkaat kommentoivat köyhille]

13 OHJ1: @voisittekos jakaa näitä(.)kotieläimiä vähän [kaikkien kesken ja]@

14 TIIA: [me annetaan ]=

15 NORA: =@hyi>mä en ainakaan<[ota@

16 TIIA: [jokai[selle nii]nku(.)niinku per ryhmälle? yks kana. (0.5)

17 ANNA: [@↓hyi@]

Jatkan keskustelun (2.6) analyysiä riviltä 13, jossa on portieerin lisäkysymys @voisittekos jakaa näitä(.)kotieläimiä vähän [kaikkien kesken ja]@ suunnattuna köyhille, joka kutsuu köyhiä sitoutumaan toimintaan. Tiia köyhistä vastaakin preferoidusti (r. 14, 16), mutta Nora rikkaista kommentoi preferoimattomasti =@hyi>mä en ainakaan<[ota@ (r. 15) portieerin ehdotusta (ks. preferenssijäsennys s. 29). Hän samalla muuttaa vallinnutta osallistumiskehikkoa (r. 15), jossa portieeri oli äänessäolija ja köyhät ratifioituja kuulijoita (ks. 4.5). Nora asettaa näin itsensä äänessäolijaksi. Tiia köyhistä kuitenkin jatkaa preferoitua vastaustaan [jokai[selle nii]nku(.)niinku per ryhmälle? yks kana (r. 16) muuttaen osallistumiskehikon takaisin portieerin luomaan malliin. Anna rikkaista pyrkii muuttamaan päällekkäispuhunnassaan osallistumiskehikkoa [@↓hyi@] kommentilla (r. 17). Tiia jatkaa Annan päällekkäispuhunnasta (r. 17) huolimatta vuoroaan ja palauttaa portieerin luoman osallistumiskehikon takaisin. Tiian vuoron (r. 16) jälkeen seuraa puolen sekunnin tauko. Tilannetta käsitellään siis jälleen ongelmana.

(2.6) [rikkaat kommentoivat köyhille]

18 OHJ1: @hienoa.@  
 19 NORA: °@ei me tarvita.@° [(-) ]  
 → OHJ1: [ @kaikki kiittävät?@ ]  
 21 ANNA: @ei kiitos@  
 → OHJ1: @°mm::?°@  
 23 ( ): @↑kiitos kiitos@ ((köyhästä ryhmästä))  
 24 ( ): [(-) ]  
 25 OHJ1: @yksi kana ↑sieltä. sitten tulee lisää munia ja[(.)]saadaan kaikki ruokaa täällä @  
 26 ANNA: [pyh]  
 27 OHJ1: @°turvapaikassa°.[(.)]hienoa ↓kiitoksia ↓teille]@  
 28 EERI: [°me syödään täällä° (-) ]  
 29 ANNA: (-)[@suoraan(-) ↓holi]vuudiin  
 → OHJ1: [ @mitäs te tuotte.@ ]

Keskustelussa (2.6) Tiian vastauksen (r. 16) jälkeen seuraa puolen sekunnin tauko, jonka jälkeen seuraa portieerin arvottava hyväksyvä palaute @hienoa.@ (r. 18) köyhille muunnetulla äänellä, mikä on merkki esittäjän, tässä portieerin, roolista. Osallistumiskehikko muuttuu jälleen Noran vaimeasti kuuluvalla preferoimattomalla vuorolla °@ei me tarvita.@° (r. 19), jossa hän asettuu äänessäolijaksi. Portieerin seuraava vuoro on käskevä [ @kaikki kiittävät?@ ] (r. 20) on osittain päällekkäinen Noran vuoron kanssa. Mielenkiintoisen siitä tekee se, että portieerin vuoron lopussa intonaatio nousee jälleen eli vuoro jää odottamaan keskustelijoiden jatkoa ja portieerin kannalta odotuksenmukaisia vuoroja. Anna toteaa rikkaana preferoimattomasti @ei kiitos@ (r. 21) painottaen ei sanaa ja kii- alkutavua sanassa kiitos. Portieeri odottaa jälleen jatkoa intonaationnousuisessa minimipalautteessaan @°mm::?°@. Tämän jälkeen köyhien ryhmästä joku vastaa preferoidusti @↑kiitos kiitos@ moniäänisesti esittäjän äänellä.

Rikkaat eivät tuota seuraavissakaan vuoroissaan (r. 26, 28–29) preferoitua vastausta ohjaajan odottavaan käskyyn kiittää ja heidän vuoronsa muuttavat portieerin luomaa osallistumiskehikkoa. Rikkaan ryhmän Eeri aloittaa kerrontajakson selittäen syytä toimintaansa me syödään täällä° (-) (r. 28). Näyttää siltä, että Anna jatkaa Eerin aloittamaa topiikka heidän holiwuudista -- [ @suoraan(-) ↓holi]vuudiin (r. 29). Portieerin palautteen puuttuminen näkyy hyvin vuorossa [ @mitäs te tuotte.@ ] (r. 30). Siinä portieeri suuntaa vuoronsa seuraavalle pienryhmälle keskustelussa eikä anna pedagogisen syklin mukaista palautetta rikkaille. Tämä näyttää johtuvan siitä, että rikkaiden vastaukset eivät ole keskustelussa (2.6) preferoituja portieerin odotuksenmukaisiin jatkoa odottaviin kysymyksiin nähden. Portieeri ottaa institutionaalisen roolin avulla vallan ja ohjaa keskustelua ennalta mietityn kaavan kautta, jossa kaikilta pienryhmiltä kysytään vuorollaan, mitä kukin on tuonut ja miksi. Tästä näyttää johtuvan se, että hän haluaa pitää yllä luomansa osallistumiskehikon.

### 5.3.4 Ohjaajan kysymyksen mielekkyyden kyseenalaistaminen ja ohjaajan palaute

(2.7) [OHJ2 mukaantulo]

→ OHJ2: niinni miten? te suhtaudutte ssiihen että te saitte köyhimmiltä (0.3)

04 ANNA: [IHAN TURHAA]

→ OHJ2: [(-) ] [ruokaa niinku.]

06 NORA: [ @ei me halut ] [a@

07 ANNA: [ei me haluta koska siellä on kaikkia

08 SIRU: @haliwuudissa on kaikkee.@

→ OHJ2: ööh mutta te ootte ny turvapaikassa ja(.)teijän pitää jostai se ruoka siellä saada. ja

→ siellä[on aika pienet itse ne annokset] että jos he tarjoavat jotainiin@<miltä se tuntuis

11 SIRU: [ >mut se holiwuud on täällä.< ]

→ OHJ2: jos(.)ottaaiski vastaa.>@

Keskustelussa (2.7) ilmenee portieerin palaute tilanteessa, jossa on kyseenalaistettu hänen kysymyksensä mielekkyys. Prosessidraaman strategiana jatkuu *opettaja roolissa* ohjaaja 1:n vetämänä ja ohjaaja2 tulee keskusteluun mukaan (r. 03, 05). Ohjaaja1 on juuri ottanut roolin merkin pois, tässä hattu pois päästä, joka tarkoittaa hänen olevan oma itsensä. Hän ottaa hatun pois siksi, koska ohjaaja2 tekee kysymyksen *niinni miten? te suhtaudutte ssiihen että te saitte köyhimmiltä* (r. 03) suunnaten sen rikkaille. Ohjaaja2 ei ole ollut roolissa tilanteessa, vaan hän on ollut ulkopuolisena, osallistumiskehikon kannalta eiratifioituna osallistujana. Rikkaat kritisoiivat ohjaaja2:n kysymyksen / tehtävän mielekkyyttä (r. 06, 07, 08) liittoutuneina (ks. 6.3) ja tulevat samalla uhanneeksi opettajan kasvoja (Joutseno 2002, 79). He kokevat ohjaajan kysymyksen ongelmana ja muotoilevat ongelman väitemuotoon (ks. Joutseno 2002, 61) [*@ei me halut*][*a@* (r. 06), [*ei me haluta koska siellä on kaikkia* (r. 07), [*@haliwuudissa on kaikkee.@* (r. 08).

Ohjaaja2 reagoi oppilaiden tehtävän mielekkyyttä kyseenalaistaviin vuoroihin viivyttelämällä (r. 09, 10, 12) eli hänen vuoronsa on preferoimaton (ks. Joutseno 2002, 85). Tainion (1998, 96–98) mukaan vuoron viivyttelystä kertoo vuoron alun epäröintiäänne *ööh* (r. 09) ja vuoron preferoimattomuudesta partikkeli *mutta* (r. 09). Odotuksenvastaisuudesta kertoo myös ohjaajan selittely vuorossaan, joka on pitkä monenkeskisen keskustelun vuoroksi (Tainio 1998, 100, Londen 1998, 58). Viivyttelyn jälkeen ohjaaja2 selittää fiktion tilannetta kerronnallaan *te ootte ny turvapaikassa ja(.)teijän pitää jostain se ruoka siellä saada. ja siellä[on aika pienet itse ne annokset] että jos he tarjoavat jotai niin@<miltä se tuntuis jos(.)ottaaiski vastaa.>@* (r. 09–10, 12). Tämä ohjaaja2:n viivyttelyä ja kerrontaa sisältävä vuoro päättyy rikkaille suunnattuun kysymykseen *miltä se tuntuis jos(.)ottaaiski vastaa.>@* (r. 10, 12). Siru kommentoi edelleen tehtävää kyseenalaistavasti vuorossaan [*>mut se holiwuud on täällä.<*] (r. 11).

Voidaan siis todeta, että ohjaajan kysymyksen kyseenalaistaminen saa ohjaajan selittelemään kysymystään ja näin viivyttelämään ja pelaamaan aikaa tilanteessa, jossa hän on vaarassa menettää kasvot. Ohjaaja2:n

institutionaalista roolista tilanteessa näyttää kertovan se, että hänen annetaan jatkaa vuoroaan todella pitkään, jos verrataan sitä yleensä monenkeskisen keskustelun vuoron pituuteen (Londen 1998, 58).

#### 5.4 Korjaavat ohjaustoiminnot

(2.7) [OHJ2 mukaantulo]

68 EERI: @mä oon↓kyl aika varm[aet mäoon[mielummi si]elä viptilassa ku tässä kopissa.@]  
 69 SARA: [(-) ]  
 → OHJ1: [↑m hh ↑m hh]  
 71 SARA: jos ne sitte suostuis antamaan mitä niillä on  
 72 OHJ1: mm::?=  
 73 EERI: =kai me voi[jaan (-) ]  
 74 NORA: [sitä paitsi ]ei se]mitää hyödytä jos me annetaan teille holi-osa  
 75 holiwuudista koska ette te ainakaa nyt sinne voi mennä ((katsoo ohjaajia))  
 76 ANNA: @NI. [koska se ]on #meijän#@

Arminen (2005, 116) toteaa, että korjaavilla ohjaustoiminnoilla pidetään yllä luokkahuoneen keskustelun järjestystä. Keskustelussa (2.7) ohjaaja1 kontrolloi keskustelun järjestystä prosessidraaman tilanteessa (ks. 5.3.4), jossa oppilaiden roolissa oleminen on epäselvää ja, jossa ohjaaja1 on lopettanut *opettaja roolissa* -strategian käytön roolin merkin poisottamisen kautta. Tainio (2005, 181) tuo esiin, että työrauhahäiriönä pidetään oppilaan toimintaa, jota opettaja omassa toiminnassaan osoittaa työrauhaa häiritseväksi toiminnaksi. Opettajan työrauhapyyntö voidaan muotoilla minimaalisesti (Macbeth 1991, Tainion 2005, 183 mukaan) kuten keskustelussa (2.7). Siinä Eeri jatkaa puheenaiheena ollutta topiikkia @mä oon↓kyl aika varm[a et mäoon[mielummi si ]elä viptilassa ku tässä kopissa.@] (r. 68) ja Sara aloittaa päällekkäispuhunnan, josta ei ole saatu selvää (r. 69). Ohjaaja tekee minimaalisella työrauhapyyntöllään [↑m hh ↑m hh] (r. 70) tilaa Saran vuorolle.

Myös keskustelussa (1.1) on nähtävissä ohjaajan korjauksellinen työrauhavuoro. Ohjaaja1:n lisäkysymystä (r. 06) seuraa Annan naurahdus ja preferoimaton vastaus >[en mä nyt niitä perheasioita täällä<[(-)] (r. 08) ohjaajan kysymykseen. Anna kyseenalaistaa näin tehtävän mielekkyyden samalla horjuttaen ohjaajan auktoriteettiasemaa (Joutseno 2002, 53, ks. aiemmin 5.3.4). Joutsenon (2002, 79, 82) tuloksissa tuli esiin, etteivät opettajat yleensä lähde selittelemään tai perustelevaan tehtävän tavoitteita vaan he kommentoivat tehtävästä nousseita ongelmia melko neutraalisti minimipalautteella, vaikka oppilaiden vuoroissa olisikin affektiivisuuden merkkejä. Keskustelussa (1.1) ohjaaja1:n vuoron [ei::mut siis EI en mä pu-sanokaan että ↓nimenomaan ↓niitä (-)] (r. 10, 12) neutraaliuden rikkoo mielestäni sanan *ei* tuottaminen painottaen ja voimakkaalla äänellä ja sanojen *nimenomaan niitä* lausuminen ympäristöään matalammalta. Tämän jälkeen Eeri ja joku toinen liittoutuvat (vrt. 6.1) Annan kyseenalaistavaan kommenttiin tehtävän mielekkyydestä vuoroilla °ärsyttävää. (r. 13) ja °nii= (r. 14).

Ohjaaja2:n työrauhavuoro =↑*Tehääs sillein että viittaatte taas niituota* (.) *kuullaan kun teillä varmaan kaikilla on ihan hyviä kommentteja ni.* (r. 15–16) tulee tilanteeseen pitämään prosessidraaman reflektiokeskustelun järjestystä yllä. (ks. tutkimuskysymykset 3.2). Oppilailta odotetaan edelleen kotiriitakokemuksiin liittyviä vuoroja. Työrauhan ylläpidosta ja vuorottelun kontrolloimisen tarpeesta kertoo ohjaaja2:n kehoitus *viittaatte taas* (r. 15). Se on tulkittavissa työrauhavuoroksi myös siksi, että sitä ennen viittauskäytäntö ei ole säädellyt vuorottelua. Rita saakin vuoron viittaamalla ja tuottaa preferoidun (r. 19–20) kerrontavuoron kotiriitakokemuksesta.

(1.1) [riidat]

06 OHJ1: minkälaisia [↓ne kotiriidat on]  
 07 ( ): [-- ]  
 08 ANNA: hhh £hah£ >[en mä nyt niitä perheasioita täällä<[(-)] ]  
 09 ( ): [ ° -- ° ]  
 10 OHJ1: [ei::mut siis EI en mä pu-sanokaan]  
 11 ( ): [ (-) ]  
 12 OHJ1: [että ↓nimenomaan ↓niitä (-)]  
 13 EERI: °ärsyttävää.°  
 14 ( ): nii=  
 → OHJ2: =↑*Tehääs sillein että viittaatte taas niituota* (.) *kuullaan kun teillä varmaan*  
 16 *kaikilla on ihan hyviä kommentteja ni.*  
 17 ( ): hmm::  
 18 ( ): >heidi<  
 19 RITA: vanhemmat sanoo@>tee sitä tee tätä.<@ja mä vaa sitte sanon vastaa @no en  
 20 todellakaan tee@ £ja meen omaan huoneeseen ja paiskasen oven kiinni.£  
 21 OHJ1: mut miks? sä sanot °vastaa°.

## 5.5 Oppilaskeskeisen keskustelun osallistumiskehikko

Koulussa oppilaiden tiedollisia rakennelmia kontrolloidaan arvioinnilla. Arminen mukaan keskeisenä institutionaalisenä käytäntönä luokassa on opeteltavien asioiden käsittely neutraalisti. Oppilaiden tiedollista vastaanottoa ja tietorakenteen asianmukaisuuden arviointia tehdään juuri pedagogiseen syklisiin kuuluvien kysymisstrategioiden kautta. Opettajan korjaavat toiminnot ovat vastaavasti keino säilyttää oppilaiden vastaanottavaisuus opetustilanteessa. (Arminen 2005, 121, 123.) Oppilaiden tietoaikaisen asianmukaisuutta korostavan keskustelutoiminnan vastapainona luokkahuonekeskusteluissa on pidetty toimintaa, joka on muuta kuin opettajakeskeistä keskustelua. Arminen (2005, 116) mukaan oppilaskeskeisen työskentelyn keskustelu eroaa perinteisestä opettajakeskeisestä keskustelusta, mutta voi kuitenkin olla pedagogisten tavoitteiden (pedagogic agenda) suuntaista toimintaa. Tällaisen luokkahuonekeskustelun muotoja ovat esimerkiksi pyöreän pöydän keskustelut (sharing rounds) ja yhteinen tarinankerronta, joissa painottuu henkilökohtaisten kokemusten jakaminen, kielelliset taidot, niiden kehittyminen ja pienryhmissä toimiminen (Arminen 2005, 122). Draamakasvatuksen aikaisessa työskentelyyn sitoutumisessa tunteet



ovat selvästi läsnä (Heikkinen 2005, 55).

Prosessidraamassa ”Tulva” opettajakeskeisen pedagogisen syklin ja korjaavien toimien lisäksi on nähtävissä oppilaskeskeistä työskentelyä (ks. tutkimuskysymykset 3.2). Se ilmenee, kun työskennellään pienryhmissä. Pienryhmäkeskustelussa (2.2) työstetään ohjaajan antamaa tehtävää strategiana *ulkopuolinen uhka*, jossa pienryhmien, tässä rikkaiden, tulee luopua tietystä määrästä omistamiaan asioita. Kerronta, tunteet ja mielipiteet ovat vahvasti läsnä keskustelussa. Tilanteessa ohjaajat kiertelevät ryhmien välillä seuraten heidän työskentelyään.

