

**”Mitäs sitte tapahtuu?”: opetuksen sanallinen ohjaaminen lukion  
äidinkielen ja kirjallisuuden tunnin improvisaatioharjoituksessa**

**Kandidaatintutkielma**

**Elina Kivelä**

**Suomen kieli**

**Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto**

**Helmikuu 2016**

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Elina Anni Kaarina Kivelä	
Työn nimi – Title ”Mitäs sitte tapahtuu?”: opetuksen sanallinen ohjaaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tunnin improvisaatioharjoituksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 29 sivua
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkin improvisaatioharjoituksen ohjaustilannetta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla. Tarkastelun kohteena ovat opettajan kielelliset ohjailevat vuorot sekä se, miten opettaja osallistaa ja siirtää toimijuutta opiskelijoille. Tutkimus antaa tärkeää tietoa improvisaation ohjaamiseen liittyen. Ohjaamisen tapoja on useita ja niistä tietoiseksi tuleminen edesauttaa tarkoituksenmukaisen opetuksen ja ohjaamisen suunnittelua. Varsinkin ilmaisutaidon ohjaamiseen liittyy paljon vastuuta. Tutkimukseni on tärkeä myös siksi, että draaman opetus ja työtävät tulevat pakollisiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016 (POPS luonnos 2014). Lukion opetussuunnitelmassa draama ei vielä juuri näy.</p> <p>Tutkimukseni on kvalitatiivinen opetustilanteen havainnointitutkimus. Kuvasin opetustilanteen kahdella kameralla ja litteroin aineiston. Oppitunnin vetovastuussa on aineenopettaja-harjoittelija. Tarkastelen kielenkäyttöä pragmaattisesti eli tilannekohtaisten merkitysten kautta. Otan vaikutteita keskusteluanalyyseista, mutta keskityn opettajan vuoroihin ja niiden pragmaattisiin ilmiöihin vuorovaikutuksen tutkimuksen sijaan.</p> <p>Improvisaatioharjoituksen ohjaaminen on opettajajohtoista ja monikkomuotoista ohjaamista. Opettajan vuorot aineistossa ovat pitkälti kysymyksiä, joilla hän kerää puuttuvaa informaatiota sekä tarkistaen että tiedustellen. Opettaja ohjaa opetusta ja opiskelijoiden tuottamia improvisaatiokohtauksia syventämällä niitä kysymyksin. Opiskelijoiden vastaamattomuus harjoituksen alussa pakottaa opettajaa toistamaan kysymyksensä, muotoilemaan niitä uudelleen ja johdattelemaan opiskelijoita vastaamaan.</p> <p>Opettaja antaa hyväksyviä palautteita opiskelijoille sekä heidän vastauksistaan että improvisoivasta toiminnastaan. Hyväksymisen tapoja on useita. Opettajan hyväksyvät vuorot kannustavat opiskelijoita osallistumaan.</p> <p>Harjoituksen opettajajohtoisuuden takia opiskelijoiden osallistumismahdollisuudet ovat opettajan rajaamia. Kuitenkin kaikki harjoituksessa tehty vaatii opiskelijoiden toimijuutta, jotta tehtävässä päästään eteenpäin.</p>	
Asiasanat – Keywords ilmaisutaito, improvisaatio, ohjaus, opetustilanne, pragmatiikka, sanallinen viestintä	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
2.1	Ilmaisutaito ja improvisaatio	3
2.2	Institutionaalisuus ja ilmaisutaidon ohjaaminen	4
2.3	Vuorojen modaalisuus ja direktiivisyys	6
2.4	Kysyminen	7
3	AINEISTO JA MENETELMÄT	9
3.1	Tutkimusaineisto	9
3.2	Tutkimusmenetelmät	10
4	ANALYYSI	11
4.1	Tehtävien ohjeistaminen	11
4.2	Kysyminen ja johdattelevat vuorot	15
4.3	Vastaamattomuus ja kysymysten uudelleenmuotoilu	20
4.4	Palaute ja kannustaminen	23
5	PÄÄTÄNTÖ	26
	LÄHTEET	28

# 1 JOHDANTO

Tutkin draaman ja ilmaisutaidon harjoituksen ohjaustilannetta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden ilmaisutaidon tunnilla, sillä toiminnanohjaus kiinnostaa minua draaman ja pedagogisten opintojeni kautta. Tutkin yhden improvisaatioharjoituksen ohjaustilanteen kielellistä rakentumista opettajan näkökulmasta. Tarkastelen myös sitä, miten opettaja siirtää toimijuutta opiskelijoille ja antaa heille valtaa toimia itsenäisesti.

Opettaminen on tänä päivänä yhä enemmän vastuullista oppimisen ohjaamista (Tirri 2002: 205), ja varsinkin ilmaisutaidon ja draaman oppimisen ohjaamisessa on tarpeen olla tietoinen ohjaamisen tavoista, jotta opetus olisi mahdollisimman eettistä ja tarkoituksenmukaista ja jotta oppimistuloksia saavutettaisiin. Ilmaisutaidon opettajan rooli on moninainen ja siksi haastava. Informaation jakamisen lisäksi draamaopettajan tehtäviin kuuluu ryhmän opiskelun ja oppimisprosessin sekä itsenäisen työskentelyn helpottaminen (Heikkinen 2005: 178).

Haasteellisuutta draamaopettajan työhön lisää draaman luonne, joka vaatii ohjaajalta läsnäoloa ja kykyä vuoropuheluun ja kuunteluun (Heikkinen 2005: 175). Opettajan rooli improvisaation ohjaajana on ideoiden ja toiminnan synnyttämisen helpottajan rooli. Tätä tehtävää toteutetaan kyselemällä. Tämän lisäksi opettaja toimii hyväksyjänä, eli tarkoitus on kuunnella kaikki ratkaisut ja pyrkiä hyväksymään ne. (Heikkinen 2010: 165, 167.)

Tutkimukseni on tärkeä siksi, että draaman opetus ja työtavat tulevat pakollisiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016 (POPS luonnos 2014) ja mahdollisesti mainituiksi lukion seuraavassa opetussuunnitelmassa. Tutkimukseni antaa tietoa yhden opettajan tavasta ohjata ilmaisutaitoa, mutta samalla se avaa näkymän ohjaamisen pragmaattisen tason tarkasteluun yleisemmin. Niemen ja Raskin (2006: 6) mukaan draamaopettaja kannustaa, ohjaa ja antaa palautetta pääosin puheen avulla. Tästä syystä on kiinnostavaa tutkia sitä, millä kielellisin keinoin opettaja ohjaa opiskelijoiden toimintaa ja ajattelua improvisaatioharjoituksessa.

Oletan improvisaation ohjauksen olevan sekä sanallista että sanatonta. Sanallinen viestintä voidaan määritellä kielenkäytöksi, joka pitää sisällään puheilmaisun sanalliset muodot. Verbaalinen viesti sisältää aina sanoman, ja sen avulla voidaan kuvailla asioita ja ilmiöitä tai vaikuttaa toisiin ihmisiin (Kauppila 2006: 26–28.) Lausuma (e. utterance) on nimitys puheessa esiintyvälle toiminnalliselle kokonaisuudelle (VISK § 1003; Hakulinen 1998: 34). Sanalliseen viestintään kuuluu prosodia, jolla tarkoitetaan äännettä ja äänneyhdistelmiä laajempia ilmiöitä, esimerkiksi puhenopeutta ja äänensävyä (VISK, määritelmät/prosodia). Olen kuitenkin rajannut tutkimukseni tarkastelemaan ohjaustilannetta vain sanallisen viestinnän osalta.

Kielenkäyttöä luokkahuonevuorovaikutuksessa ovat tutkineet muun muassa Nikula ja Kääntä (2011). Myös sanatonta viestintää ja elekieltä opetusvuorovaikutuksessa (esim. Suomela, Alanen & Mäntylä 2006; Forsberg & Matilainen 2011; Taivalsaari 2011) on tutkittu, muttei juuri draamaan liittyvässä ohjaustilanteessa. Ilmaisutaidon ohjaamista on tutkittu (esim. Maunu 2011), ja opetuspuhettakin vähän (esim. Keravuori 1990; Niemi & Raski 2006), mutta kyseessä on ollut enemmän opetusdiskurssia kuin varsinaista kielellistä rakentumista tarkasteleva tutkimus. Luokanopettajan ohjailevasta puheesta tutkimusta löytyy (Auvinen 2001), mutta lukioon sijoittuvaa ohjauspuheen tutkimusta ei ole Suomessa vielä tehty. Ohjaamiseen liittyvät draama- ja teatterialan julkaisut keskittyvät enimmäkseen näytelmien ohjaamiseen (esim. Sinivuori & Sinivuori 2000; Leppäkoski 2001), eikä näkökulmana ole kieli.