(2.2) [luopuminen asioista jatkuu]

- 01 ANNA: kyllä tää↓panda↓ny↓me[nee :: ] ((osoittaa sormella paperilappua))  
 02 EERI: [ei todellakaan]  
 03 SIRU: [kyllä::(--)*pistetää jaguaari pois::.*]  
 04 ANNA: [kun siä holiwuudissa. voi olla(.) ]jotain eläintarhoja.[johon jotka me omistetaa.]  
 05 EERI: [°no ne on uhanala-mut ne o ]  
 06 uhan[alasia.°]  
 07 SIRU: [jagujag]uaa- meme[ei voi-jaguaari miten se ]  
 08 ANNA: [ME OMISTETAA NE. (0.5) ] ((Noralta pois lappu))  
 → OHJ?: °hei°  
 10 ANNA: nii  
 11 EERI: eihän omisteta  
 12 ANNA: OMISTETAAN.MEHÄN OMISTETAAN(.)HOLIWUUD.

Rikkaan ryhmän jäsenet Anna, Eeri ja Siru väittelevät siitä, jätetäänkö panda vai jaguaari auto pois (r. 01–08 ja 10–12). Annan vuoro *kyllä tää↓panda↓ny↓me[nee ::* (r. 01) on selvä mielipide ja lausuttu ympäristöään matalammalta. Hän näyttää käyttävän äänen mataluutta tehokeinona saadakseen muut ryhmän jäsenet ajattelemaan samoin. Eeri tuottaa preferoimattoman kannanoton [*ei todellakaan*] (r. 02) Annan mielipiteeseen. Sirun vuoro [*kyllä::(--)*pistetää jaguaari pois::.*]* (r. 03) on samanmielinen Annan vuorolle (r. 01) jaguaarista luopumisesta. Oma mielipidettään perustelevassa vuorossaan [*kun siä holiwuudissa. voi olla(.) ]jotain eläintarhoja.[johon jotka me omistetaa.]* (r. 04) Anna puhuu päällekkäinen Sirun vuoron kanssa. Päällekkäispuhuntaa esiintyy paljon, myös Eerin vuoro [*°no ne on uhanala-mut ne o ]* (r. 05) on päällekkäin tuotettu Annan vuoron (r. 04) kanssa ja Sirun vuoro [*jagujag]uaa- meme[ei voi-jaguaari miten se]* (r. 07) taas päällekkäinen Eerin vuoron (r. 06) kanssa. Myös tunteet nousevat pintaan mielipiteiden ohella, mikä näkyy Annan voimistuneella äänellä lausutussa vuorossa [*ME OMISTETAA NE. (0.5)*] (r. 08) ja eleessä, jolla hän ottaa Noran kädestä lapun.

Annan tunteikkaan vuoron (r. 08) jälkeen seuraa tauko keskustelussa, ja ohjaajan hiljaisella äänellä tuottama °*hei*° (r. 09) on minimaalinen työrauhapalautte pienryhmälle, muuten oppilaskeskeisessä pienryhmäkeskustelussa ei ohjaajan kontrollointia näykään. Tämä ohjaajan vuoro ja äänessäolijaksi siirtyminen (r. 09) rikkoo vallinneen osallistumiskehikon, jossa ratifioitujia kuulijoita ja osallistujia ovat olleet rikas

ryhmä kokonaisuudessaan ja ei-ratifioituja sivustakuulijoita ovat olleet ohjaajat ja muut pienryhmät. Anna palauttaa osallistumiskehikon kuitenkin ennalleen suuntaamalla vuoronsa *nii* (r. 10) omalle ryhmälleen, ei ohjaajalle. *Nii*-partikkelilla Anna osoittaa olevansa samaa mieltä oman vuoronsa (r. 08) kanssa, eikä kommentoi ohjaajalle mitään.

## 6 NEUVOTTELUA PROSESSIDRAAMASSA

Prosessidraaman keskustelut eivät näytä koostuvan vain opettajan kontrolloimasta pedagogisesta syklistä, korjaavista toiminnoista ja oppilaskeskisestä keskustelusta. Tämän kappaleen keskustelutilanteet ovat prosessidraamasta "Tulva" (ks. liite 2). *Opettaja roolissa* -strategiassa ja sen jälkeisessä keskustelussa näyttää esiintyvän neuvottelun piirteitä ja niissä lähestytään itse asiassa prosessidraaman *kokous*-strategiaa (ks. s. 21, tutkimuskysymykset 3.2). Prosessidraaman suunnitelmassa ei ole kuitenkaan ollut mainintaa *kokous*-strategian käytöstä. Neuvottelutilanteen toiminta yleensä koskee tiettyjen resurssien jakamista, vaihtamista tai jonkin ongelman ratkaisemista. Kangasharjun (2001, 187) mukaan neuvottelukeskustelu koostuu argumentoivista toimintajaksista, jotka sisältävät ehdotuksia, kannanottoja ja vastaehdotuksia. Keskustelu on näin merkityksistä neuvottelua.

neuvottelukeskustelu Kangasharjun (2001) mukaan:

osapuoli 1:	ehdotus
vastapuoli2:	kannanotto
vastapuoli2:	vastaehdotus tai myönnytys <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Myönnytys voi kuulua neuvottelukeskusteluun (Rubin ja Brown 1975, 18).

KUVIO 7. Neuvottelukeskustelun perusmalli

### 6.1 Puheenjohtajuus ja oppilaiden liittoutuminen

(2.5) [rahan tuoma onni]

01 OHJ1: @mites jos muillekin raha toisi onnea.@  
 02 EERI: mut me ollaan? me  
 03 SIRU: me ollaan nii itsekkäistä et ei me kato ei me  
 04 NORA: ei me haluta.=  
 05 ANNA: =ei me haluta koska >noi perustaa sinne sitten perheitä ja sillei nii ja< (.)  
 06 ANNA: sit [sinne tulee liikaa] ((katsoo ohj1))  
 07 NORA: [sinne tulee liikaa ]nii:: ((katsoo ohj1))  
 08 SIRU: sit meil ei oo siis ↓hm- ((kädellä liikkeitä))  
 09 ANNA: sit meillä ei oookkaan ↓maata  
 10 SIRU: ↓nii

Keskustelussa (2.5) neuvottelukeskustelun malli toteutuu kaavalla: portieerin ehdotus, rikkaiden kannanotto, portieerin myönnytys, mutta ei niin suoraviivaisesti. Keskustelussa neuvottelun topiikiksi on muodostunut se, voisiko rikkaat jakaa jotain omastaan köyhille. Portieeri aloittaa

neuvottelujakson ehdotuskysymyksellä @*mites jos muillekin raha toisi onnea.*@ (r. 01) (ks. myös 5.3.2). Rikkaan ryhmän vuorot (r. 02–10) ovat preferoimattomia, selitteleviä kannanottoja portieerin ehdotukseen. Rikkaiden kannanotoissa on nähtävissä liittoutumisen piirteitä (Kangasharju 2001, 193–194). Liittoutumisen keinona pidetään edellisen vuoron osittaista toistamista, jota näkyy vuoroissa riveillä 02 ja 03 *me*, riveillä 03 ja 04 *ei me*, riveillä 04 ja 05 *ei me haluta* ja riveillä 08 ja 09 *sit meillä ei oo*. Liittoutuman merkkinä voi toimia myös edellisen vuoron täydentäminen. Siitä esimerkkinä on vuoro (r. 09), jossa Anna täydentää Sirun (r. 08) vuoroa *maata* sanalla. Näyttää myös siltä, että samanmielisyyttä osoittava dialogipartikkeli *nii* (r. 07, 10) toimii liittoutumisen rakentajana rikkaiden kannanotoissa (ks. 5.3.2).

(2.5) [rahan tuoma onni]

→ OHJ1: @mm::?@ ((nyökyttelee))  
 12 EERI: ni  
 13 NORA: ↓ni (0.3)  
 → OHJ1: @holiwuud?@ ((nyökyttelee))  
 15 ANNA: @↓mm::@=  
 16 EERI: =@mm::.@  
 → OHJ1: @oma[juttu (.)]oma juttu selvä(.)hyvä.@ ((nyökyttelee))  
 18 ANNA: [meidän]

Keskustelu (2.5) jatkuu. Rikkaiden odotuksenvastaisten kannanottojen jälkeen portieeri vuoro @mm::?@ (r. 11) nyökkäillen on puheenjohtajan vastaanottoilmaus. Kangasharjun (2001, 202) mukaan dialogipartikkelia *mm* voidaan pitää kokoustilanteessa puheenjohtajan vastaanottoilmauksena. Erikoista hänen vuorossaan on nouseva intonaatio dialogipartikkelin lopussa. Routarinne (2003, 241–242) on huomannut *mm*-partikkeleiden tehtäviä analysoituaan, että nouseva intonaatio voi vihjata siihen, ettei vastaanottajalla ole pääsyä siihen, mistä puhutaan. Portieerin rivin 11 vuoro näyttäisikin tuovan esiin, että hänellä ei ole pääsyä puhetilanteeseen, koska hän ei ole ollut osana rikkaiden ryhmää prosessidraaman aikana. Portieerin intonaationnousuinen palautevuoro @mm::?@ (r. 11) voi olla responsi, jolla asetutaan odottamaan toisen jatkavaa vuoroa (Routarinne 2003, 239). Rikkaat eivät kuitenkaan tuota odotuksenmukaista vuoroa eli myönnytystä neuvottelussa vaan Eeri ja Nora tekevät partikkeli-ilmaukset *ni* (r. 12, 13), jotka voidaan tulkita puheenaiheen käsittelyn lopettamiskeinona.

Portieerin seuraava vuoro @holiwuud?@ (r. 14) on jälleen intonaationnousuun päättyvä, jolla portieeri tuo esiin, ettei hänellä ole pääsyä rikkaiden puhetilanteeseen. Samalla portieerin vuoro odottaa rikkaiden odotuksenmukaista jatkoa (ks. 5.3.2) neuvottelussa eli rikkaiden myönnytystä portieerin rivin 01 ehdotukseen @*mites jos muillekin raha toisi onnea.*@. Annan ja Eerin seuraavat vuorot koostuvat kuitenkin *mm* partikkeleista (r. 15, 16), joilla he vahvistavat liittoutumansa jatkumista (Kangasharju 2001, 202) eivätkä ryhdy jatkamaan puheenjohtajan esittämän odotustilan mukaisesti. On myös

mielenkiintoista, ovatko Annan ja Eerin vuorot (r. 15, 16) portieerin matkimista, koska heidän vuoroissaan esiintyy moniäänisyyttä, he saattavat olla esittäjän roolissa toistaen portieerin vuoroa *mm* (r. 11) ilman intonaationnousua. Neuvottelukeskustelussa (2.5) päästään ratkaisuun, kun portieeri tekee myönnytyksen hyväksyvänä palautteena @oma[juttu (.)]oma juttu selvä(.)hyvä.@ (r. 17).

PORTIEERIN EHDOTUS:

- rikkaiden kannanotto ja liittoutuminen
- portieerin odotus odotuksenmukaisesta jatkosta
- rikkaiden liittoutuminen jatkuu
- portieerin myönnytys

KUVIO 8. Keskustelun (2.5) neuvottelumalli

Kuvion 8 malli eroaa hieman Kangasharjun esittämän neuvottelukeskustelun mallista (kuvio 7) myönnytyksen tekijän vaihdoksena. Rikkaat eivät myönnykään neuvottelussa vaan portieeri, ehdotuksen tekijä, myöntyy. Neuvottelukeskustelussa rikkaiden kannanottojen jälkeen portieeri ei myönny kuitenkaan heti vaan hänen vuoronsa ovat ensin odotuksenmukaista jatkoa odottavia intonaationnousuisia palautevuoroja, joilla hän näyttää odottavan rikkaiden myönnytystä ehdotukseensa. Rikkaat sen sijaan liittoutuvat keskenään. Kun rikkailta ei tule myönnytystä, portieeri itse myöntyy rikkaiden kannanottoon. Portieerin jatkoa odottavissa vuoroissa (r. 11, 14) ja arvottavassa hyväksyvässä palautteessa (r. 17) tulee esiin portieerin roolin takaa ohjaajan institutionaalinen rooli, jossa hän on näyttänyt odottavan rikkailta ”oikeaa” vastausta tilanteeseen (ks. 5.3.2).

Opettajajohtoisen neuvottelukeskustelun preferoimattomat oppilaiden kannanotot voidaan nähdä ongelmavuoroina, jotka kohdistetaan ohjaajan antaman tehtävän, tässä kysymyksen, mielekkyyteen. Tehtävän mielekkyyteen liittyvät ongelmat saavat yleensä osakseen ohjaajalta neutraaleja minimipalautteita, ei moitteita. (Joutseno 2002, 53, 61, 82.) kuten tässäkin keskustelussa nähtiin portieerin @mm::?@ ja @holiwiud?@ vuoroissa. Keskustelussa oli myös kokouskeskustelun piirteitä kuten monenkeskisyyttä, rikkaiden liittoutumista ja portieerin puheenjohtajuutta dialogipartikkelin *mm* käytöllä (Kangasharju 2001, 186, 202). Kokouksenomaisuus tuo kokousstrategian esiin toiminnassa (ks. s. 21), vaikka draaman suunnittelussa ei ole pyritty sen käyttämiseen.

## 6.2 Portieerin vallankäyttö ohjailemassa neuvottelujaksoa

(2.6) [rikkaat kommentoivat köyhille]

- 01 OHJ1: @£miksikäs toitte£@ (0.5)  
 02 TIIA: ko[skaa niistä saa ruokaa(.)ja lampaasta saa ]sitten villaa.  
 03 PIKE: [°koska niistä saa ruokaa ja lampaasta° (-)]  
 04 OHJ1: @mm::?@  
 → NORA: @↑etteks ↑te ↑syö kaviaaria.@  
 06 ( ): hehe ((rikkaan ryhmän naurua))  
 07 ANNA: @nii:: .[me saadaa haliwuudista.@]  
 08 SIRU: [tai hanhenmaksaa ]tai hanhenmaksaa.@  
 09 ANNA: @no nii:: .@  
 10 SIRU: @th@ ((tuhahdus, käsi kasvoja kohti))

Keskustelussa (2.6) pedagogisella syklillä alkava keskustelu liukuu osallistumiskehikon muutoksen kautta neuvotteluksi, jossa osallistumiskehikko muuttuu jatkuvasti. Portieerin kysymys @£miksikäs toitte£@ (r. 01) suunnataan toiselle köyhien ryhmälle (Tiia ja Pike), jotka ovat siis ratifioituja kuulijoita (kuvio 5). Köyhät vastaavat preferoidusti samanaikaisesti puhuen *ko[skaa niistä saa ruokaa(.)ja lampaasta saa]sitten villaa* (r. 02–03) ja portieeri antaa minimipalautteen @mm::?@ (r. 04), jonka intonaation nousu kertoo jälleen siitä, että hän asettuu odottamaan köyhien jatkoa. Osallistumiskehikko kuitenkin muuttuu seuraavassa vuorossa @↑etteks ↑te ↑syö kaviaaria.@ (r. 05), sillä Nora rikkaiden ryhmästä muuttaa itsensä keskustelussa ratifioidusta osallistujasta äänessäolijaksi, asettaa köyhät (Tiia ja Pike) ratifioiduksi kuulijoiksi ja portieeri siirtyy muiden osallistujien kanssa ratifioiduksi osallistujiksi. Noran vuorossa (r. 05) on moniäänisyyttä, hän puhuu esittäjän äänellä.

Noran aloitteen jälkeen hänen oman ryhmänsä jäsenet nauravat. Noran kanssa samanmielisyyttä osoittaa Annan vuoro @nii:: .[me saadaa haliwuudista.@] (r. 07) ja liittoutumista Sirun vuoro [tai hanhenmaksaa ]tai hanhenmaksaa.@ (r. 08), jossa Siru täydentää omalla kerronnallaan rikkaiden yhteistä kertomusta (Kangasharju 2001, 194). Annan kommentti @no nii:: .@ (r. 09) vahvistaa myös rikkaiden samanmielisyyttä ja Siru jatkaa fyysistä eläytymistä fiktion rikkaan rooliin @th@ tuhahduksellaan (r. 10). Siispä rikkaiden ryhmän liittoutuma (r. 05–10) tekee heistä yhden osapuolen keskustelussa supistaen monenkeskistä keskustelua (Kangasharju 2001, 193).

(2.6) [rikkaat kommentoivat köyhille]

- OHJ1: @mitäs kun täällä [on (.)tarpeessa eläviä ihmisiä ]täällä turvapaikassa niin@(köyh)  
 12 ANNA: [ne varmaa? tappaa ne eläimet sielä.< ]  
 → OHJ1: @voisittekos jakaa näitä(.)kotieläimiä vähän [kaikkien kesken ja]@ ((puhuu köyh))  
 14 TIIA: [me annetaan ]=  
 15 NORA: =@hyi>mä en ainakaan<[ota@  
 16 TIIA: [jokai[selle nii]nku(.)niinku per ryhmälle? yks kana. (0.5)  
 17 ANNA: [at↓hyi@]

Keskustelu (2.6) jatkuu. Portieeri ei anna palautetta rikkaiden aloitevuoroille vaan hän sivuuttaa ne. Portieeri ei myöskään käytä institutionaalista työrauhavuoroa tai negatiivista palautevuoroa rikkaiden muutettua hänen luomaansa osallistumiskehikkoa. Sen sijaan portieeri muuttaa osallistumiskehikon takaisin suuntaamalla neuvottelun ehdotuksen (r. 11, 13) köyhille. Osittain portieerin vuoron (r. 11) päälle Anna toteaa [*>ne varmaa? tappaa ne eläimet sielä.<*] (r. 12) suunnaten vuoronsa rikkaiden ryhmälle. Tällä tavoin monenkeskinen keskustelu voi hajaantua hetkellisesti kahteen pienryhmän rinnakkaiseen keskusteluun (Londen 1998, 61). Portieerin ehdotusta (r. 11, 13) seuraa köyhien Tiian preferoitu vuoro ja myöntö [*me annetaan jokai[selle nii]nku(.)niinku per ryhmälle? yks kana.*] (r. 14, 16). Nora ja Anna ottavat jälleen äänessäolijan roolit muuttaen osallistumiskehikkoa ja tekevät preferoimattomat kannanotot =@*hyi>mä en ainakaan<*[*ota@*] (r. 15) ja [*@↓hyi@*] (r. 17) portieerin ehdotukseen. Noran ja Annan vuorojen preferoimattomuus ei ole tyypillistä preferoimattomuutta, koska ne ovat preferoidun vuoron kaltaisia eli niissä ei ole viivytystä tai selittelyä. Tällaisilla tulkinnaltaan ristiriitaisilla preferoimattomilla vuoroilla on puhujia etäännyttävä vaikutus (Heritage 1996, Tainion 1998, 105 mukaan).

(2.6) [rikkaat kommentoivat köyhille]

→ OHJ1: @hienoa.@  
 19 NORA: °@ei me tarvita.@° [(-) ]  
 → OHJ1: [ @kaikki kiittävät?@ ]  
 21 ANNA: @ei kiitos@  
 → OHJ1: @°mm::?°@  
 23 ( ): [ @↑kiitos kiitos@ ] ((ei rikkaasta ryhmästä))  
 24 ( ): [ (-) ]  
 → OHJ1: @yksi kana ↑sieltä. sitten tulee lisää munia ja[(.)]saadaan kaikki ruokaa täällä @  
 26 ANNA: [pyh]  
 → OHJ1: @°turvapaikassa°.[(.)↓hienoa ↓kiitoksia ↓teille]@  
 28 EERI: [°me syödään täällä° (-) ]  
 29 ANNA: (-)[@suoraan(-) ↓holi]vuudiin  
 → OHJ1: [ @mitäs te tuotte.@ ]

Rikkaiden preferoimattomiin kannanottoihin puuttumatta portieeri antaa positiivisen, arvottavan palautteen @*hienoa@* (r. 18) köyhille, jolla muuttaa taas osallistumiskehikkoa ja, joka antaa ymmärtää, että neuvottelussa on saavutettu tulos – köyhät ovat myöntyneet neuvottelussa antamaan jotain rikkaille. Nora rikkaista kommentoi jälleen viivyttelemättä preferoimattomasti °@*ei me tarvita.@° [(-)]* (r. 19), joka saa aikaan keskustelijoita etäännyttävän vaikutuksen kasvamisen entisestään. Noran vuoron jälkeen portieerin vuoro [*@kaikki kiittävät?@*] (r. 20) on selkeä institutionaalinen imperatiivinen vuoro, jossa hän puhuu Noran edeltävän vuoron päälle. Tämä päällekkäispuhunta tuo esiin portieerin vallankäytön: hän saa puhua päällekkäin institutionaalisen roolin turvin. Portieerin vuoron [*@kaikki kiittävät?@*] (r. 20) lopussa intonaatio nousee,

joka yhdistyy tässäkin rikkaita kohtaan odotuksenmukaisen vuoron, jatkon odottamiseen. Portieerin toiminta paljastaa jälleen opettajan institutionaalisen vallankäytön ja ”oikean vastauksen” odottamisen oppilaalta.

Anna jatkaa edelleen preferoimattomalla kannanotollaan @ei kiitos@ (r. 21). Portieeri nyökkää tähän ja jää taas odottamaan rikkaiden odotuksenmukaista jatkoa @°mm::?°@ (r. 22) puheenjohtajan ominaisuudessa (Kangasharju 2001, 202.) Toisesta köyhien ryhmästä joku vastaa preferoidusti [°↑kiitos kiitos@] (r. 23) moniäänisesti ja rivin 24 vuorosta ei ole saatu selvää. Portieeri argumentoi fiktion tilannetta eteenpäin vuorossaan @yksi kana ↑sieltä. sitten tulee lisää munia ja[.]saadaan kaikki ruokaa täällä °turvapaikassa°. [.]↓hienoa ↓kiitoksia ↓teille]@ (r. 25, 27) ja päättää vuoronsa köyhille suunnattuun arvottavaan hyväksyvään palautteeseen °[.]↓hienoa ↓kiitoksia ↓teille]@ (r. 27), jolla hän vahvistaa sen, että neuvottelussa on päästy kaikkia osapuolia tyydyttävään ratkaisuun. Annan kannanotto *pyh* (r. 26) kertoo kuitenkin, ettei neuvottelua ole saatu rikkaiden kannalta päätökseen. Eerin vaimea vuoro [°me syödään täällä° (--)] (r. 28) portieerin vuoron päälle on jälleen preferoimaton kannanotto. Rikkaat eivät edelleenkään hyväksy neuvottelun tulosta. Anna liittoutuu Eerin aloittamaan preferoimattomaan vuoroon täydentäen Eeriä (- -)[@suoraan(--)] ↓holi]vuudiin (r. 29). Portieerin vuorossa [°mitäs te tuotte.@] (r. 30) opettajan institutionaalinen rooli tulee esiin siinä, että ohjaajalla on valta puhua oppilaan vuoron päälle. Lisäksi portieeri ei anna palautetta rikkaiden (r. 28, 29) kannanotoille vaan institutionaalisen roolinsa turvin muuttaa keskustelun osallistumiskehikkoa suunnaten äänessäolijoiksi köyhien ryhmän.

Keskustelussa (2.6) pedagogisella sykllillä alkava keskustelu liukuu osallistumiskehikon muutoksen kautta neuvotteluksi. Seuraavassa kokoan osion 6.2 tuloksia. Keskustelussa (2.6) esiintyy Kangasharjun neuvottelumallin (kuvio 7) tyyppistä vuorottelua, jossa on portieerin ehdotus, sen jälkeen köyhien preferoituja ja rikkaiden preferoimattomia kannanottovuoroja, joihin portieeri reagoi eri tavoin ja köyhien myönnytys. Neuvottelussa ei esiinny vastaehdotuksia.

Portieerin ehdotus (r.11, 13)→  
 1) rikkaiden preferoimattomat kannanotot  
 → osallistumiskehikon muutos  
 → portieerin luoma imperatiivimuotoinen odotustila  
 → rikkaiden preferoimattomat kannanotot  
 → portieerin odotus odotuksenmukaisesta jatkosta  
 → rikkaiden preferoimattomat kannanotot ja selittelyt  
 → portieerin palautteen puuttuminen

Portieerin ehdotus (r.11, 13)→  
 2) köyhän preferoitu myönnytys  
 → portieerin hyväksyvä palaute  
 → fiktion tilannetta kuvaava kerronta, toistettu hyväksyvä palaute

KUVIO 9. Kaksi keskustelussa (2.6) ilmenevää limittäistä neuvottelukulkua



Rikkaiden preferoimattomat kannanotot (r. 05, 12, 15, 17, 19, 26, 28, 29) muuttavat portieerin luomaa osallistumiskehikkoa niin, että he tulevat itse äänessäolijoiksi, mutta portieeri taas pitää yllä luomaansa osallistumiskehikkoa vuoroissaan (r. 11, 18, 25, 27, 30). Portieeri muuttaa luomaansa osallistumiskehikkoa (r. 20, 22), jossa köyhät ovat olleet preferoituja kuulijoita. Riveillä 20 ja 22 preferoituja kuulijoita ovat kaikki muut paitsi köyhien ryhmä. Portieerin vuoroissa esiintyy institutionaalisen roolin ja vallan merkkejä: portieerin luoman osallistumiskehikon ylläpitämistä ja päällekkäispuhunaa (r. 20, 30) rikkaiden vuorojen päälle. Lisäksi neuvottelun kuluessa portieerin vuoroissa on positiivisesti arvottavia palautteita (r. 18, 27) ja portieerin vuorot odottavat tietynlaisia odotuksenmukaisia vuoroja, ”oikeita vastauksia”, rikkailta. Neuvottelunomaisessa keskustelussa saadaan aikaan ratkaisu, joka ei tyydytä rikkaiden osapuolta.

Rikkaiden viivyttelämättömät preferoimattomat vuorot saivat aikaan keskusteluun etäännyttävän vaikutuksen (Heritage 1996, Tainion 1998, 105 mukaan). Tuntuu, että rikkaat pyrkivät etäntymään portieerin ehdottamista ratkaisuksista ja köyhien myönnöstä keskustelutilanteessa myös moniäänisyyden kautta: he ovat rikkaita ja toimivat rikkaan roolin asenteen mukaisesti. Toisaalta prosessidraaman draamasopimuksessa painotetaan, että osallistujien on hyväksyttävä se, mitä draamassa tapahtuu (Bowell & Heap 2005, 95). Tämä keskustelu kuitenkin näyttää, että osallistujat pyrkivät pikemminkin etäntymään tapahtumista ja ratkaisuksista. Herääkin kysymys, pystyivätkö oppilaat aidosti vaikuttamaan prosessidraaman tarinan kehittymiseen portieerin vallankäytön vuoksi.

### 6.3 Ohjaajan kasvojen säilyttäminen

(2.7) [OHJ2 mukaantulo]

54 OHJ2: =@mitä köyhät tässä tilanteessa(.)mitä te voisitte asialle tehdä että jotenkin(.)siellä  
55 olis tasavertane tilanne.sielä[(.)siellä]turvapaikassa.@ettei siäolis viptilaa vovoisko  
56 ( ): [(-) ]  
57 OHJ2: tästä(.)mitä tälle asialle nyt vois tehdä. (1.5)  
58 AAMU: °£en tiiä£° ((katsoo ritaa))

Ohjaaja 1 ja 2 ovat keskustelussa (2.7) omana itsenään, mutta oppilaita ei ole pyydetty siirtymään fiktion turvapaikasta pois. Tilannetta on edeltänyt keskustelu siitä, mitä mieltä köyhät ovat rikkaiden kuvitteellisesta vip-tilasta. Köyhät ovat tuominneet vip-tilan. Ohjaaja2 suuntaakin kysymyksen =@mitä köyhät tässä tilanteessa(.)mitä te voisitte asialle tehdä että jotenkin(.)siellä olis tasavertane tilanne.sielä[(.)siellä]turvapaikassa.@ettei siäolis viptilaa vo-voisko tästä(.)mitä tälle asialle nyt vois tehdä. (r. 54–55, 57) köyhille. Vuorossaan hän selittää tilannetta läsnäolijoille aloittaen kysymyksellä, selittäen fiktion tilannetta edelleen päättäen vuoronsa toistaen alun kysymyksen *mitä tälle asialle nyt vois tehdä*. Vuoron sisällä on pieniä taukoja, joissa oppilaiden olisi

mahdollista ottaa vastausvuoro. Ohjaaja2 näyttää suojelevan kasvojaan pitkittämällä vuoroaan. Ohjaaja2:n vuoron (r. 57) päätyttyä on pitkä 1.5 sekunnin tauko. Tauot kertovat keskustelussa usein siitä, että vuoroa käsitellään ongelmana. Liittoutuminen kokouksissa voi olla myös sanatonta (Kangasharju 2001, 196). Aamu köyhistä katsookin ryhmäläistään Ritaa vaimealla äänellä tuotetun vuoron °*En tiiä*° (r. 58) aikana, jossa tulee esiin, että ohjaaja2:n vuoroa käsitellään ongelmana.

(2.7) [OHJ2 mukaantulo]

59 OHJ2: ↓siel ↓turvapaikassa (1.5)

60 SIRU: °@siis nyt sit[ten° (--)] @ ] ((Siru omal ryhm))

61 OHJ2: [voisko voisko siitä ↑valittaa ↑jollekulle tai jotain]

62 ANNA: °(--) yritti vaan kusittaa o hiljaa° ((sanoo Sirulle))

Ritan ongelmavuoron (r. 58) jälkeen ohjaaja2 pyrkii säilyttämään kasvonsa jatkamalla kysymyksensä muotoilua ↓siel ↓turvapaikassa (r. 59) antaen jälleen tilaa köyhille ottaa vuoroa. Seuraa jälleen 1.5 sekunnin tauko, kukaan ei ota seuraavaa vuoroa. Rivin 60 vuorossa Siru puhuu omalle ryhmälleen vaimeasti °@siis nyt sit[ten° (--)]. Ohjaaja2 puhuu kuitenkin Sirun vuoron päälle vuorossaan tehden neuvottelunomaisen ehdotuksen [voisko voisko siitä ↑valittaa ↑jollekulle tai jotain] (r. 61), jossa lähestytään toiminnassa kokous-strategiaa. Anna vastaa (r. 62) kuitenkin Sirulle vaimeasti käyden toista keskustelua ohjaaja2:n aloittaman topiikin rinnalla. Monenkeskisillä keskusteluilla onkin yleensä taipumus hajota rinnakkaiskeskusteluiksi (Londen 1998, 61). Rinnakkaiskeskustelussaan (r. 60, 62) rikkaat käsittelevät tilannetta edeltävää keskustelua, jossa köyhät kertovat tuntemuksiaan heidän vip-tilaansa kohtaan. Mielenkiintoista Annan vuorossa °(--) yritti vaan kusittaa o hiljaa° (r. 62) on se, että siinä on Sirun toimintaa ohjaileva työrauhapyyntö o hiljaa eli hän haluaa päättää rinnakkaiskeskustelun. Oppilaan työrauhavuoro oppilaalle näyttää olevan keino säilyttää opettajan kasvot ja ylläpitää opettajan luomaa osallistumiskehikkoa.

(2.7) [OHJ2 mukaantulo]

→ OHJ1: sillee että kaikki oltais yh-yhteistä tilaa yhteisessä tilassa(.)ni mitä vois niinku

→ toiset tehdä jotta saatas tästä viptilasta semmonen niinku-tai nää tulis pois

→ viptilasta ja oltais kaikki(0.2)[semmosta yhtenäist ]ä

66 ANNA: [ @th::mä en ↓kyl ↓suostu@ ]

→ OHJ1: [°no (--)] ((sanoo Annalle, rauhallinen käden liike))

68 EERI: [ @mä oon↓kyl aika varm[a et mä]oon[mielummi si]elä viptilassa kutässä kopissa.@ ]

69 SARA: [ (--) ]

→ OHJ1: [↑m hh ↑m hh]

71 SARA: *£jos ne sitte suostuis antamaan mitä niillä on£*

72 OHJ1: mm::?=

73 EERI: =kai me voi[jaan (--)]

74 NORA: [sitä paitsi ]ei se]mitä hyödytä jos me annetaan teille holi-osa

75 holiwuudista koska ette te ainakaa nyt sinne voi mennä ((katsoo ohjaajia))

Ohjaaja1 liittoutuu ohjaaja2:n ehdotukseen (r. 61) pitkässä selittelevässä vuorossaan (r. 63–65), jossa hän täydentää ohjaaja2:n ehdotusta (Kangasharju 2001, 194). Ohjaaja1:n vuorossa (r. 63–65) on lyhyitä taukoja, joissa oppilaiden olisi mahdollisuus ottaa vuoro, mutta kukaan ei niin tee. Sen sijaan Annan kannanotto ehdotukseen on preferoimaton [*@th::mä en ↓kyl ↓suostu@*] (r. 66), mutta on preferoidun vuoron kaltainen eli vuoro ilman selityksiä tai viivytyksiä. Tähän ohjaaja1 aloittaa vuoron [*°no (--)*°] (r. 67), jossa *no*- partikkeli viittaa preferoimattomaan vuoroon (Tainio 1998, 98). Vuoro on minimaalinen työrauhavuoro, jonka kautta ohjaaja1 lykkää preferoimattoman teon ilmaisemista eli tässä selkeää työrauhaa vaativaa vuoroaan (Tainio 1998, 100). Vuoron vaimeäänistä jatkoa ei ole saatu litteroitua. Ohjaaja1:n minimaalista työrauhavuoroa korostaa *ele*, jolla hän näyttää kämmenselkää torjuvasti Annalle. Ohjaaja1:n työrauhavuoron päälle Eeri puhuu selittelevällä preferoimattomalla vuorolla [*@mä oon↓kyl aika varm[a et mä]oon[mielummi si]elä viptilassa ku tässä kopissa.@*] (r. 68). Saran vuorosta (r. 69) ei ole saatu selvää.

Kesken Eerin (r. 68) ja Saran (r. 69) vuoroja ohjaaja1 tekee minimaalisen työrauhavuoron [*↑m hh ↑m hh*] (r. 70), jossa hän alkaa organisoida puheenvuorojen antamista institutionaalisen roolinsa kautta toistaen *m* äännettä ympäristöään korkeammalta. Ohjaaja1 antaa puheenvuoron Saralle. Saran vuoro [*£jos ne sitte suostuis antamaan mitä niillä on£*] (r. 71) on keskustelussa (2.7) ensimmäinen preferoitu kannanotto ohjaaja 1:n ehdotukseen (r. 63–65). Näin neuvottelussa päästään askel eteenpäin. Ohjaaja1 jääkin odottamaan jatkoa tälle preferoidulle vuorolle palautteessaan *mm::?=* (r. 72). Rikkaista Eeri myöntyykin ehdotukselle *=kai me voi[jaan (--)]* (r. 73) vuorossaan, mutta samalla Nora rikkaista ei myönnä ehdotukseen vaan kommentoi preferoimattomasti ehdotusta (r. 74–75).