Opetustilanteen institutionaalisuus vaikuttaa opetustilanteen kieleen ja puheeseen (Keravuori 1990: 13). Suuri osa luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksesta painottuu vuoronantoihin (esim. Jakonen 2014; Lehtimaja 1999; Kääntä 2011). Nähdäkseni ilmaisutaidon oppitunnilla lainalaisuudet ovat erilaiset kuin ”tavallisessa” luokkahuoneopetuksessa. Oppilaiden (tai opiskelijoiden) ei esimerkiksi tarvitse viitata tai pyytää puheenvuoroa, ja työskentely tapahtuu myös muualta kuin omista pulpeteista käsin (Niemi & Raski 2006: 20), sillä luokkahuonetyöskentely on kokonaisvaltaista (Rusanen 2002: 32) ja pääosin toiminnallista ryhmätyöskentelyä, jossa opitaan muun muassa empatiaa ja sosiaalisia taitoja sekä asioita itsestä (Heikkinen 2005: 26, 39–40).

Oppiminen on kokonaisvaltaista ilmaisun monikanavaisuuden vuoksi. Monikanavaisella ilmaisulla tarkoitetaan sanallista, kehollista, auditiivista, visuaalista ja spatiaalista ilmaisua. (Heikkinen 2005: 32.) Ilmaisutapojen sekä tietojen ja taitojen lisäksi opitaan paljon muutakin. Heikkisen (2002: 131–132) mukaan draamakasvatus on oman elämän subjektiksi harjoittelua, jolla tarkoitetaan itsetuntemuksen ja itsevarmuuden lisääntymistä. Oppitunnin tehtävät ovat sekä kielellisiä että ei-kielellisiä suorituksia (Joutseno 2007: 182), ja oppimisen ohjaaminen on draamaopettajan tärkein tehtävä (Heikkinen 2002: 141), minkä vuoksi tätä ohjaamisen tapaa on hyvä tutkia. Lähestyn tutkimusaiheittani seuraavin tutkimuskysymyksin:

1. Miten ohjaustilanne lukion ilmaisutaidon tunnin improvisaatioharjoituksessa rakentuu kielellisesti?
2. Mitä sanallisia, ohjailevia keinoja opettaja käyttää osallistaakseen opiskelijoita harjoitukseen?
3. Miten opettaja siirtää sanallisesti toimijuutta opiskelijoille ja antaa heidän toimia itsenäisesti?

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Ilmaisutaito ja improvisaatio

**Ilmaisutaidon** opetuksella tarkoitan Rusanen (2002: 18) määritelmän mukaan teatteri- ja draamaopetusta. Nykyisessä lukion opetussuunnitelmassa (2003) draama ei ole oma oppiaineensa eikä sitä mainita opetusmenetelmänä. Teatteri ja draama ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppimissisältönä ainoastaan kursseilla 3. Kurssiin 5 kuitenkin liittyy oman ilmaisutavan kehittämisen osaamistavoite. (LOPS 2003: 36, 49.) Opettajalla on siis mahdollisuus valita sanallisten, kirjallisten ja draamallisten ilmaisutapojen väliltä. Lukion opetussuunnitelmassa (2003) mainitaan erilaiset yhteisöllisen opiskelun muodot yhteistyö-, vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittämiseksi. Äidinkieltä ja kirjallisuutta pidetään tieto-, taito-, kulttuuri- ja taideaineena, ja se sisältää kieli-, kirjallisuus- ja viestintätiedettä sekä kulttuurin tutkimusta. Lisäksi viestintätieteiden osana mainitaan puheviestintä. (LOPS 2003: 24, 32.) Lukiolaisella on myös mahdollisuus suorittaa teatterin lukiodiplomi (Opetushallitus 2014: 3).

Heikkisen (2002: 14) mukaan kaikkea koulun eri oppimisympäristöissä tehtävää draamaa ja teatteria kutsutaan draamaksi. Nämä käsitteet liittyvät opetussisältöihin, jotka ovat toiminnallisia ja kokonaisvaltaisia ja liittyvät esimerkiksi tarinankerrontaan ja puheilmaisuun (Rusanen 2002: 18, 32). Käytän tutkimuksessani käsitettä ilmaisutaito. Ilmaisutaidon tunneilla toiminta on fyysistä ja kokonaisvaltaista, minkä vuoksi oppilaat eivät usein istu vaan luovat tarinoita kielellisesti ja yhteistoiminnallisesti. Yhteyksiä äidinkieleen ilmaisutaidolla on puheviestinnän ja kirjallisuuden kanssa. (Rusanen 2002: 32.) Näin ollen draamaa on hankala erottaa ”tavallisista” äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöistä.

Myös Laakso (1994) on määritellyt ilmaisutaitoa, jolla hän tarkoittaa ilmaisemisen taitoja eri viestintäkeinoin. Näitä ovat sanallinen, kuvallinen, musiikillinen, liikunnallinen ja draamallinen ilmaisutapa. Ilmaisukasvatuksella Laakso (1994) tarkoittaa ohjaavaa toimintaa, joka keskittyy ilmaisukeinojen opettamiseen ja kokonaisilmaisun kehittämiseen. Myös monipuoliseen ryhmätoimintaan ohjaaminen kuuluu ilmaisukasvatukseen. (Laakso 1994: 123.)

Heikkinen (2002) puhuu **draamasta** ja draamakasvatuksesta, jotka ovat osa ilmaisutaidon opetusta. Draamakasvatuksella Heikkinen (2002) tarkoittaa oman elämän subjektiiviseksi harjoittelua. Draamakasvatukseen kuuluu siis voimaantumisen (e. empowerment), joka saavutetaan, kun nuori saa äänen ja vapautuu toimimaan itsetuntemustaan ja itsevarmuut-

taan kasvattaakseen. (Heikkinen 2002: 131–132.) Draamakasvatus on aina ryhmäprosessi, joka tuottaa kokemuksia ja oivalluksia erilaisissa projekteissa (Heikkinen 2005: 24).

Draamassa käytetään teatterin keinoja pedagogiseen tarkoitukseen, joten ilmaisu on oppimisen perusta. Sisällöt rakentuvat estetiikasta, teematyöstä ja vuorovaikutuksesta. (Østern 1994: 43.) Draamassa luodut fiktiiviset tilanteet rakentuvat tavallisesta elämästä poikkeavasta ajasta, paikasta, roolista ja toiminnasta. Toiminta sisältää eleitä, liikkeitä, ääniä ja valoa. Draama ja ilmaisuharjoitukset johdattavat tutkimaan, yhdistelemään ja oivaltamaan oppilaiden omia havaintoja, kokemuksia ja elämyksiä sekä kirjoitettua tekstiä, jotka toimivat oppiaineksena. Draamaa ovat sanallisesti, kehollisesti, auditiivisesti, visuaalisesti ja spatiaalisesti tuotetut tarinat. (Heikkinen 2005: 32.) Draamaan liittyy useita genrejä, joista yksi on improvisaatio (Heikkinen 2002: 116). Improvisaatio on draaman oleellinen työtapo (Østern 1994: 46).

Heikkinen (2010) määrittelee **improvisaation** sekä kaikkien draamakasvatuksen genrejen strategiaksi että omaksi genrekseen, improvisaatioteatteriksi. Improvisaatiossa luodaan fiktiivisiä kohtauksia, joiden paikat, hahmot, teemat ja muodot määrittelee ryhmä. Näyttelijätyö improvisaatiossa on tiimityötä. (Heikkinen 2010: 37.) Improvisaatiossa pienryhmät esittävät tilanteista omat vaihtoehtoiset tulkintansa, joita voidaan testata ja tarkastella. Improvisaation kautta on helpompi luoda roolihenkilöitä ja rakentaa erilaisia tilanteita. (Heikkinen 2005: 210.) Improvisaatiossa tehdään tarjouksia, jotka voidaan tyrmätä tai hyväksyä (Johnstone 2001: 96). Kaikki toiminnan kehittymistä estävä on tyrmäämistä (Johnstone 2001: 97), ja tarjousten hyväksyminen estää toiminnan keskeytykset (Johnstone 2001: 99).

## 2.2 Institutionaalisuus ja ilmaisutaidon ohjaaminen

Opetusvuorovaikutus on luonteeltaan **institutionaalista**. Opettaja toimii koulussa instituution osana ja toteuttaa institutionaalista tehtäväänsä, johon kuuluu vastuu oppimisesta, vuorovaikutuksen sujumisesta ja tavoitteellisuudesta sekä oppimistavoitteiden toteutumisesta ja oppimistilanteen järjestyksestä. (Kauppinen 2013: 34.) Institutionaalisuus vaikuttaa opetustilanteiden kieleen ja puheeseen (Keravuori 1990: 13).