(2.7) [OHJ2 mukaantulo]

76 ANNA: @NI. [koska se ]on #meijän#@

77 ( ): [(-) tä ]

→ OHJ1: nii mut[kun se holi- ]se holiwuudhan on täällä turvapaikassa

79 NORA: [th:: ääh:: ]

80 ( ): nii

81 NORA: aha

→ OHJ2: [°ja viptila siinä sitten°]

83 EERI: [@mä oon aika varma ]mä oon aika varma et me voidaan kyl antaa ↓teille(.

84 sellaset paidat jotka on meidän kuvilla varustettuja[ ja nim]mareitten kanssa jos

85 NORA: [\$nii:.\$]

86 ANNA: [\$nii:.\$]

87 EERI: @ te oikein kauniisti pyydät[ te ]@

88 NORA: [he he \$nii:.\$]

89 ANNA: [he he \$nii:.\$]

90 SIRU: [he he \$nii:.\$]

Anna liittoutuu Noran edeltävään kannanottoon (r. 74–75) täydentäen hänen vuoroa @NI. [koska se ]on #meijän#@ (r. 76). Rivin 77 vuorosta ei ole saatu selvää. Ohjaaja1 käsittelee Noran ja Annan vuoroja preferoimattomina, josta kertoo hänen vuoronsa alun *mut* ja selittely. Ohjaajan preferoimattoman vuoron päälle Nora tekee korjausvuoron *th:: ääh::* (r. 79) luultavammin ymmärrysongelman vuoksi. Joku liittoutuu rivillä 80 ohjaaja1:n selittelevään vuoroon, jonka jälkeen Nora tuottaa korjausvuoron *aha* (r. 81). Ohjaaja2 liittoutuu ohjaaja1:n rivin 78 vuoroon täydentäen sitä vuorossaan [°ja viptila siinä sitten°] (r. 82) (Kangasharju 2001, 194), jolla ehkä pyritään suojaamaan kollegan kasvoja opetustilanteessa. Tämän jälkeen Eeri rikkaista myöntyy ja tekee vastaehdotuksen vuorossaan [ @mä oon aika varma ]mä oon aika varma et me voidaan kyl antaa ↓teille(.)sellaset. paidat jotka on meidän kuvilla varustettuja[ ja nim]mareitten kanssa jos te oikein@kauniisti pyydät[te]@ (r. 83–85, 87). Muut rikkaat ovat samanmielisiä vastaehdotuksen kanssa liittoutuessa *nii* -partikkelilla (r. 85, 86, 88–90) ja nauraen samalla (r. 88–90).

Kangasharjun neuvottelumallin (kuviot 7) mukainen toiminta toteutuu keskustelussa (2.7) ohjaajan ehdotuksen, oppilaiden (rikkaiden ja köyhien) kannanottojen ja myönnytyksen tekemisenä.

ohjaaja2:n ehdotus (r. 61) + ohjaaja1:n liittoutuminen ehdotukseen (r. 63–65)

→ rikkaiden preferoimaton kannanotto (r. 66, 68) + ohjaaja1:n minimaalinen työrauhavuoro (r. 67, 70)

→ köyhien preferoitu kannanotto (r. 71) + ohjaaja1:n odotus odotuksenmukaisesta jatkosta (r. 72)

→ rikkaiden myönnytykset (r. 73) + rikkaiden preferoimaton kannanotto (r. 74–75) + rikkaiden liittoutuminen preferoimattomaan kannanottoon (r. 76)

→ ohjaaja1:n preferoimaton kannanotto rikkaille (r. 78) + rikkaiden korjausvuorot (r. 79, 81) + ohjaaja2:n liittoutuminen ohjaaja1:n preferoimattomaan vuoroon (r. 82)

→ rikkaiden myönnytykset ja vastaehdotukset (r. 83–84, 87) + rikkaiden liittoutuminen (r. 85–86, 88–90)

KUVIO 10. Keskustelun (2.7) neuvottelun kulku tiivistettynä

Aiemmin (ks. 5.4) tuloksissa tuli esiin ohjaajan kysymyksen mielekkyyden kyseenalaistaminen, jonka jälkeen ohjaajan palaute oli hieman tunteellinen. Joutseno (2002, 79, 82) on päinvastaisesti huomannut, että tehtävän mielekkyyden kyseenalaistamisen yhteydessä opettaja pyrkii neutraalein minimipalauttein kommentoimaan oppilaalle ongelmaa, eikä yleensä lähde selittelemään tehtävän tavoitteita. Keskustelun (2.7) pohjalta voidaan todeta, että myös ohjaaja1:n ja 2:n vuorot ovat neutraaleja, mutta poikkeavaa niissä on mittava kysymyksen selittely ja huomionarvoista ohjaajien 1 ja 2 liittoutuminen neuvottelun ehdotuksen yhteydessä ja liittoutuminen kysymysten selittelyn yhteydessä. Tuntuu, että keskustelussa ohjaaja 1 ja 2 pyrkivät säilyttämään

kasvojaan keskinäisellä liittoutumisella ja selittelevillä preferoimattomilla vuoroillaan.

Myös pedagoginen sykli näkyy neuvottelun lomassa ohjaajan vuorona, jossa odotetaan odotuksenmukaista jatkoa "oikean vastauksen" saamiseksi (ks. 5.3.2 ja 6.1). Ohjaajien työrauhanpito rajoittuu tilanteessa minimaalisiin työrauhapalautteisiin. Mielenkiintoista on, miksi Annan (r. 62) vuoro sisältää kehotuksen työrauhasta ja mikseivät ohjaajien työrauhavuorot ole kehotuksia vaan minimaalisia työrauhapalautteita. Samoin mielenkiintoinen havainto on se, että ohjaaja1:n preferoimaton vuoro ja rikkaiden preferoimattomat vuorot ovat erilaisia. Ohjaaja1:n (r. 78) preferoimattomuus on aitoa viivyttelyä, selittelyä kun taas rikkaiden preferoimattomuudessa on sekä viivyttelyä (r. 68) että viivyttelemättömyyttä (r. 66). Neuvottelutilanteessa ohjaajat tuntuvat "lypsävän" oppilailta jatkuvalla kysymyksen muotoilulla "oikeaa tapaa toimia" tilanteessa. Kun köyhien myönnytys (r. 71) tuo esiin ohjaajien odottaman "oikean vastauksen", ohjaajat käyttävät intonaationnousuista mm partikkelia jälleen odottaen jatkoa ja selittelevät rikkaiden "vastarintaa" liittoutuvissa vuoroissaan (r. 78, 82). Huomionarvoista on myös se, että rikkaat liittoutuvat keskenään silloinkin, kun he myöntymisen yhteydessä tekevät vastaehdotuksen ohjaajan ehdotukseen. Näyttää siis siltä, että draaman osallistujat on pakotettu syntyneeseen ratkaisuun, joka ohjaajat ovat edellä mainituin keinoin ohjanneet "oikeaan suuntaan". Yleensä ristiriidat ja neuvottelut pyritään ratkaisemaan draamatarinoissa toiminnallisilla draamastrategioilla, kuten tässä tiedostamatta *kokous*-strategian kautta (ks. 2.3.2). Keskustelu (2.7) osoittaa, että strategioiden käytössä on jollain tavalla epäonnistuttu.

## 7 KERRONTA PROSESSIDRAAMASSA

### 7.1 Kerronta, sen ohjailu ja vastaanottaminen

Tämän kappaleen tulokset pohjautuvat prosessidraamaan ”Toi sen teki” (ks. liite 3). Keskustelutilanne (1.1) on prosessidraaman lopusta reflektiokeskustelusta. Siinä toiminnan pedagogisena tavoitteena on reflektoida (kuvio 1) aihetta ”häpeä ja syyllisyys” draamassa syntyneiden kokemusten ja oman elämän näkökulmasta. Keskustelutilanteessa on läsnä kaksi ohjaajaa ja 13 oppilasta. Keskustelussa on juuri ollut riidat, joita on koettu omassa elämässä.

(1.1) [riidat]

→ OHJ2: =↑Tehääs sillein että viittaatte taas niituota (.) kuullaan kun teillä varmaan  
16 kaikilla on ihan hyviä kommentteja ni.  
17 ( ): hmm::  
18 ( ): >rita< ((Rita saa vuoron)) ((Tiia jatkaa viittaamista))  
19 RITA: vanhemmat sanoo@>tee sitä tee tätä.<@ja mä vaa sitte sanon vastaa @no en  
20 todellakaan tee@ £ja meen omaan huoneeseen ja paiskasen oven kiinni.£  
→ OHJ1: mut miks? sä sanot °vastaa°. ((Tiia viittaa, Nora aloittaa viittaamisen))  
22 RITA: £no siks koska mä[ ( - -)£  
→ OHJ1: [nehän pyytää ↓sua ↓kuitenki=  
24 RITA: =£no itse asiassa ne[ei pyydä ]vaan ne£ \$pakottaa\$ hehe ((Tiia ja Nora viittaav))  
→ TIIA: [pakottaa] ((sanoo Ritalle samalla viitaten))  
26 SIRU: ↑MÄ EN ↑IKINÄ KU↑MÄ EN- ((Tiia ja Nora viittaavat))  
→ ANNA: @No rita miten sä pärjääät omassa kodissa. (0,5) josset sä osaa vaikka tehä niitä  
28 as[kareita ( - -) ]@  
→ TIIA: [>jos sä et osaa imuroida.<]= ((sanoo Ritalle samalla viitaten))  
30 ANNA: =nii.=

Keskustelua (1.1) ennen ohjaajat eivät ole jakaneet vuoroja viittaamisen perusteella. Ohjaaja2 käyttää työrauhavuoroa =↑Tehääs sillein että viittaatte taas niituota (.) kuullaan kun teillä varmaan kaikilla on ihan hyviä kommentteja ni. (r. 15–16) kehottamalla oppilaita viittaamaan. Rivillä 18 joku antaa Ritalle vuoron ja Tiia jatkaa viittaamista. Rita tuottaa kerrontajakson ilman johdantojaksoa vanhemmat sanoo@>tee sitä tee tätä.<@ja mä vaa sitte sanon vastaa @no en todellakaan tee@ £ja meen omaan huoneeseen ja paiskasen oven kiinni.£ (r. 19–20). Hänen kertomuksensa on toimintatyyppinä valituskertomus, jossa vanhempia käsitellään negatiiviseen sävyyn. Günthner (1997, Haakanan 2005, 115 mukaan) määrittää valituskertomuksen piirteiksi sen, että kertomuksen valituksen kohteena oleva henkilö ei ole kertomishetkellä paikalla ja sen, että kertomuksen vastaanottajat eivät ole nähneet kerrottuja tapahtumia.

Valituskertomuksissa kertojan dramaattisella ja elävällä kerronnalla haetaan vastaanottajaa arvioimaan kertomusta samoin kuin kertoja itse tekee. Dramatisoinnin ja elävöittämisen vaikutelma syntyy ennen kaikkea kertojan

prosodiasta (Haakana 2005, 114, 120). Ritan kerronnan elävöittämisen vaikutelma tulee esiin (r. 19) esittäjän (vanhempien) äänellä (ks. 4.5) tuotetussa vuoron kohdassa @>tee sitä tee tätä.<@. Tämä jakso esittäjän roolissa on tuotettu nopeutetusti ja tee sanaa painottaen. Samaa elävöittämistä on esittäjän roolissa (r.19–20) @no en todellakaan tee@, jossa hän esittää itseään. Moniäänisyyden kanssa esiintyy usein johtoilmauksia, jotka ovat referoinnin keino kertomuksissa (Haakana 2005, 122). Rivillä 19 voidaan nähdä tällaiset johtoilmaukset *vanhemmat sanoo ja ja mä vaa sitte sanon vastaa*, joissa esiintyvä sanoa-verbi on johtoilmauksissa yleisimmin käytetty verbi (Haakana 2005, 124).

Ohjaaja1 vastaanottaa Ritan kerrontaa preferoimattomasti viivytellen aloittaen *mut-* partikkelilla jatkaen pedagogisen syklin mukaisesti lisäkysymyksellä *miks? sä sanot °vastaa°* (r. 21) (ks. pedagogisen syklin lisäkysymys 5.3.1). Pedagogisen syklin mukainen ohjaajan aloite *Mites sitten tuleeko (.) suurempia riitoja kotona vai kavereitten kanssa.=* (r. 01), johon Rita on vastannut kerronnallaan (r. 19–20), on tuotettu keskustelussa (1.1) aiemmin (ks. 4.1, litteraatio 1.1, rivi 01). Rivillä 22 Rita perustelee vuoroaan hymyillen *Eno siksi koska mä* ( - -)£, mutta ohjaaja1 puhuu päällekkäin Ritan vuoron päälle tarkentaen lisäkysymystään [*nehän pyytää ↓sua ↓kuitenki=* (r. 23).

Ritan preferoimaton vastaus =*Eno itse asiassa ne[ei pyydä ]vaan ne£ \$pakottaa\$ hehe* (r. 24) on tuotettu jälleen hymyillen, jolla Rita muuttaa keskustelun moodia eli puheen sävyä ironisemmaksi. Tiia liittoutuu Ritan vuoroon täydentämällä sitä ironisesti [*pakottaa*] (r. 25) päällekkäispuhunnalla Ritan vuoron (r. 24) kanssa. P-klusiili on tuotettu voimakkaasti ääntäen Tiian vuorossa. Mielenkiintoista on, miksi Tiia jatkaa viittaamista, vaikka hän samalla tekee liittoutuvan aloitteen [*pakottaa*] Ritan vuoroon. Rita toistaakin vuoronsa lopussa Tiian mainitseman *pakottaa* nauraen (r. 24) ja liittoutuu Tiian (r. 25) vuoroon. Siru keskeyttää aloitevuoronsa ↑MÄ EN ↑IKINÄ KU↑MÄ EN-. (r. 26). Ohjaajat antavat tilaa Annan aloitteelle @No rita miten sä pärjät omassa kodissa. (0,5) josset sä osaa vaikka tehdä niitä as[kareita (- -)]@ (r. 27–28), joka on Ritalle suunnattu kysymysmuotoinen moite. Ohjaajien tilananto Annan aloitteelle näyttäisi liittyvän Annan vuoron ”pedagogiseen mahdollisuuteen” keskustelussa (ks. Tainio 2005, 183). Draamakasvatuksessa on tavoitteena tutkia kulttuuria ja Annan kysymys (r. 27) on oivallinen pohdinnan paikka sille, mitä taitoja ihminen tarvitsee aikuisena, kun lähtee kotoa pois. Annan vuorossa sana *as[kareita* viittaa vanhempien puhetapaan eli vuoro on tuotettu vanhempien äänellä. Tiia liittoutuu vuorollaan [*>jos sä et osaa imuroida.<]=* (r. 29) jälleen Annan vuoroon täydentäen hänen aloitteellista kysymystä omalla äänellään. Tiia viittaa edelleen aloitteellisen vuoronsa (r. 29) aikana. Anna osoittaa samanmielisyyttä *nii* (r. 30) vuorollaan Tiian liittoutuvalle täydennykselle.

- (1.1) [riidat]  
 31 RITA: =kyllä mä nyt imuroida osaan osaan mä tiskata jopa? ↑*astiatkin* ((kädet yhteen))  
 32 ( ): *vautsi* [vau::] ((Tiia viittaa edelleen))  
 33 AAMU: [mä ]oon aina tykänny [tiskaam]isesta  
 → OHJ1: [no ni? ] ((antaa vuoron Tiialle))  
 35 ( ) °(--)[mä inhoon tiskikon (--)]  
 36 TIIA: [niin aina jos kun aina jo ]s  
 → OHJ2: [hhh shh:: hei kuunnellaa muut.=  
 38 TIIA: =kun aina elää sen s- saman ihmispiirin tai silleen ↓niinku ↓enemmän >sen lähellä?<

Rita vastaa Annan moitteeseen preferoidusti =*kyllä mä nyt imuroida osaan osaan mä tiskata jopa?* ↑*astiatkin* (r. 31) kiistämällä sen (Tainio 1998, 94). Hänen vuoronsa lopun *astiatkin* sana muuttaa puheen sävyä eli moodia ironiseen suuntaan: hän lyö kätensä yhteen ja lausuu sanan *astiatkin* ympäristöönsä korkeammalta. Rivillä 32 ironinen sävy jatkuu jonkun tuottaessa vuoron *vautsi* [vau::]. Rivien 34 ja 37 vuorot kertovat ohjaajien keinoista puuttua kerronnan laatuun. Aamu tuottaa irrallisen kokemuksen vuorossaan [mä]oon aina tykänny [tiskaam]isesta (r. 33) hiukan ironisella sävyllä, johon ohjaaja1 puuttuu päällekkäispuhunnalla tuottaen minimaalisen työrauhavuoron *no ni* (r. 34), jonka lopussa on intonaation nousu. Ohjaaja antaa siis ymmärtää, että Aamun vuoro ei ole toivottava, se ei saa tilaa keskustelussa. Ohjaaja1 valitsee seuraavaksi puhujaksi Tiian, joka viittaa.

Tiia aloittaa kerrontansa johdantojaksolla *niin aina jos kun aina jo ]s* (r. 36), jonka päälle puhuu joku läsnäolijoista tuottaen irrallisen kokemuksen °(--)[mä inhoon tiskikon (--)] (r. 35) puhuen päällekkäin Tiian vuoron kanssa. Ohjaaja2:n työrauhavuoro [hhh shh:: hei kuunnellaa muut.= (r. 37) vahvistaa sitä käsitystä, että Tiia on valittu seuraavaksi puhujaksi. Riviltä 38 alkaa Tiian kerrontajakso.