Kauppinen (2013: 14) mukaan kieli on aina sidoksissa toimintaympäristöön, jossa se esiintyy. Saman toteaa Keravuori (1990: 13), jonka mukaan sekä tilanne että puhujapersoonat vaikuttavat kielelliseen vuorovaikutukseen koulussa. Instituutio määrittelee arvot ja toimintatavat, joihin kasvattaja on aina sidoksissa (Heikkinen 2005: 33). Kouluinstituution tehtävät toteuttaakseen muodollinen opetustilanne vaatii erityisen vuorovaikutusjärjestyksen, jossa

oppilaat pyytävät puheenvuoroa opettajalta, jolla on oikeus olla äänessä (Raevaara, Ruusu-  
vuori & Haakana 2001: 11). Perinteisessä opettajajohtoisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa  
opettaja kysyy ja antaa palautetta, kun taas oppilas on vastaajan roolissa (Maunu 2011: 16).  
Nähdäkseni epämuodollisempikin opetustilanne voi täyttää kouluinstituution asettamat tehtä-  
vät, sillä draama opetusmuotona ei täytä tavallisen luokkatilanteen kriteerejä aukottomasti.

Joutsenon (2007: 182) mukaan perinteinen opetuspuhe koostuu kaikenlaisesta ohjailusta  
ja oppilaiden neuvomisesta sekä tehtävänannoista. Keravuoren (1990) mukaan opetuspuhe voi  
olla kysyvää, ohjailevaa tai informoivaa sekä toisinaan myös ilmaisevaa. Puhujalla on aiko-  
muksiensa mukaan mahdollisuus ilmaista itsensä kielellisesti monella tavalla. Sävy luo merki-  
tyksiä, joilla luodaan yhteistyö- ja keskusteluilmapiiriä tai rikotaan sitä. (Keravuori 1990: 16,  
35.) Joutsenon (2007) määrittelyn mukaisesti tarkoitan ohjaamisella oppilaiden ohjeistamista  
tehtävien eri vaiheissa. Heikkisen (2002: 141) mukaan se, miten opettaja ohjaa oppimista, on  
tärkeää. Tässä yhteydessä pidän myös oppimisen ohjausta ja suuntaamista ohjaamisena. Kos-  
ka opettajan rooli on yhä enemmän ohjaava ja tukeva (Tirri 2002: 205), luen myös kaikenlai-  
sen kannustuksen ja palautteenannon osaksi ohjaamista. Keravuoren (1990) mukaan opettajan  
tehtäviin kuuluu myös keskustelun jäsentäminen. Jäsennyspuheella varmistetaan, että kaikki  
ovat ymmärtäneet asian samalla tavalla. Jäsennyspuheella voidaan myös ilmaista asia tai il-  
miö, jota käsitellään. (Keravuori 1990: 18–19.)

Opettaminen on Kauppisen (2013: 12) mukaan toimintaa, joka on rakennettu tietynlaisia  
pedagogisia periaatteita noudattaen. Opettaminen on oppilaiden saattamista uuden tiedon ää-  
relle, kun taas ohjaaminen liittyy enemmän oppilaiden kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. Täl-  
lainen tavoite liittyy myös ilmaisutaidon opetukseen. Keravuoren (1990) mukaan opetuspuhe  
on sidoksissa opettavien ihmisten tarpeisiin, tarkoitukseen ja tilanteeseen. Opettaja toimii  
luokassa aloitteentekijän roolissa. Opettajan tehtävänä on määrittää oppilaan toiminnalle rajat  
sekä jäsentää ja suunnata keskustelua. Opettajalla on vastuu myös kielellisestä vuorovaiku-  
tuksesta ja keskustelun ylläpitämisestä. (Keravuori 1990: 10, 17.)

Niemi ja Raski (2006) ovat tutkineet opetuspuhetta draamatunneilla perusopetuksessa,  
lukiossa ja ammattikorkeakoulussa. Tutkimustulosten mukaan koulu instituutiona vaikuttaa  
oppituntien vuorovaikutukseen. Oppitunneilla vuorovaikutus toisinaan noudatti perinteistä  
tuntidiskurssia ja toisinaan poikkesi siitä. Kuitenkin draama oli pääosin opettajajohtoista vuo-  
rovaikutusta: opettaja antoi palautetta ja kaikki puheenvuorot jakoi opettaja, minkä vuoksi  
varsinaista keskustelua oppilaiden välille ei syntynyt. (Niemi & Raski 2006: 69–71.)