- (1.1) [riidat]  
 39 ANNA: =niih hhh=  
 40 TIIA: =ni sitten sillon tulee aina sellanen (.) niinku et (.) niinku jää sinne väliin sillein  
 41 ( ): hah  
 42 TIIA: £et ne tulee niinku päälle(--) [sitten sit te luulette et mä lyön tota turpaa.] - - olo£  
 43 ( ): [hah aij(h)aa (0.5) he he ]  
 → OHJ1: joo(.) mut toteutaks sä sitä koskaa.=  
 45 TIIA: =£en >en mä oo ikinä [lyöny] ketään turpaa£< hehe  
 → OHJ1: [°jo,°]  
 → OHJ1: °joo°  
 48 ANNA: \$et[pä\$  
 → OHJ1: [oisk- oisko sem[monen oisko se oikee ratkasu[ j ]os semmosen tekis.]=  
 50 ( ): [ ( - - ) ]  
 51 TIIA: [ei,]

Riveillä 38, 40 ja 42 on Tiian kerrontajakso perheessä elämisestä, johon Annan *nii* (r. 39) ja nimetön nauru (r. 41) toimivat vastaanottoina. Tiian kertomuksen



moodiin, puheen sävyyn tulee muutos ironiseen suuntaan rivillä 42, kun Tiia alkaa hymyillä vuoronsa *Et ne tulee niinku päälle(-) [sitten sit te luulette et mä lyön tota turpaa.] - - olo£* aikana. Läsnaolijoista osa nauraa Tiian ironisen vuoron aikana (r. 43). Ohjaaja1 vastaanottaa Tiian kerrontaa minimipalautteella *joo* jatkaen äänensävyiltään neutraalilla jatkokysymyksellä *mut toteutaks sä sitä koskaa.=* (r. 44). Tiian vastaus *=£en >en mä oo ikinä [lyöny] ketään turpaa£<* (r. 45) on moodiltaan ironinen ja päättyy nauruun, mutta on preferoitu eli odotuksenmukainen ohjaajan kysymykseen. Ohjaaja1 antaa moodiltaan neutraalin minimipalautteen *jo* (r. 46) Tiian vuoron aikana ja toistaa palautteen *°joo?°* (r. 47) intonaationnousuisesti. Loppunousuisella *joo* partikkelilla vastaanottaja orientoituu siihen, että kertoja jatkaa kerrontansa päälinjaa eli tässä Tiian kertomaa kokemusta perheessä elämisestä (Routarinne 2003, 257). Annan ironinen hymyillen tuotettu Tiian kertomuksen vastaanottovuoro *\$et[pä\$* (r. 48) tuo esiin sen, että oppilaat reagoivat toistensa kerrontaan eri tavoin kuin ohjaajat reagoivat niihin. Ohjaaja1 käyttää institutionaalista rooliaan puhuen päällekkäin Annan vuoron kanssa kysyen *[oisk- oisko sem[monen oisko se oikee ratkasu[ j ]os semmosen tekis.]=* (r. 49). Tiia vastaa ohjaaja1:n kysymykseen moodiltaan neutraalisti *ei* (r. 51).

Voidaan todeta, että prosessidraaman reflektiokeskustelussa (1.1) näkyy sekä luokkahuonekeskustelun piirteitä että institutionaalisesta vuorottelusta vapaampaa oppilaiden välistä keskustelua (ks. tutkimuskysymykset 3.2). Ohjaaja vaikuttaa reflektiokeskustelun kerrontaan vuoroillaan, joissa on luokkahuonekeskustelun piirteitä: pedagogista sykliä ohjaajan lisäkysymyksin (r. 21, 44, 49) (ks. myös 5.3.1), ohjaajan työrauhavuoroja (r. 15–16, 34, 37), ohjaajan minimipalautteita (r. 44, 46), ohjaajan jatkoa odottava minimipalautte (r. 47) ja päällekkäispuhunta oppilaan vuoron päälle (r. 23, 34, 49), jolla tuodaan esiin ohjaajan institutionaalinen rooli keskustelussa. Näyttää siltä, että ohjaajat antavat puheenvuoroja oppilaiden viitattua (r. 18, 34, 37). Ohjaajan institutionaalisten ohjausvuorojen lisäksi reflektiokeskustelussa (1.1) näkyy luokkahuonekeskustelusta vapaampaa vuorottelua, kuten oppilaiden aloitevuoroja (r. 25, 26, 27–28, 29, 33, 35, 36, 48) ja oppilaiden palautevuoroja (r. 27–28, 29, 30, 32, 39, 41, 43, 48) toisen oppilaan kerrontaan.

Keskustelussa (1.1) tuli esiin kahden eri vuorottelukäytännön päällekkäisyys, jossa ohjaajan kontrolloiman viittaamiskäytännön lisäksi oppilas tekee viittaamiskäytännöstä poikkeavia aloitevuoroja. Ohjaajat näyttävät sallivan suuren osan oppilaiden aloite- ja palautevuoroista, joilla reagoidaan toisen oppilaan kerrontaan, vaikka viittaamisen kautta saadaan puheenvuoro omalle kerronnalle. Näyttää siltä, että ohjaajat hyväksyivät reflektiokeskustelussa (1.1) viittaamiskäytännön yhteydessä poikkeuksellista vuoron ottamista, kun se vahvistaa oppilaiden keskinäistä ymmärrystä (r. 24–25) tai, kun oppilaan aloite sisältää pedagogisen mahdollisuuden keskustelutilanteessa (r. 27–29) (ks. Tainio 2005, 190).

Reflektiokeskusteluissa oppilaiden vuorot sisältävät paljon kerrontaa (ks. tutkimuskysymykset 3.2). Oppilaan kerrontavuorossa näkyy piirteitä

valituskertomuksesta (r. 19–20), joilla pyritään elävöittämään omaa kerrontaa. Elävöittämisen vaikutelma syntyy muuttuneiden prosodisten piirteiden kautta eli valituskertomuksissa esiintyy moniäänisyyttä. Kerronnassa referoinnin keinona ilmenee myös johtoilmauksia tietynlaisena moniäänisten puheosuuksien kehystäjinä ja selventäjinä. Mielenkiintoinen havainto keskustelusta (1.1) on se, että oppilaiden välisen keskustelun moodi muuttui ironiseksi oppilaiden kertomusten aikana, mutta ohjaajien vuorot säilyivät moodiltaan neutraaleina näissä tilanteissa (r. 44, 49).

## 7.2 Ohjaajien ohjailukeinot ja Annan vuorot

Käsittelen edelleen reflektiokeskustelua (1.1) prosessidraamasta ”Toi sen teki” (ks. liite 3), mutta pidempänä versiona (r. 01–80). Keskityn nyt ohjaajien erilaisiin ohjauslinjoihin ja Annan vuoroihin reflektiokeskustelussa.

Keskustelussa (1.1) ohjaaja1 ja 2 käyttävät erilaisia ohjailukeinoja. Ohjaaja1:n ohjailuvuorot liittyvät keskustelun topiikin syventämiseen pedagogisesti: ne ovat perusteluja vaativia lisäkysymyksiä (r. 06, 21, 44), minimipalautteita (r. 44, 46) ja oppilaan jatkoa odottavia vuoroja (r. 47). Ohjaaja2 taas toimii enemmän tilanteessa organisoijana institutionaalisessa roolissa: hän pyytää viittaamaan työrauhavuorolla (r. 15) ja jakaa puheenvuoroja (r. 66).

(1.1) [riidat]

01 OHJ1: Mites sitten tulee(.) suurempia riitoja kotona vai kavereitten kanssa.=  
 → ANNA: =[KO| TONA  
 03 AAMU: [KOTONA  
 04 TIIA: [KOTONA ((ehkä muutama muukin sanoo yhteen ääneen tämän))  
 05 RITA: kotona  
 06 OHJ1: minkälaisia [↓ne kotiriidat on]  
 07 ( ): [ -- ]  
 → ANNA: hhh £hah£>[en mä nyt niitä meidän perheasioita täällä<[(-)] ]  
 09 ( ): [ ° -- ° ]  
 10 OHJ1: [ei::mut siis EI en mä puhusanokaan]  
 11 ( ): [ (- - ) ]  
 12 OHJ1: [että ↓nimenomaan ↓niitä (-)]  
 13 EERI: °ärsyttävää.°  
 14 ( ): nii=  
 → OHJ2: =↑Tehäas sillein että viittaatte taas niituota (.) kuullaan kun teillä varmaan  
 16 kaikilla on ihan hyviä kommentteja ni.  
 17 ( ): hmm::  
 18 ( ): >rita< ((Rita saa vuoron)) ((Tiia jatkaa viittaamista))  
 19 RITA: vanhemmat sanoo@>tee sitä tee tätä.<@ja mä vaa sitte sanon vastaa @no en  
 20 todellakaan tee@ £ja meen omaan huoneeseen ja paiskasen oven kiinni.£  
 → OHJ1: mut miks? sä sanot °vastaa°. ((Nora aloittaa viittaamisen))  
 22 RITA: £no siks koska mä[ (- -)£  
 → OHJ1: [nehän pyytää ↓sua ↓kuitenki=  
 24 RITA: =£no itse asiassa ne[ei pyydä ]vaan ne£ \$pakottaa\$ hehe ((Tiia ja Nora viittaa))  
 → TIIA: [pakottaa] ((sanoo Ritalle samalla viitaten))

26 SIRU: ↑MÄ EN ↑IKINÄ KU↑MÄ EN- (Tiia ja Nora viittaavat)  
 → ANNA: @No rita miten sä pärjää omassa kodissa. (0,5) josset sä osaa vaikka tehä niitä  
 28 as[kareita (- -) ]@  
 → TIIA: [>jos sä et osaa imuroida.<]= ((sanoo Ritalle samalla viitaten))  
 30 ANNA: =nii.=

Annan vuoroissa on nähtävissä selvä asenteellinen muutos keskustelun (1.1) aikana. Rivillä 02 Anna vastaa ohjaaja1:n esittämään kysymykseen preferoidusti, mutta ohjaaja1:n lisäkysymykseen *minkälaisia* [↓*ne kotiriidat on*] (r. 06) Anna tuottaa preferoimattoman, odotuksenvastaisen vuoron puuskahtaen vuoron alkuun £>*[en mä nyt niitä meidän perheasioita täällä<[(-)]*] (r. 08). Hän ei halua jakaa omia perheriitakokemuksiaan keskustelussa. Ohjaaja1 selittelee preferoimattomalla kannanotolla (r. 10, 12) vuoroaan. Eeri liittoutuu Annan kanssa samanmielisellä vuorolla (r. 13) *ärsyttävää*. Tilanteessa alkaa hiljainen supina, jonka ohjaaja2 keskeyttää (r. 15) työrauhavuorolla haluten oppilaiden viittavan. Keskustelu jatkuu ja rivillä 21 ohjaaja1 tuottaa lisäkysymyksen *mut miks? sä sanot °vastaa°* Ritan (r. 19–20) valituskertomukseen. Anna (r. 27–28) tekee aloitteellisen kysymyksen Ritalle ilman viittaamista @No rita miten sä pärjää omassa kodissa. (0,5) josset sä osaa vaikka tehä niitä as[kareita (- -) ]@ (r. 27–28) esittäjän (vanhemman) roolissa. Vaikka hän ei ole suostunut aiemmin kertomaan omista perheriidoistaan, niin hän haastaa vanhemman äänellä Ritan keskusteluun kotitöistä, joka on samalla pedagoginen mahdollisuus keskustelussa (ks. 7.1). Anna esittää samanmielisen vuoron =nii.= (r. 30) liittoutumalla Tiian tekemään täydennykseen hänen aiemmasta vuorostaan.

(1.1) [riidat]

38 TIIA: =kun aina elää sen s- saman ihmispiirin tai siis ↓niinku ↓enemmän>sen lähellä?<=  
 39 ANNA: =niih hhh=  
 40 TIIA: =ni sitten sillen tulee aina sellanen (.) niinku et (.) niinku jää sinne väliin sillein  
 41 ( ): hah  
 42 TIIA: £et ne tulee niinku päälle(-) [sitten sit te luulette et mä lyön tota turpaa.] - - olo£  
 43 ( ): [hah aij(h)aa (0.5) he he ]  
 → OHJ1: joo(.) mut toteutaks sä sitä koskaa.=  
 45 TIIA: =£en >en mä oo ikinä [lyöny] ketään turpaa£< hehe  
 → OHJ1: [°joo,°]  
 → OHJ1: °joo°  
 48 ANNA: \$et[pä\$

Keskustelun (1.1) analyysi jatkuu riviltä 38. Tiia on saanut viittaamalla vuoron kertoen kokemuksen (r. 38, 40, 42), jota Anna vastaanottaa *niih* partikkelilla (r. 39) voimakkaasti uloshengittäen. Anna osoittaa käsittelevänsä *nii*-partikkelilla Tiian kerrontaa keskeneräisenä (Routarinne 2003, 262). Tiian kerronnan moodi muuttuu ironiseksi *£et ne tulee niinku päälle(-)* [sitten sit te luulette et mä lyön tota turpaa.] - - olo£ (r. 42), hänen vuorollaan on tarkoitus naurattaa kuulijoita. Osa kuulijoista nauraaakin (r. 43) hänen kertomukselleen. Ohjaaja1:n vuoro *joo(.) mut toteutaks sä sitä koskaa.=* (r. 44) sisältää neutraalin kerronnan vastaanoton ja

lisäkysymyksen, jonka jälkeen Tiian vuoron vastaus =£en >en mä oo ikinä [lyöny] ketään turpaa£< (r. 45) on jälleen ironinen. Ohjaaja1:n neutraalin palautevuoron °joo?° (r. 47) jälkeen Annan ironinen ja hymyillen tuotettu \$et[pä\$ vastaanottovuoro (r. 48) kertoo siitä, että hän on vastaanottanut kertomuksen viihdyttävänä niin kuin Tiia on sen tarkoittanutkin. Ironinen sävy näyttää toimivan oppilaiden keskinäisenä suhteen vahvistajana.

(1.1) [riidat]

- 66 OHJ2: =okei no niin mitäs muita kommentteja täällä on (.) mikäs sulla oli.  
 67 NORA: no siis mulla on et mulla tulee ihan päivittäin riitoja mun pikkuveljen kanssa  
 68 koska se on ihan kamala oikeesti se,=  
 69 ( ): =mm hhh=  
 70 NORA: =>eilenkin se oli(.)mun huoneen sängyllä se hyppi siinä ja .h sit se ei suostunulähtee  
 71 siitä pois nii mä otin sitä jaloista kiinni ja raahasin se pois mun huoneesta ja[sit sillä  
 72 ( ): [k(h)ha  
 73 NORA: [sattu päähän]n ja<[sit se alko ] £kiljumaan ja sit se repi multa hiuksia päästä,£ .hh  
 74 ( ) [k(h)ha ] [ha ha haa .hh]  
 75 NORA: [£ja↑sit se meni][mököttää sen omaan huoneeseen koko loppuillaks se ei tullu ees£  
 → ANNA: [£°meillä on ihan samanlaista.°£]  
 77 NORA: £iltapalalle enää se vaan mökötti istu sen unilelukasansa siellä vaan ja, .hhh ja sit  
 78 ku mä meni kattomaan mitäsetek @↓mee ↓pois@ (-- )£ hehe  
 79 SIRU: £nora vähän sä oot (.) väki(h)valtane£ hehe  
 → ANNA: £meillä on ihan samanlaista.£

Keskustelussa (1.1) ohjaaja2 palauttaa institutionaalista järjestystä työrauhavuorolla =okei no niin mitäs muita kommentteja täällä on (.) mikäs sulla oli (r. 66) valiten Noran äänessäolijaksi katseellaan ja sinä-pronominilla. Noran kerrontaa on riviltä 67 lähtien (ks. 4.3). Noran kerronnan (r. 67, 68) jälkeen joku läsnäolijoista antaa *mm* minimipalautteen (r. 69) ja Noran kerronnan (r. 71) lopussa osa läsnäolijoista alkaa nauraa ja nauru jatkuu Noran kerronnan (r. 73) ajan rivillä 74. Anna vastaanottaa Noran kertomusta (r. 75) samanmielisellä kommentilla hymyillen *meillä on ihan samanlaista* (r. 76). Kommentti tuotetaan Noran vuoron (r. 75) aikana. Nora jatkaa kerrontaansa (r. 77–78) ja rivillä 78 hän elävöittää kerrontaansa moniäänisyydellä. Hän ottaa pikkuveljen roolin sanoen @↓mee ↓pois@. Siru vastaanottaa Noran kertomuksen ironisesti £nora vähän sä oot (.) väki(h)valtane£ (r. 79) nauraen kommentin lopussa. Tämän jälkeen Anna toistaa aiemman Noran kertomukselle suunnatun vastaanottovuoronsa £meillä on ihan samanlaista.£ (r. 80).

Annan hymyillen tuotetut vuorot *meillä o ihan samanlaista* (r. 76, 80) ovat prosessidraaman tavoitteiden kannalta merkityksellisiä. Ne osoittavat, että vaikka Anna yhteisen keskustelutilanteen alussa kieltäytyi vastaamasta omia perheasioitaan koskevaan ohjaajan kysymykseen (r. 08), niin hän toi vapaaehtoisesti oman kokemuksensa riidoista esiin muiden keskustelutilanteen läsnäolijoiden kertomusten kautta. Keskustelun kuluessa hän teki aloitteen käsiteltävään topiikkiin (r. 27–28) ja vastaanotti muiden kertomuksia yhtyen kertojan moodiin (r. 48) ja antoi minimipalautteita toisille oppilaille (r. 30, 39).

Voidaan siis ajatella, että oppilaiden kertomuksissa toisten viihdyttäminen, moodin vaihto ironiseksi ja moniäänisyys näyttivät tarjoavan keinot etäännyttää itsestä vaikeaksi katsottuja keskusteluaiheita. Haakana ja Visapää (2005, 447–456) ovatkin havainneet, että äänen laadun muuntamisella voidaan käsitellä ongelmallista asiaa etäännyttämällä se, viihdyttämällä vastaanottajaa ja rakentamalla ihmisten välistä yhteisyyttä. Samalla osoitetaan samaan piiriin kuulumista. Oppilaat näyttävät kokevan reflektiokeskustelussa jonkinlaista yhteisyyttä. Ohjaajien vuorot sen sijaan ovat moodin vaihtojen yhteydessä neutraaleja, joka voi tarkoittaa sitä, että ohjaaja tietoisesti pysyy institutionaalisessa roolissaan ja tekee eroa oppilaiden ja hänen itsensä välillä.

## 8 TULOKSIA JA POHDINTA

Ensin kokoon prosessidraamasta esiin nousseet keskustelujen toimintatyypit (kuvio 11). Sen jälkeen pohdin keskustelunanalyysin tuloksissa esille tulleiden *opettaja roolissa* -strategian ohjailukeinojen suhdetta prosessidraaman pedagogisiin (ks. 8.2) ja taiteellisiin ohjeisiin (ks. 8.3) "Tulva"-draaman osalta. Erittelen sitä, miten ohjaustoiminta vaikutti prosessidraaman toimivuuteen ja miten olisi voitu toimia toisin. "Toi se teki"- prosessidraaman reflektiokeskustelun kulkua pohdin suhteessa prosessidraaman pedagogisiin ohjeisiin, ohjaajan ohjailukeinojen, oppilaiden kertomusten "voimaa" yhteenkuuluvuutta lisäävänä tekijänä ja oppimispotentiaalia Annan vuorojen näkökulmasta (ks. 8.4). Pohdin myös ammatillista kasvuani tämän työn perusteella (ks. 8.5). Lopuksi kokoon keskeisimmät keskustelunanalyysin tulokset (ks. 8.6).

### 8.1 Toimintatyyppejä prosessidraaman keskusteluissa

<b><i>Opettaja roolissa</i> -strategian toimintatyyppejä:</b>	
- Opetuskeskustelu	→ pedagoginen sykli erilaisine palautteineen, korjaavat ohjaustoiminnot (työrauhavuorot)
- Neuvottelu	→ ohjaajan ehdotus, rikkaiden preferoimattomat vuorot
- Kerronta	→ moniäänisyys
- Opetuskeskustelun muunnos:	
Ennakolta ohjaaminen roolissa	→ ohjaajan käskyt/kehotukset, merkitykselliset tauot
<b>Pienryhmäyöskentelyn toimintatyyppejä:</b>	
- Oppilaskeskeinen keskustelu	→ päällekkäispuhunta, tunteet, vain ohjaajan minimaalinen ohjaustoiminto, oppilaiden aloitteelliset vuorot
- Opetuskeskustelu	→ minimaalinen työrauhapalaute
- Kerronta	
<b>Reflektointikeskustelun toimintatyyppejä:</b>	
- Kerronta	→ oppilaiden välisen keskustelun moodi, moniäänisyys
- Opetuskeskustelu	→ pedagoginen sykli erilaisine palautteineen, korjaavat ohjaustoiminnot (työrauhavuorot)
- Oppilaskeskeinen keskustelu	→ oppilaiden aloitteelliset vuorot, oppilaiden palautevuorot

KUVIO 11. Prosessidraaman keskustelujen toimintatyyppejä ja niiden keskeisiä piirteitä

Verrattuna perinteiseen luokkahuonekeskusteluun prosessidraamakeskusteluiden aineistossa tyypillisenä piirteenä on monenkeskisyys (ks. tutkimuskysymykset 3.2). Prosessidraaman *opettaja roolissa* -strategian keskustelussa ja reflektointikeskustelussa näkyy osittain perinteisen luokkahuonekeskustelun piirteitä (Arminen 2005, 113–116) kuten pedagogista sykliä ja korjaavia toimintoja työrauhan suhteen (kuvio 11). Pienryhmätyöskentelyssä tulee esiin ohjaajan minimaalinen työrauhapalaute (kuvio 11), vaikka muuten opetuskeskustelun toimintatyyppin piirteitä ei näykään (ks. 4.6). Myös Niemi ja Raski (2006, 2) huomasivat pro gradu-työssään, että draaman opetusdiskurssissa on mahdollista rakentaa ei-opettajajohtoisia oppimistilanteita. Pienryhmätyöskentelyssä näkyy myös oppilaskeskeinen työskentely (Arminen 2005, 122), jossa on paljon päällekkäispuhuntaa ja selviä tunteiden ilmauksia (kuvio 11). Aineistoni *opettaja roolissa* -strategia, pienryhmätyöskentely ja reflektiokeskustelu kaikki sisältävät myös oppilaiden kerrontaa, ja *opettaja roolissa* -strategiassa on havaittavissa lisäksi neuvottelua toimintatyyppinä (kuvio 11). *Opettaja roolissa* -strategian aikana opettajan luoma osallistumiskehikko muuttuu jatkuvasti: oppilaat sekä noudattavat että rikkovat sitä ja ohjaajat pyrkivät palauttamaan sen takaisin.

*Opettaja roolissa* -strategian käyttö toimii mielestäni kohdissa, jossa portieeri käskyllä tai kehotuksella ennakoita ohjailee toimintaa ja käyttää taukoja dramaattisena ja tietoisena jäsentävä keinona keskustelussa (kuvio 11). *Opettaja roolissa* -strategia eikä vuorovaikutus yleensä näytä toimivan silloin, kun oppilaat tekevät jatkuvia preferoimattomia vuoroja portieerin ja myöhemmin ohjaajien kysymyksiin. Preferoimattomuus kysymys-vastausvieruspareissa tarkoittaa sitä, että vastaus on torjuva tai kieltäytyvä kysymyksen luomaa odotustilaa kohtaan (Tainio 1998, 94). Yleensä vuorovaikutuksessa pyritään välttämään preferoimattomia vuoroja (Levinson 1983, Tainion 1998, 96 mukaan) ja estämään puhujien välisiä konflikteja. Näyttää siltä, että ”Tulva”-draaman *opettaja roolissa* -strategian aikana oppilaiden ja ohjaajan välille muodostuu konflikteja. Myös neuvottelun- ja kokouksenomaiset piirteet keskustelussa herättävät kysymyksen siitä, mitä draamastrategiaa neuvottelun aikana analyysin perusteella käytettiin ja toimittiinko *opettaja roolissa* -strategiassa tarkoituksenmukaisesti. Neuvottelu nimittäin ei ole tyypillistä luokkahuonekeskusteluissa.

## 8.2 *Opettaja roolissa* -strategia ja pedagogiset ohjeet

Prosessidraaman pedagogisiin ohjeisiin kuuluu ohjaajan käsitys opetettavasta asiasta, tässä käsitys prosessidraaman ohjaamisesta, ja oppimiskäsitys eli käsitys oppilaan oppimisesta (kuvio 1). ”Tulva”-prosessidraamassa (ks. liite 2) työskentelyn loppupuolella on ollut tarkoitus käyttää strategiaa *opettaja roolissa* fiktiivisessä turvapaikassa kysellen köyhiltä ja rikkaita, mitä asioita he ovat karsineet matkalla. *Opettaja roolissa* -strategian käyttö ei ole kuitenkaan tyypillistä *opettaja roolissa* työskentelyä, sillä ohjaaja1 tekee lisäkysymyksiä *miksi*

ja onko (ks. 5.3.1). Owens ja Barberin (2002, 39) mukaan *miksi*-kysymykset merkitsevät useimmiten työskentelyn päämäärän saavuttamista, kun taas *opettaja roolissa* -strategiassa pyritään draamatyöskentelyn kehittämiseen, ei sen loppuunsaattamiseen (ks. 2.3.1). Ohjaajan käsitys prosessidraaman ohjaamisesta ei ole näin selkeä eli työskentelyn pedagogiset ohjeet eivät ole ohjaajien hallussa. Myös ohjaaja1:n arvottava palautevuoro *hyvä* kertoo siitä, että strategian ydintä ei ole ymmärretty (ks. 5.3.2). *Opettaja roolissa* -strategiassa draamaohjaajan on omaksuttava tietty roolin mukainen asenne toiminnassa (Owens & Barber 2002, 30), eikä hän voi alkaa arvottamaan roolissa olevien osallistujien mielipiteitä. *Miksi*-kysymys näyttäisi olevan viite siitä, että ohjaaja1 yrittää samalla käydä jo refleктоivaa keskustelua siitä, miksi osallistujat ovat toimineet kuin ovat, vaikka vielä ollaan fiktion maailmassa.

Turvapaikassa rikkaita ja köyhiä pyydetään siis perustelemaan valintojaan ja he ottavat kantaa preferoimattomasti ohjaaja1:n kysymysmuotoisiin ehdotuksiin rooleissaan. Näin syntyy neuvottelunomaisia jaksoja, jotka eivät ole tavallisia opetuskeskustelussa. Ohjaaja1:n oppilaiden kannanottoihin suuntautuviissa palautevuoroissa on usein nousevaa intonaatiota partikkelien *joo* ja *mm* yhteydessä (ks. 6.1, 6.2). Routarinteen tutkimusten (2003, 241, 251) mukaan nämä intonaation nousut liittyvät siihen, että vastaanottajalla ei ole pääsyä siihen, mistä puhutaan, kuten *mm?* vuoro, tai minimipalautteella kutsutaan jatkoa, odotetaan jonkinlaista täydennystä, kuten *joo?* vuoro osoittaa. Voidaan ajatella, että ohjaaja ei ole tyytyväinen oppilaiden kannanottoihin ja hän antaa tilaisuuden korjata kannanottoja odotuksenmukaisiksi. Ohjaajan jatkoa odottavat vuorot edustavat ”oikeata vastausta” hakevaa kysymysmuotoa, jonka myös Niemi ja Raski (2006, 36) ovat havainneet opettajan kysymyksissä diskurssianalyysissään. Draamakasvatuksen pedagogisten ohjeiden näkökulmasta tällainen ohjaajan ohjaustoiminta paljastaa ohjaajan tavan ajatella oppilaan oppimisprosessista. Ohjaaja1 toteuttaa behaviorismia odottaen tietyn tyyppistä, odotuksenmukaista kannanottoa osallistujilta pyrkien siirtämään näkemyksensä osallistujiin. Hän ei siis toteuta *opettaja roolissa* -strategiaa vaan on autoritäärinen opettaja.

*Opettaja roolissa* -strategian käytön lähtökohta on, että siinä opettajan ja oppilaan välillä tulisi olla tasapuolisempi kumppanuussuhde kuin tavallisessa luokkahuoneessa. Opettajan luontainen valta voi toimia esteenä tavoiteltaessa prosessidraaman luovempaa oppimissuhdetta. (Bowell & Heap 2005, 47, 51.) Tasapuolisessa kumppanuussuhteessa oppilaille siirretään valtaa ja he pääsevät ratkaisemaan ongelmia (ks. 2.3.1). Analysoimissani tilanteissa *opettaja roolissa* -strategiassa ei synny tasapuolista kumppanuussuhdetta. Ohjaaja odottaa odotuksenmukaisia kannanottoja oppilailta ja neuvottelun pitkittyessä oppilaat roolissaan liittoutuvat ohjaajan ehdotusta vastaan. Oppilaiden sitouttaminen fiktion työskentelyyn ei onnistu, he ikään kuin vetäytyvät tilanteesta preferoimattomilla vuoroilla ja liittoutumisellaan (ks. 6.2). Heiltä viedään oppimisen omistajuus ja päätöksenteon mahdollisuus. Bowell ja Heap (2005, 51) painottavat, että tällainen sisäänrakennettu valtarakenne voi kehittää autoritäärisiä opettajia, harmistuneita oppilaita ja ristiriitoja heidän välilleen.



Osallistujien ristiriidoista draamatyöskentelyssä on myös Heikkinen (2005) kirjoittanut vastineen Petro Janse van Vuuren'ille.

Neuvottelun kulkua tulevat mutkistamaan vielä ohjaaja2:n kysymykset kesken portieerin (ohjaaja1) ja oppilaiden keskustelun. Vaikka ohjaaja1 ottaa roolin merkkinsä pois, ohjaaja2 jatkaa ohjaaja1:n kysymystavalla *miksi* (ks. 6.3). Draamasopimus on siis tässä vaiheessa hämärtynyt. Oppilaat eivät voi tietää ollaanko fiktiossa vai todellisuudessa ja kuka ohjaaja2 on tilanteessa. Ohjaajien "kasvojen säilyminen" on jatkuvasti vaarassa neuvottelussa (ks. 6.3). Ohjaajat itse ylläpitävät "kasvojaan" oppilaiden ongelmavuorojen ja taukojen yhteydessä uudelleen muotoilemalla ehdotuksensa. Ohjaajat liittoutuvat myös keskenään tilanteessa, jossa toisen ohjaajan kysymys saa aikaan tauon: toinen ohjaaja jatkaa ehdotuksen muotoilua tai tulee täydentämään sitä. Myös aiemmin mainittu intonaationnousuinen jatkoa odottava minimipalautte *joo* voi toimia keinona siirtää epämiellyttävää konfliktia keskustelussa eteenpäin. Mielenkiintoista on, pyrkiikö oppilas säilyttämään ohjaajan kasvot suuntaamalla työrauhavuoron toiselle oppilaille tilanteessa, jossa ohjaaja ei ole selvää työrauhapyyntöä tehnyt.

### 8.3 Opettaja roolissa -strategia ja draamakasvatuksen taiteelliset ohjeet

Pedagogisen puolen lisäksi prosessidraaman taiteelliset ohjeet (kuviot 1) eli teatterin elementtien, fokuksen, roolien, kontekstin, kehyksen, symbolisten merkkien ja strategioiden käyttö ei ollut täysin ohjaajien hallinnassa, ei draaman suunnitteluvaiheessa eikä toteutuksessa. Rooleilla tarkoitan oppilaille kaavailtuja rooleja ja opettajalle suunnattua roolia prosessidraaman aikana ja merkeillä tarkoitan tässä yhteydessä visuaalisia roolien merkkejä fiktiossa. Konteksti on fiktion maailman luominen draamatarinaan ja kehyksen kautta roolit saatetaan toimimaan kontekstin sisällä tietyillä strategioilla. Kontekstin valinnassa on tärkeätä, että ohjaaja valitsee laajasta temasta fiktion kontekstiksi tarkkaan rajatun konkreettisen tilanteen (Bowell & Heap 2005, 34). Näyttää siltä, että "Tulva"-draamassa on liian avoin konteksti ajan ja paikan suhteen. Siinä ei tuoda tapahtumien tarkkaa aikaa esiin eikä nimetä paikkaa, mistä köyhät ja rikkaat lähtevät tulvaa pakoon. Tämä on omiaan vaikuttamaan fiktion uskottavuuteen ja roolien kehystämiseen.

Draamasopimuksessa sovitaan ennen työskentelyn alkua säännöt toiminnalle, milloin opettaja on mahdollisesti roolissa ja miten se näkyy. *Opettaja roolissa* -strategian käytöstä on sovittu "Tulva"-draaman alussa draamasopimuksessa. Ohjaaja1 on todennut, että portieerin roolin merkki on hatun laittaminen päähän. Silloin osallistujat tietävät, että nyt ollaan fiktiossa. Strategian käyttö ei kuitenkaan onnistu, kuten kappaleessa 8.2 toin esiin. Osallistujien ja ohjaajan välille ei muodostu kumppanuussuhdetta vaan portieerin toiminnassa näkyy institutionaalisuus. Roolin merkkien käyttäminen on johdonmukaista, kunnes ohjaaja2 tulee keskusteluun mukaan. Ohjaaja1 ottaa roolin merkin pois, mutta roolista poistuloa ei kuitenkaan todeta sanallisesti

osallistujille. Epäselvyyttä työskentelyssä aiheuttaa myös se, että ohjaaja2 jatkaa ohjaaja1:n aloittamaa fiktion tilanteen reflektointia, vaikka oppilaat ovat vielä draaman rooleissa.

Bowellin ja Heapin (2005, 40) mukaan osallistujien roolit alkavat muodostua prosessidraaman suunnittelussa draamallisen kontekstin ympärille kuin itsestään. ”Tulva”-draamassa kontekstin ollessa epämääräinen osallistujille luodut roolit, köyhät ja rikkaat, jäävät myös epämääräisiksi. Tämän lisäksi osallistujat eivät saa prosessidraaman toteutuksessa itse päättää, ovatko rikkaita vai köyhiä, vaan heidät johdatellaan kollektiiviseen rooliin, jossa he ovat koko tarinan ajan. Bowellin ja Heapin (2005, 44) mielestä oppilaille tulee antaa ryhmää yhdistävien roolien lisäksi mahdollisuus yksilölliseen näkökulmaan yhteisessä tilanteessa. *Opettaja roolissa* -strategian aikana köyhät ja rikkaat -roolien toimintamahdollisuudet ovat rajalliset. Oppilaille annetaan tietyt roolit, mutta heille ei anneta tarkoituksenmukaista toiminta-ajatusta. He joutuvat vain olemaan rikkaina, näyttelemään näyttelevänsä. Heikkisen mukaan (2001, 94) fiktio ei ole tällöin riittävän vahva. Rikkaiden ryhmän roolityöskentely, olkoon se sitten näennäistä, on kuitenkin intentiohakuista ja esittävää, koska heidän preferoimattomat vuoronsa keskustelussa voidaan nähdä niin, että he toimivat tavoitteidensa suunnassa. He ovat rikkaita eivätkä suostu ylimielisyyttään antamaan muille turvapaikassa mitään. Cohenin (1986, 21) mukaan näyttelijän täytyy näytellä juuri intentiot esiin. Prosessidraamassa ei kuitenkaan pyritä perinteiseen roolityöskentelyyn vaan roolien toiminnan kautta etenemään tarinassa.

Toimiva kehys on prosessidraaman suunnittelussa keskeinen, jolloin roolien välille luodaan ristiriitaa ja jännitettä, jota taasen eri strategioilla voidaan tutkia (Bowell & Heap 2005, 19). Kehys ei ole toimiva *opettaja roolissa* -strategiassa, sillä rikkailta ja köyhiltä kysytään perusteluja valinnoilleen fiktiossa vaikka teemaa olisi voitu lähestyä eri strategioita käyttäen. Eri strategioiden käyttö, esimerkiksi pysäytyskuvat siitä, miten rikkaat auttoivat köyhiä turvapaikassa, olisi toiminut rooleja syventävänä ja emotionaalisesti etäännyttävämpänä tekijänä, kun taas rooleissa reflektointi keskusteleminen aiheutti vuorovaikutukseen ei-toivottua ristiriitaa. Köyhyys ja rikkaus ovat teemoina vaikeita käsitellä, koska oppilaiden todelliset taustat ovat erilaisia. Oppilaiden roolihahmojen, köyhät ja rikkaat, välille tuli mielipide-eroja turvapaikassa, mutta sitä ei päästy työstämään eteenpäin. Oppilaitten roolien ja opettajan roolin välille ei syntynyt kehyksen mukaista erimielisyyttä kuin hetkellisesti (ks. 5.2), koska portieeri ei luonut turvapaikan toimintaan ristiriitaa vaan hän toimi ikään kuin kokouksen tai neuvottelun vetäjänä institutionaalisessa roolissa (Bowell & Heap 2005, 57). Näyttääkin siltä, että *opettaja roolissa* -strategian sijasta keskustelussa siirryttiin kohti *kokous*-strategian käyttöä ohjaajien sitä tiedostamatta. Kokous-strategian tyyppinen toiminta myös epäonnistui (ks. s. 21), koska siinäkin ohjaajan ei tulisi arvottaa oppilaiden ratkaisuja institutionaalisen roolin kautta.