Niemen ja Raskin (2006) tutkimuksesta selviää, että harjoitusten ohjaaminen noudattaa  
aina samaa kaavaa: ensin opettaja antaa ohjeet, minkä jälkeen oppilaat toimivat annettujen



ohjeiden mukaisesti. Opettaja saattaa jakaa puheenvuoroja ja oppilaat saattavat varmistella annettuja ohjeita. Opettaja rohkaisee oppilaita osallistumaan, mitä pidetään draamalle tyypillisenä toimintana. Oppilaiden osallistuminen on usein kehollista toimintaa. Opettajan palaute toiminnasta ryhmälle tai yksilöille ei ole välttämätöntä, mutta niinkin tehdään. (Niemi & Raski 2006: 69–70.) Opettajan antama sanallinen palaute on hyväksymistä, arvioimista, puheenvuoron sisällön selittelyä tai tiedon lisäämistä (Keravuori 1990: 38). Palaute on pääosin kannustavaa ja rohkaisevaa, ja sillä ohjataan oppilaiden toimintaa (Niemi & Raski 2006: 60).

Maunu (2011) on tutkinut vuorovaikutusta ja draaman ohjausta kolmannen ja kuudennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden prosessidraamatunnilla. Tutkimuksessa draaman työtavat muokkasivat opetusvuorovaikutusta. Prosessidraamaa ohjaavien opettajien vuorot olivat suurelta osin oppilaiden menettelyä ja toimintaa ohjaavia avausiirtoja. Ohjailuksi laskettiin käskyt, ehdotukset ja toivomukset. Käskyiksi luettiin muodoiltaan käsky-, väite- ja kysymyslauseet. Ohjailevien puheenvuorojen suuri määrä johtui oppilaille vieraista työtavoista. Toiminnan etenemiseen liittyi myös joitakin ohjeiden tarkennuksia silloin, kun oppilaat eivät heti alkaneet toimia opettajan odottamalla tavalla. (Maunu 2011: 59–60, 67–68, 127.)

Olen rajannut ulkomailla tehdyt opetusta koskevat tutkimukset pois, sillä koulutusjärjestelmä Suomessa on erilainen kuin muissa maissa, ja tämän tutkimuksen kannalta suomalaiseseen koulutusjärjestelmään liittyvät tutkimukset ovat relevantimpia.

### 2.3 Vuorojen modaalisuus ja direktiivisyys

Puheessa on **lausumia**, joilla tarkoitetaan puheessa esiintyviä toiminnallisia kokonaisuuksia, jotka muodostavat keskustelussa vuoron tai sen osan. (VISK § 1003.) **Vuorolla** voi olla yksi tai useampi puhetoiminto ja tehtävä, esimerkiksi kysyminen, ehdottaminen tai myöntyminen. Yksi vuoro voi olla pelkkä yksi lauseke tai kokonainen lause. (VISK § 1007.) Vuorot voivat olla kielellisiä ilmauksia tai puheen suunnitteluun ja tuottamiseen liittyviä ilmauksia, kuten empimisääntelyä (*mm*, *öö*, *ee*) tai itsekorjauksia ja uudelleen aloituksia (VISK § 1004). Kaikilla vuoroilla on tulkintakehys, joka määrittää odotukset seuraavia vuoroja kohtaan. Jokainen vuoro vastaa edeltävään vuoroon, jolloin tulkinta vuorosta paljastuu. Tulkinnat mahdollistavat toimintojen koordinoimisen ja yhteisymmärryksen syntymisen. (Raevaara 1998: 91.)

**Modaalisuudella** tarkoitetaan mahdollisuuden ja välttämättömyyden ilmaisemista. Keskeisiä mahdollisuutta ilmaisevia modaaliverbejä ovat esimerkiksi *voida* sekä *saattaa*, *taida* ja *mahtaa*. (VISK § 1562.) Modaalisuudella ilmaistaan asiointilan varmuutta ja epävar-

muutta, todennäköisyyttä ja epätodennäköisyyttä, mahdollisuutta ja mahdottomuutta, pakollisuutta ja luvallisuutta, toivottavuutta ja ei-toivottavuutta ja niin edelleen (VISK § 1551). Modaalisuutta osoittavat erityiset modaaliverbit, kuten *täytyy* ja *pitää* sekä leksikaaliset adverbit, kuten *ehkä* ja *varmasti* (Larjavaara 2007: 399).

Ohjailevia lausumia kutsutaan **direktiiveiksi**. Direktiivien avulla voidaan käskää, kehottaa, pyytää tai neuvoa puhuteltavaa, ja ne edellyttävät vastaanottajaltaan aina jonkinlaista reaktiota. Imperatiivi- eli käskylauseet ovat ohjaileville lausumille tyypillisiä. (VISK § 1645.) Ohjailevaa, **direktiivistä** toimintaa on esimerkiksi tehtävän asettaminen (Tykkyläinen 2005: 58). Muuta ohjailua on esimerkiksi säätelypuhe, joka pitää sisällään vuoronannot ja työrauhakäskyt (Joutseno 2007: 182). Myös ohjeet käyttäytymisestä, menettelyistä ja toimista liittyvät ohjailuun (Keravuori 1990: 32). Opetuspuheeseen liittyy myös informointi, jolla tarkoitetaan tiedon esittämistä toiselle toteamalla. Informoivan keskustelun pohjana on oletus siitä, etteivät oppilaat etukäteen tiedä asiasta, josta opettaja heille kertoo. Opettajan keinoja informoida ovat esimerkiksi lupaaminen ja ennakointi. (Keravuori 1990: 27–28.) Opetuskeskusteluihin liittyy myös opettajan puhetta, jolla hän reagoi opiskelijoiden puheeseen. Tällainen palautepuhe on luonteeltaan sisältökeskeistä. (Keravuori 1990: 37–38).

Tykkyläinen (2005) on tutkinut tehtävänantoja puheterapiaopetukseen liittyen. Tutkimustulokset osoittavat, että tehtävän asettavat vuorot olivat ohjailevia eli direktiivisiä ja niiden taustalla oli pyrkimys saada tehtävän tekijä tuottamaan tavoiteltu responsi. Tehtävänannot olivat imperatiivimuotoisia lauseita, joilla kehoitettiin toimintaan, kysymyksiä, joilla pyrittiin ohjailemaan, ja väitteitä, joilla kuvailtiin tapahtuvaa. Toiminnan muotoilu vastaanottajalle varmisti lapsen ymmärtämisen ja lisäsi tämän toimijuutta. (Tykkyläinen 2005: 79.)

## 2.4 Kysyminen

Ohjeistustilanteessa käytetään yleisesti käskymuotoja (Niemi & Raski 2006: 69), mutta myös kyseleminen on yksi draamaopettajan tehtävistä (Heikkinen 2010: 165). Keravuoren (1990: 22) mukaan valtaosa opettajan aloitteista on kysyviä. Tannerin (2005: 90) mukaan kysymysten funktio on hakea informaatiota, kun taas direktiiveillä yritetään tuottaa vastaanottajassa toimintaa, ei-kielellistä tekemistä tai palvelusta. Molemmissa siis pyydetään jotain, mutta kysymykset ja direktiivit eroavat toisistaan puhefunktioiltaan.

Ison suomen kieliopin mukaan **kysymykset** ilmenevät kielessä tyypillisesti kysymyslauseina eli interrogatiivilauseina, joiden tuntomerkkeinä ovat lauseenalkuinen interrogatiivi-

pronomini tai liitepartikkeli *-kO*. Kysymys voi olla myös kysymyslauseetta lyhempi kysymyslauseen aineksia sisältävä ilmaus tai väitelause. Kysymyslauseet voidaan jakaa kahteen päätyyppiin, **hakukysymyksiin** ja **vaihtoehtokysymyksiin**. (VISK § 1678.) Hakukysymyksillä selvennetään tai tarkistetaan edellisen puheenvuoron osaa. Vastaus hakukysymykseen on usein edellisen vuoron toistamista tai sen selventämistä. Haku- eli tarkistus-kysymys (*miitä*) ilmaisee, että kysyjä ei ole kuullut, ymmärtänyt tai uskonut edeltävää vuoroa. (VISK § 1211.)

Vaihtoehtokysymyksiin liittyy *kO*-partikkeli, ja tällaisilla kysymyksillä annetaan vastaanottajan arvioida lauseen paikkansapitävyyttä (VISK § 1679). Vaihtoehtokysymys tarjoaa nimensä mukaan jonkin vaihtoehdon (esim. *Tulevatko he Porvoosta?*). Jos vaihtoehtoja on tarjolla kaksi, puhutaan disjunkttiivisesta vaihtoehtokysymyksestä (esim. *Tehdäänkö ne kaupat vai ei?*). (VISK § 888.) Kysymykseen vastataan siis kysymyksessä annetuilla vaihtoehdoilla. On myös **partikkelikysymyksiä**, joissa kysymystä osoittavat *vai* ja *entä(s)* (VISK § 1679).