#### 8.4 Reflektiokeskustelu ja pedagogiset ohjeet

Seuraavassa pohdin ”Toi se teki” -prosessidraaman (ks. liite 3) reflektiokeskustelua suhteessa prosessidraaman pedagogisiin ohjeisiin eli sitä, millainen reflektiokeskustelun (1.1) oppimistilanne on pedagogisesti. Prosessidraamatyöskentelyyn kuuluu oleellisena osana reflektointi, jossa pohditaan draamasta saatua kokemusta ja ”puretaan” sitä. Kokemuksen käsitteellistäminen voidaan toteuttaa eri keinoin, ”Toi sen teki” -prosessidraamassa se tehdään keskustellen.

Tätä prosessidraaman reflektiokeskustelua (1.1) ohjataan osittain opettajan institutionaalisen roolin kautta: pedagogisen syklin lisäkysymyksillä, minimipalautteilla, ohjaajan päällekkäispuhunnalla, työrauhavuorolla ja tilanteen organisoimisvuorolla. Lisäkysymykset, varsinkin *miksi*-kysymykset, ovat oivallisia kysymyksiä reflektiovaiheessa, koska ne ovat draamatyöskentelyn päämäärä (Bowell & Heap 2001, 39). Näin ohjaajien ohjaustapa keskustelussa on pedagogisesti tarkoituksenmukaista. Prosessidraamassa ohjaaja ei voi itse päättää, mitä oppilaat sisäistävät ja oppivat työskentelystä. Reflektoinnin kautta ohjaaja saa jonkinlaista käsitystä siitä, mitä asioita oppilaat ovat jääneet miettimään prosessidraaman teemasta ja sen kautta ohjaaja voi syventää keskustelua teemasta. Institutionaalinen jatkoa odottava minimipalautte *joo?* näyttää antavan tilaa oppilaille reflektiokeskustelussa, vaikka liitän sen *opettaja roolissa* -strategian yhteydessä odotuksenmukaisuuden odotukseen (ks. 8.2). Myös Niemi ja Raski (2006, 70) ovat havainneet dialogipartikkelin *joo* olevan osoitus opettajan kuuntelemisesta ja hyväksymisestä. Tosin tulokset eivät ole vertailtavissa täysin, sillä heidän diskurssianalyttisessä aineistossaan ei ole otettu huomioon puheen intonaation muutoksia. Vaikka reflektiokeskustelun ohjaajalta vaaditaan suurta avoimuutta keskustelutilanteessa, niin pedagogisesti tavoitteellinen keskustelu ei saa luisua jutusteluksi. Ohjaaja1 ja 2 kerronnan vastaanottovuoroista näkeekin, että he pitävät suhteensa oppilaiden kertomuksiin neutraaleina (ks. 7.1).

Reflektiokeskustelulle (1.1) ovat tyypillisiä myös oppilaiden aloitteelliset kysymys- ja palauttevuorot toisten oppilaiden kerronnalle. Reflektiokeskustelun analyysin kautta näkyy selvä Annan toiminnan muuttuminen keskustelussa (1.1). Vaikka Anna ei ole halukas kertomaan oman perheensä asioista opetuskeskustelun pedagogisen syklin aikana, hän kuitenkin muiden oppilaiden kertomusten kautta tekee aloitteellisia kysymyksiä ja palautteita keskusteluun sekä kommentoi viimein vapaaehtoisesti oman perheensä riitoja Noran kertomuksen lomassa ja sen päätyttyä. Anna saavuttaa reflektiokeskustelun aikana henkilökohtaista oppimista itsereflektion kautta ja sosiaalista oppimista siitä, että voi luottaa ryhmäänsä (Laakso 2004, 176). Heikkinen (2005, 11) toteaaakin, että tarinankertomisella me ihmiset peilaamme omaa tarinaamme toisiin tarinoihin ja jäsenämme itseämme osana maailmaa. Reflektiokeskustelussa (1.1) nousee esiin myös se, että oppilaiden moodin muutos ironiaksi, moniäänisyys kerronnassa ja valituskertomuksen käyttö

lähentää oppilaita ja etäännyttää vaikeaksi koettua kotiriita-teemaa vapauttaen keskustelun ilmapiiriä. Ohjaajat tekevät neutraaleilla vuoroillaan itsensä ulkopuoliseksi tästä ironisesta keskustelusta. Toisaalta draamakasvatuksessa ohjaajan toiminnan tuleekin olla neutraalia – ei oppilaita moralisoivaa eikä toisaalta kaveripohjalta yhteenkuuluvuutta hakevaa.

### 8.5 Ammatillinen kehittyminen prosessidraaman ohjaamisessa

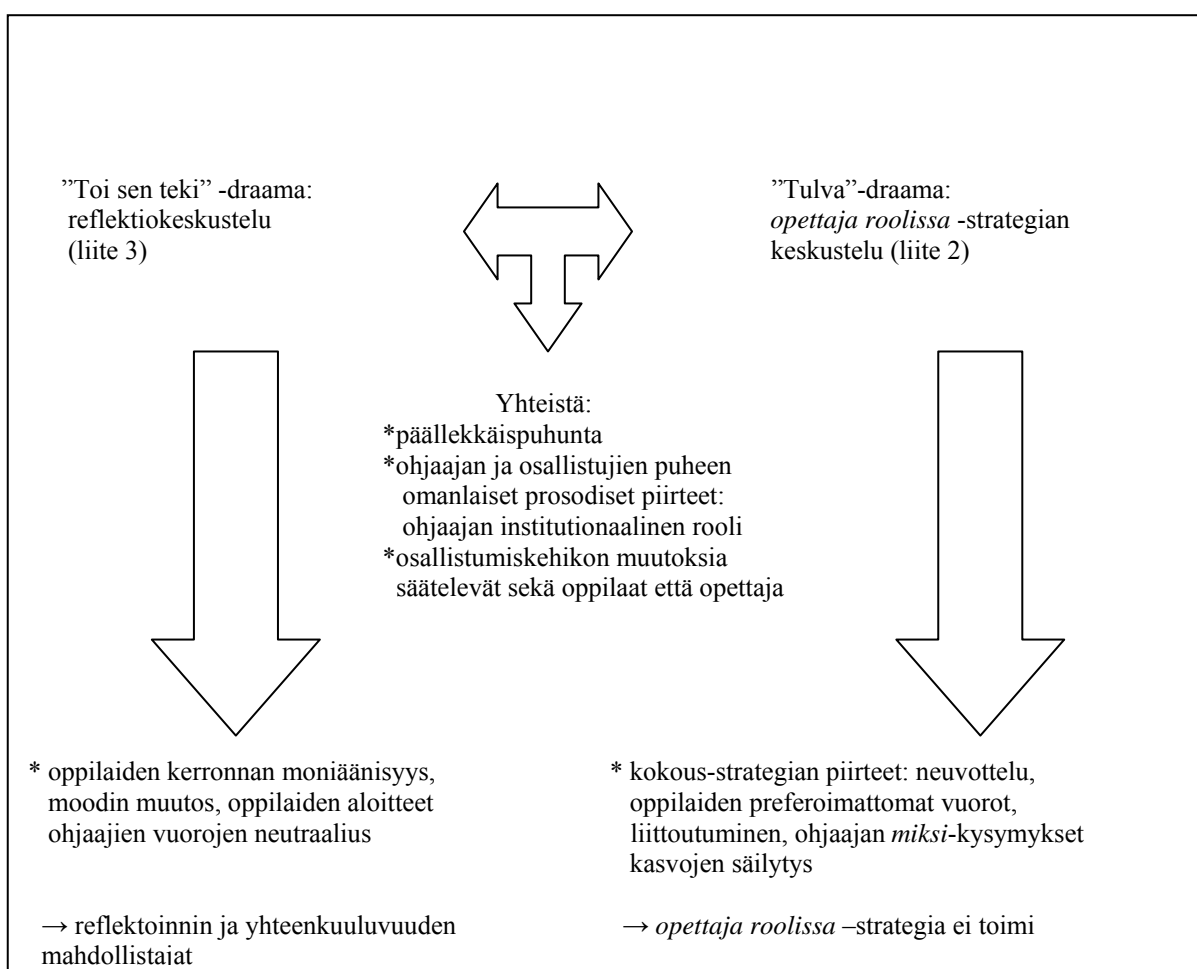
On selvää, että aloittelevan draamaohjaajan on vaikea hallita prosessidraamatoiminnassa olevia pedagogisia ja taiteellisia ohjeita ja käsittää käytännössä sitä ideaa, että toiminnassa on tarkoitus luoda uutta kulttuuria, tuttujen arvottavien käsitysten sijaan. Laakso (2004) on määritellyt yhdeksi draaman oppimispotentiaalin osa-alueeksi ohjaajan ammatillinen oppimisen eli kyvyn tehdä ja ohjata draamaa. Tämän tutkimuksen kautta prosessidraaman opetuksen piilo-opetussuunnitelma on tullut julki. Olen saanut henkilökohtaisesti paljon oppia, miten *opettaja roolissa* -strategiaa käytetään toimivasti ja mitä roolien kehystäminen merkitsee prosessidraaman jännitteen säilymisen kannalta. Samoin opettajan kysymykset prosessidraamassa ovat avautuneet uudella tavalla: miten käyttää erilaisia kysymyksiä tarkoituksenmukaisesti eri strategioissa. Myös *kokous*-strategian piirteiden näkyminen keskustelussa oli suuri yllätys itselleni. Episodimaisuuden näkeminen mahdollisuutena työskentelyssä antaa draamaohjaajalle keinon siirtyä työskentelyssä toiseen strategiaan, muuttaa rooleja tai liikkua ajassa saattaen oppilaita eri näkökulmista syvemmälle draaman teemaan (Bowell & Heap 2005, 101).

Myös *opettaja roolissa* -työskentelyn vaatima ohjaajan ja oppilaan välinen kumppanuussuhde avautuu uudella tavalla tämän työn kautta. Ohjaajan vastuu on voimaannuttaa (empower) oppilaita ja laittaa syrjään perinteinen opettaja-oppilas -suhde (Heathcote 1995, 4). Ohjaajan tulee olla valmis spontaanisesti käyttämään oppilaiden ideoita draaman edetessä, mutta suojata oppilaiden kokemuksia materiaalien ja työskentelystrategioiden valinnalla. Vaikka oppilaiden ja opettajan välinen kumppanuussuhde kasvattaakin ohjattavien vastuuta, opettajalla on lopullinen vastuu luokkahuoneessa siitä, mihin oppilaiden oppimisen pitää kohdistua. (Bowell ja Heap 2005, 94–95.)

Draamaohjaajan toimintaan näyttää vaikuttavan opettajan institutionaalinen rooli. Se ilmenee aineistossani oppilaiden vuorojen kontrollointina ja käsiteltävän teeman arvottamisena. Heikkinen (2001, 86) kuitenkin painottaa, että draamakasvatus on enemmän kulttuurin luomisen ja kulttuurin tarkastelun ”tila” kuin ”tila”, jossa kasvatetaan ja opetetaan johonkin, joka vallitsevien normien ja yhteiskunnan ajattelun mukaan on oikeaa ja väärää. Toiminta normien ja vapauden välillä on jatkuvaa tasapainottelua draamatoiminnassa. Heikkinen (2005, 33) toteaa, että draamaopettajan eteen tulee kysymys siitä, miten voi kasvattaa vapautteen pakolla. Yhden vastauksen vapautteen kasvattamisen ongelmaan tuo draamasopimus. Kun draamasopimus

toimii työskentelyssä, johon on sitouduttu vapaaehtoisesti, mutta tosissaan, on mahdollista rakentaa uusia kulttuurisia merkityksiä draamakasvatuksen "kolmannessa tilassa" (kuvio 1). Draamaohjaajan ohjauskeinot vaikuttavat siihen, toimitaanko prosessidraamassa ennalta-arvattavassa ja -arvottavassa tilassa vai "mahdollisuuksien tilalle". Koulun kontekstissa olisi tilausta draamalliselle "mahdollisuuksien tilassa" työskentelylle, sillä luokkahuoneen institutionaalisessa vuorovaikutuksessa painotetaan nykyisin liikaa tiedollisia matemaattis-loogisia taitoja taiteellisen luovan työskentelyn sijaan.

## 8.6 Päätulosten koonti



KUVIO 12. Keskustelunanalyttiset havainnot prosessidraamatyöskentelystä

Tämän tutkimuksen keskustelunanalyttiset päätulokset on esitetty kokoavasti kuviossa 12. "Toi sen teki" -prosessidraaman reflektiokeskustelut näyttävät olevan osaksi vapaita perinteisestä opettajan kontrolloimasta opetuskeskustelusta. Toki siihen kuuluu ohjaajan kysymyksiä ja oppilaiden

vuorojen korjauksia, mutta keskiöön nousevat oppilaiden valituskertomukset, niiden moniäänisyys ja oppilaiden aloitteelliset palautevuorot toisen oppilaan kerrontaan. Myös moodin muutos oppilaiden välisessä keskustelussa luo yhteenkuuluvuutta vaikeista asioista keskusteltaessa. Ohjaajien vuoroissa selviää moodin muutoksia ei reflektiokeskusteluvaiheessa kuitenkaan ole.

Keskustelunanalyttisen tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että "Tulva"-prosessidraamassa *opettaja roolissa* -strategia ei toimi draamakasvatuksen strategialle asettaman tarkoituksen suuntaisesti (kuvio 12), koska siinä ohjaajan vuoroissa näkyy toiminnan päämääriä hakevia *miksi*-kysymyksiä. Prosessidraamassa *opettaja roolissa* -strategian tarkoitushan on kehittää draamatyöskentelyä, siinä ei haeta toiminnan perusteluita (Owens & Barber 2002, 30). "Tulva"-prosessidraamassa neuvottelu ohjaajien ja oppilaiden välillä kertoo siitä, että kielellisesti tilanteessa lähestytään *kokous*-strategiaa (ks. s. 21), mutta tavoitteellisesti ohjaajat toteuttavat *opettaja roolissa* -strategiaa. Kokouksenomaisuutta ja neuvottelua korostaa myös oppilaiden liittoutuminen keskustelutilanteessa. Keskustelutilanteessa epäselvästi käytetyt prosessidraaman strategiat, *opettaja roolissa* ja *kokous*, aiheuttavat sekaannusta, mikä ilmenee oppilaiden preferoimattomissa liittoutuvissa kannanotoissa. Samaa näyttää heijastavan myös ne ohjaajien vuorot, joissa näkyy kasvojen säilyttäminen ja toisaalta heidän keskinäinen liittoutuminen.

Yhteistä sekä "Toi sen teki" -draaman reflektiokeskustelulle ja "Tulva"-draaman *opettaja roolissa* -strategian aikaiselle keskustelulle näyttävät olevan monenkeskisen keskustelun päällekkäispuhunta, osallistumiskehikon jatkuvat muutokset, joita säätelevät sekä oppilaat että opettaja. Molemmissa on läsnä myös ohjaajan institutionaalinen rooli.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena. 11–24.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Arminen, I. 2005. Institutional interaction. Studies of Talk at Work. Aldershot: Ashgate.
- Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 94. Väitöskirja.
- Bowell, P. & Heap, B.S. 2005. Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Suomentajat Raija Airaksinen, Pekka Korhonen ja Pietari Korhonen. Helsinki: Tmi Raija Airaksinen, Draamatyö.
- Cohen, R. 1986. Näyttelemisen mahti. Suomentaja Maija-Liisa Märton. Tampere: Tampereen yliopiston näyttelijäntyön koulutusohjelman julkaisuja sarja B 1.
- Dewey, John. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. Analyzing talk at work: an introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge University Press, Cambridge. 3–65.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Haakana, M. 2005. Sanottua, ajateltua ja melkein sanottua. Puheen ja ajatusten referointi valituskertomuksissa. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) Referointi ja moniäänisyys. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 114–149.

- Haakana, M. & Visapää, L. 2005. Tuttu tv:stä – Fakta homman äänet keskustelun keinoina. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) Referointi ja moniäänisyys. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 429–469.
- Hakulinen, A. 1996. Keskustelunanalyysin profiilista ja tilasta. Teoksessa Auli Hakulinen (toim.) Kieli 10. Suomalaisen keskustelun keinoja II. 9–12.
- Hakulinen, A. 1998a. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. 2.painos. Tampere: Vastapaino. 13–17.
- Hakulinen, A. 1998b. Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. 2.painos. Tampere: Vastapaino. 32–55.
- Heathcote, D. & Bolton, G. 1995. Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta ja tutkimista. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen, H. 2005. A response to Petro Janse van Vuuren's "Meeting the mentor: the role of the teacherdirector in engineering a Hero's Journey for participants in an educational drama workshop series". Research in Drama Education 10 (3), 365–371.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisyyys, Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisyyys. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Heikkinen, H. 1996. Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa: lähtökohtia esteettisen merkityksenannon perusteista nousevalle draamapedagogiikan teorianmuodostukselle. Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi, Vaasa, Draamapedagogiikan laudatur-tutkielma.
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) Katarsis, Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena, 75–105.
- ISK = Iso Suomalainen Kielioppi. Prosodia. Saatavilla www- muodossa: <URL: [http://kaino.kotus.fi/cgi-bin/julk1/termit.cgi?h\\_id=pCHDJFGE&h\\_sana=%5B%5E%5Cw%C0-%FE%5Dprosodia%5B%5E%5Cw%C0-%FE%5D](http://kaino.kotus.fi/cgi-bin/julk1/termit.cgi?h_id=pCHDJFGE&h_sana=%5B%5E%5Cw%C0-%FE%5Dprosodia%5B%5E%5Cw%C0-%FE%5D)> (Luettu 17.3.2007.)



ISK = Iso Suomalainen Kielioppi. Topiikki. Saatavilla www- muodossa: <URL: [http://kaino.kotus.fi/cgi-bin/julk1/termit.cgi?h\\_id=tCHDEGJJC&h\\_sana=%5B%5E%5Cw%0-%FE%5Dtopiikki%5B%5E%5Cw%0-%FE%5D](http://kaino.kotus.fi/cgi-bin/julk1/termit.cgi?h_id=tCHDEGJJC&h_sana=%5B%5E%5Cw%0-%FE%5Dtopiikki%5B%5E%5Cw%0-%FE%5D)> (Luettu 25.2.2007.)

ISK = Iso Suomalainen Kielioppi. Vieruspari. Saatavilla www- muodossa: <URL: [http://kaino.kotus.fi/cgi-bin/julk1/termit.cgi?h\\_id=vCACJGJBC&h\\_sana=%5B%5E%5Cw%0-%FE%5Dvieruspari%5B%5E%5Cw%0-%FE%5D](http://kaino.kotus.fi/cgi-bin/julk1/termit.cgi?h_id=vCACJGJBC&h_sana=%5B%5E%5Cw%0-%FE%5Dvieruspari%5B%5E%5Cw%0-%FE%5D)> (Luettu 20.2.2007.)

ISK = Iso Suomalainen Kielioppi. Vuoro. Saatavilla www- muodossa: <URL: [http://kaino.kotus.fi/cgi-bin/julk1/termit.cgi?h\\_id=vCACGDDBD&h\\_sana=%5B%5E%5Cw%0-%FE%5Dvuoro%5B%5E%5Cw%0-%FE%5D](http://kaino.kotus.fi/cgi-bin/julk1/termit.cgi?h_id=vCACGDDBD&h_sana=%5B%5E%5Cw%0-%FE%5Dvuoro%5B%5E%5Cw%0-%FE%5D)> (Luettu 21.2.2007.)

Joutseno, J. 2002. Mitä täs pitää tehdä? – tapaustutkimus tehtävajaksojen ongelmista peruskoulun vuosiluokilla 8 ja 9. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu- tutkielma.

Kalliokoski, J. 2005. Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiöinä. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) Referointi ja moniäänisyys. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 9–42.

Kangasharju, H. 2001. Keskustelunanalyysi kokousten ja neuvottelujen tutkimuksessa. Teoksessa M. Halonen & S. Routarinne (toim.) Keskustelunanalyysin näkymiä. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 185–207.

Kauppinen, A. 2006. Tutkimusmetodeista. Opetusmoniste. Jyväskylän yliopisto.

Kauppinen, A. 2005. Keskusteluntutkimuksen kurssi syyslukukaudella 2005. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Kauppinen, A. 1992. Kaksivuotias analogioiden maailmassa. Teoksessa L. Harvilahti, J. Kalliokoski, U. Nikanne, & T. Onikki (toim.) Metafora; Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 187–216.

Keravuori, K. 1984. Opettajajohtoisen opetuskeskustelun kielellisiä piirteitä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Korpela, E. 2007. Neuvottelu oireista. Lääkärin kysymykset ja potilaan vastaukset. Väitöskirja. (tekeillä)

- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimis-  
potentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylän  
yliopisto. Jyväskylä studies in education psychology and social research  
238. Väitöskirja.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.  
Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus - tutkimus muutoksen  
palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen  
tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus. 113–131
- Londen, A.-M. 1998. Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio  
(toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. 2.painos. Tampere: Vastapaino.  
56–74.
- Neelands, J. 1998. Beginning drama 11–14. London: Fulton.
- Neelands, J. 1990. Structuring Drama Work. A Handbook of available Forms in  
Theatre and Drama. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemi, S. & Raski, H. 2006. Sä ikään kun vaan kokeilet sä et esiinny kellekään.  
Diskurssianalyyttinen tutkimus opetuspuheesta draamatunnilla.  
Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- O'Neill, C. 1995. Drama worlds. A framework for Process Drama. Portsmouth:  
Heinemann.
- Owens, A. & Barber, K. 2002. Draamasuunnistus - prosessidraaman arviointi ja  
reflektointi. Suomentajat Raija Airaksinen & Pekka Korhonen. Helsinki:  
Draamatyö.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Suomentajat Jean-Paul Kaijanen &  
Pekka Korhonen. Helsinki: JB-kustannus.
- Peräkylä, A. 1998. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.)  
Keskustelunanalyysin perusteet. 2.painos. Tampere: Vastapaino. 177–203.
- Posa, T.-M. 2002. Toi oli hyvin sanottu. Keskustelunanalyyttinen tutkimus  
kahden ala - asteen opettajan palautteista. Helsingin yliopisto. Suomen  
kielen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Raevaara, L. 2000. Potilaan diagnoosiehdotukset lääkärin vastaanotolla.  
Keskustelunanalyyttinen tutkimus potilaan institutionaalisista tehtävistä.  
Helsinki:Suomalaisen kirjallisuuden seura. Väitöskirja.

- Raevaara, L. 2004. Mitäs me sovittais. s-partikkelin sisältävien hakukysymysten tehtävistä. *Virittäjä* 4, 531–558.
- Raevaara, L. 2001. Vastaamisesta institutionaalisenä toimintana. Esimerkkinä potilaan vastaukset lääkärin oirekysymyksiin. Teoksessa M. Halonen & S. Routarinne (toim.) *Keskustelunalyysin näkymiä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 47–69.
- Raevaara, L. 1998. Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. 2.painos. Tampere: Vastapaino. 75–92.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus: keskustelunalyyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. *Tietolipas* 173, 11–38.
- Routarinne, S. 2003. Tytöt äänessä. Parenteesit ja nouseva sävelkulku kertojan vuorovaikutuskeinoina. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Yliopistopaino. Väitöskirja.
- Seppänen, E.-L. 1998a. Osallistumiskehikko. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. 2.painos. Tampere: Vastapaino. 156–176.
- Seppänen, E.-L. 1998b. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. 2.painos. Tampere: Vastapaino. 18–31.
- Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Tampere: Tampere University Press.
- Sorjonen, M.-L. 1996. On response forms *joo* and *niin* in Finnish. University of California, Los Angeles. Väitöskirja.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Suomentaja Anna Jussila. Tampere: Gaudeamus.
- Tainio, L. 2007. (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi. Helsinki: Gaudeamus. [tulossa huhtikuussa 2007]

- Tainio, L. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta - Language and social action*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 63, 179–192.
- Tainio, L. 1998. Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. 2.painos. Tampere: Vastapaino. 93–110.
- Teerijoki, P. & Lintunen, J. 2001. Kohtaamisia eri tiloissa - Osallistavan teatterin näyttämöt. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis, Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 131–150.
- Toivanen, T. 2002. *Mä en ois kyllä ikinä uskonnu ittestäni sellasta*. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Acta Scenica 9.
- Vehviläinen, S. 2001. *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Østern, A-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet - Suomalainen näkökulma*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 35, 4–26.
- Toissijainen lähde:
- Aebli, H. 1991. *Opetuksen perusmuodot*. Helsinki, WSOY.
- Cazden, C. 1988. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. London: Heinemann.
- Goodwin, C. 1987. Forgeetfulness as an interactive resource. *Social Psychology Quarterly* 50 (2) s. 115–131.
- Goodwin, C. 1981. *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. Academic Press, New York.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Basil Blackwell: Oxford.
- Günthner, Susanne. 1997. Complaint stories. Constructing emotional reciprocity among women. Teoksessa Kotthoff, H. & Wodak, R. (toim.) *Communicating gender in context*. Amsterdam: Benjamins. 170–218.
- Halliday, M. A. K. 1981. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suomentaneet Ilkka Arminen, Outi Palokoski, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen ja Soile Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- Heritage, J. 1984. Garfinkel and ethnomethodology. Polity Press, Cambridge.
- Kalliokoski, J. 1995. Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. *Virittäjä* 99, 2–24.
- Levinson, S. C. 1983. Pragmatics. Cambridge University Press, Cambridge.
- Macbeth, D. H. 1991. Teacher authority as practical action. *Linguistics and Education* 3(4), 281–313.
- Rasmussen, B. 1995. The Concept of Educational Drama. A Phenomenological View. Teoksessa Rasmussen, B. (toim.) *Fra pedagogikk til Forskningspraksis, Utvalgte artikler I kompendium*. Universitetet I Trondheim. DFT/UNIT, 22–29.
- Sacks, H. 1992. Lectures on conversation. Volume II. Toimittanut Gail Jefferson. Blackwell Publishers, Cambridge.
- Sacks, Harvey. 1974. Analysis of the course of a joke's telling in conversation. (toim.) Richard Bauman ja Joel Sherzer. *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. *Kasvatus* 3/2005, 86–100.
- Van Bekelen, M. 1993. Characteristics and effects of Drama / Theatre as a Means of Communication between Actors and Public. *NADIE Journal*, 9–14.
- Wagner, B. J. 1998. Educational drama and language arts. What research shows. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Winnicott, D. W. 1971/1989. *Playing and reality*. London: Penguin Press.
- Wright, P. & Rasmussen, B. 2001. Children and drama: knowing differently. Teoksessa R. Gerber & M. Robertson (toim.) *Children's way of knowing: Learning through experience*. Melbourne: Acer Press.

## LIITTEET

### Liite 1

## ”Unelmieni minä” draamallisvisuaalinen taidekasvatus- projekti - työpajatyöskentely Pohjanlammen ja Cygnaeuksen koulun kuudesluokkalaisilla syksyllä 2005

Työpajatyöskentelyn lähtökohtina ovat syksyllä 2005 Jyväskylän kaupunginteatterin ohjelmistoon tuleva näytelmä Pikkusiniisi, Helene Schjerfbeckin lapsuudesta sekä Jyväskylän Taidemuseoon tuleva Saskiat ry:n järjestämä ”Surkimus” -näyttely ja Mirja Erlingin muistonäyttely.

Projektin elämyksellisen taide- ja ilmaisukasvatuksen tavoitteena on vahvistaa ja rohkaista oppilaan omaa minää ja itseilmaisua eri taidealueiden keinoin. Hankkeen avulla avataan myös yhteistyömahdollisuuksia Jyväskylän alueen eri taidelaitosten ja Jyväskylän yliopiston välille.

Kyseisestä projektista tehdään sekä pro gradu -tutkielma että väitöskirja. Tutkimuksen aineisto kerätään videoimalla työpajoja, lasten päiväkirjoilla sekä haastatteluilla. **Kerättävä tutkimusaineisto pysyy ainoastaan tutkimuskäytössä ja oppilaiden nimettömyys ja tunnistamattomuus varmistetaan.**

Sekä kasv.tieteen yo Päivi Inha että kasv.tieteen lis. Pipsa Teerijoki tutkivat oppilaiden merkitysten rakentumista työpajojen draamaprosesseissa.

**Pyydämme ilmoittamaan tutkijoille, mikäli lastanne ei saa kuvata, haastatella tai hänen ääntään käyttää tutkimustarkoituksessa.**

kasv.tiet.yo  
Päivi Inha  
pamehein@cc.jyu.fi  
040 - 844 0171

KL  
Pipsa Teerijoki  
[pkteerij@edu.jyu.fi](mailto:pkteerij@edu.jyu.fi)  
044 - 362 3253

## Liite 2

## "Tulva"-prosessidraaman suunnitelma (työpaja 2)

Teema:	aineellinen/henkinen köyhyys ja rikkaus
Konteksti:	nykyaika, ei nimettyä paikkakuntaa, turvapaikka
Roolit:	oppilaat: 2 köyhien ja 2 rikkaiden ryhmää (oppilaat itse määräävät, mikä heille on rikkautta/köyhyyttä) ohjaaja1: tiedottaja, turvapaikan portieeri (opettaja roolissa)
Kehys:	Rikkaat ja Köyhät joutuvat lähtemään tulvaa pakoon, joutuvat luopumaan asioita, joita heillä on
Merkit:	pelikortit, tiedottajan / portieerin hattu, dramaattinen taustamusiikki
Työtavat	ks. etenemiskaavio

## "Tulva"

Mitä?	Miten? (strategia)	Miksi? (oppimisalue)	Merkit
1. Säännöistä sopiminen	draamasopimus puhuen	työrauhan ja oppimisen tae	
2. Leikkejä	lämppärit	ryhmän jännitysten purkaminen, keskittyminen	
3. Pelikortin mukaisen statuksen ottaminen	Statusharjoitus a) kävellen tilassa: yksin, ottaen katsekontaktia muihin, jutellen muiden kanssa b) statusjanaan asettuminen c) keskustelu janassa	matalan ja korkean statuksen ottamista harjotellaan, kontaktin eli muiden eleiden, ilmeiden kautta pohditaan omaa statusta tuntemuksista keskustelu, eri statuksia	pelikortit, teippiä
4. Jako pienryhmiin	Ohjaaja jakaa janassa olon	edetään kohti draamatarinaa	

	perusteella		
5. Vastakkaisten statusten kohtaaminen	ohitanssi, rikas ja köyhä ryhmä tanssivat toistensa ohi	harjoitellaan, miten rikkaiden ja köyhien asenteet näkyvät heidän olemuksessaan	musiikki
6. Rooleissa miimiset lahjat	a) lahjan antaminen (parit: rikas ja köyhä), parit vaihtavat keskenään roolia harjoituksen aikana b) keskustelu lahjojen antamisesta ja saamisesta	improvisoinnin ja miimisyyden harjoittelua  rikkaan ja köyhän näkökulman saaminen lahjan antamiseen/saamiseen	
7. Asioiden valinta 2 köyhäryhmää 2 rikasryhmää	pienryhmissä lappuun kirjoitetaan, "mitä asioita haluaisin köyhänä/rikkaana lisätä elämäni"	tehdään tulevan jännitteen aikaansaamiseksi	10 pientä paperilappua/per pienryhmä
8. Valitsemien asioiden näyttäminen muille ryhmille	pikapatsaat	patsastyöskentely pikkuryhmässä	
9. Radiokuulutuksen lukeminen: tulvavaara	opettaja roolissa uutinen	kehys toiminnalle: köyhät / rikkaat joutuvat luopumaan osasta asioita	hattu
10. 5 asiasta luopuminen	Ulkopuolinen uhka: pienryhmät	valintojen tekeminen ja perustu omalle ryhmälle	10 paperilappua esillä, A4 paperi
11. Bussipysäkillä lähteminen	toiminta ja kertominen (ohjaaja2) samanaikaisesti	eteneminen kohti turvapaikkaa	
12. bussipysäkillä 3 asiasta luopuminen	Ulkopuolinen uhka: pienryhmät	ryhmät karsivat jälleen, valintojen tekeminen	5 paperilappua esillä, A4 paperi
13. Kohti turvapaikkaa	toiminta ja kertominen (ohjaaja2) samanaikaisesti	eteneminen kohti turvapaikkaa	
14. Turvapaikan ovella	opettaja roolissa: portieeri (ohjaaja1)	ryhmät karsivat jälleen, valintojen	2 paperilapin asiasta



		tekeminen	valitseminen
15. Turvapaikassa: mitä ryhmät tuoneet mukanaan?	opettaja roolissa: portieeri (ohjaaja1) - Keitä olette ja mitä on mukanaan? miksi? - Pidätkö itsellenne vai jaatteko muille?	valintojen perustelu koko ryhmällä	1 valittu asia
16. Todellisuuteen palaaminen	Reflektiokeskustelu - ryhmittäin edetään, mistä kaikesta luovuttiin matkalla, miksi? - mitä turvapaikassa sitten tapahtui? miten ihmisille kävi? - miten onni näyttäytyi heidän elämässään?	rikkaassa / köyhässä statuksessa asioista luopumisen perustelu	A4 paperit apuna
17. Oman oppimisen arviointi	hetken merkitseminen	tuoda esiin oivallus, oppi rikkaudesta/ köyhyydestä	

## Liite 3

## "Toi sen teki" -prosessidraaman suunnitelma (työpaja 1)

Teema:	syllisyys, häpeä
Konteksti:	nykyaika, kaksilapsinen perhe
Roolit:	oppilaat: kaksi sisarusta (pikkusisko ja isovel) ohjaajat: kaksi sisarusta (opettaja roolissa työtapa)
Kehys:	isovel rikkoo äidin helminauhan, syyttää pikkusiskoa
Merkit:	helminauha
Työtavat	ks. seuraava kaavio

## "Toi sen teki"- prosessidraaman eteneminen

Mitä?	Miten? (strategia)	Miksi? (oppimisalue)	Merkit
1. Säännöistä sopiminen	draamasopimus puhuen	työrauhan ja oppimisen tae	
2. Leikkejä	lämpärit	ryhmän jännitysten purkaminen, keskittyminen	
3. Pretext	ohjaaja kertoo tarinan alun kahdesta sisaruksesta	miljööön ja henkilöiden lyhyt esittely	
4. Ullakolla	äänimaisema	miljööön luominen auditiivisesti	
5. Sisar ja veli ullakolla	salakuuntelu, opettajat roolissa	tarinalle luodaan kehys: veli rikkoo äidin helminauhan ja sysää syyt siskolle	helminauha
6. Syyttömän tunteet	tunnepatsas pienryhmissä	miltä siskosta tuntuu?	
7. Syyllisen tunteet	omantunnonkuja, 3 kujan läpimenijää, tekevät ratkaisun paljastaako oma syllisyys vai ei.	miltä veljestä tuntuu? miten hän toimisi kujan ohjeiden perusteella?  millainen	

	purkukeskustelu	omantunnonkuja oli? miten päädyit ratkaisuun?	
8. Pienryhmiin jako	Sippiset, Hippiset....	jakautuminen seuraavaa työtappaa varten	
9. Ullakolla tilanne jatkuu	oppilaat esittävät kohtauksen: mitä tapahtuu kun aikuinen tulee ullakolle?	harjoitellaan kohtauksen etenemistä: alku - keskikohta - lopetus	
10. Keskustelua	puretaan nähdyt kohtaukset	yksilöidä nähdyn perusteella kuka ratkaisi tilanteen? Miten? miten todellisuudessa toimisi? kenen kannalta onnellinen loppu?	
11. Omat kokemukset	Väittämiä, asettuminen jatkumolle ei- kyllä	pohtia omia sisarusuhteita, tilanteita joissa kokenut syyllisyyttä/syyttömyyttä	
12. Reflektiokeskustelu teemasta oman kokemuksen kautta	keskustelua koko ryhmällä	aiheena syyllisyys ja syyttömyys, sisarusuhteet	