Keravuori (1990) jakaa opettajan kysymykset funktioiltaan **tarkistamisiin** ja **tiedusteluihin**. Tarkistamisessa oppilas vastaa opettajan kysymykseen puuttuvalla tiedolla, jolloin opettajan on mahdollista nähdä, ovatko oppilaat ymmärtäneet asian. Tarkistus-kysymykset ovat **epäaitoja kysymyksiä**, sillä opettaja tietää niiden vastauksen. (Keravuori 1990: 22.) Kleemola (2007: 61) kutsuu tällaisia kysymyksiä **pedagogisiksi kysymyksiksi**. Iso suomen kielioppi (VISK § 1678) määrittelee **aidoiksi kysymyksiksi** sellaiset, joiden kautta kysyjä yrittää saada puuttuvaa tietoa tai varmistuksen olettamalleen asiaintilalle.

Draamassa **tiedustellaan**, kun oppilaita yritetään saada jakamaan omia tulkintojaan yhteisesti (Maunu 2011: 81, 123). Myös Morgan ja Saxton (1987) esittävät draaman opetusmuotona olevan otollinen tiedustelevien kysymystyyppien käyttöön. Tannerin (2005: 90) mukaan tiedusteluissa on piirteitä sekä direktiivisyydestä että kysymyksistä. Tiedusteluihin kysyjä ei tiedä vastauksia etukäteen, ja useat vastaukset ovat hyväksytyjä. Tiedusteltavat asiat ovat henkilökohtaisia tuntemuksia, havaintoja ja tietoja. (Keravuori 1990: 22, 26.) Kysymyksien avulla voidaan tiedustella ja tarkistaa, **syventää** teemaa ja rooleja, löytää perusteluita ja vaihtoehtoja sekä punnita arvoja ja valintoja (Maunu 2011: 125; Morgan & Saxton 1987: 71–82).

Retoriset kysymykset ovat interrogatiivisia lausumia, joihin ei odoteta vastausta, vaan niillä tuodaan ilmi jokin käsitys, josta keskustelijat ovat oletettavasti samaa mieltä. Retorinen kysymys toimii väitteenä, joka sisältää sekä kysymyksen että vastauksen. Epävarmuuden ilmaiset saattavat tehdä retorista kysymyksestä pohdiskelevan. (VISK § 1705.) Kysymiseen liittyy siis useita määritelmiä. Nojaan analyysissäni tiedustelu–tarkistelu-jaotteluun, mutta otan huomioon myös syventävät kysymykset sekä Ison suomen kieliopin määritelmät haku- ja vaihtoehtokysymyksistä.

## 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 3.1 Tutkimusaineisto

Aineistonani on lukion äidinkielen ja kirjallisuuden 5. kurssin kaksoisoppituntiin (2x45 min.) sisältyvä improvisaatioon liittyvä kestoltaan noin kymmenen minuutin kokonaisuus, jonka aiheena ovat kirjallisuushistorian aikakaudet keskiajasta barokkiin. Aineisto on autenttinen, koska tilanne olisi olemassa myös ilman tutkimusta (Lilja 2011: 70). Oppitunti ja improvisaatioharjoitus pohjautuvat löyhästi Lastenkulttuurikeskusten verkoston elokuvakasvatuksen menetelmäoppaan Taikalamppu-menetelmään, joka on osa Katri Laihon (2005) pro gradu -tutkielmaa. Taikalamppu-menetelmä on elokuvatyöpaja, johon liittyy muun muassa improvisaatioharjoituksia (Laiho 2005: 5). Menetelmän kasvatustavoitteita ovat muun muassa ryhmätyötaidot, kuunteleva näytteleminen, itseilmaisuus ja tarinankerronta (Laiho 2005: 6), jotka liittyvät oppitunnin improvisaatio-osuuteen.

Oppitunnilla vetovastuussa oli aineenopettajaharjoittelija. Hänen lisäksi kaksoistuntia olivat seuraamassa kaksi muuta harjoittelijaa sekä harjoittelijoiden ohjaava opettaja ja toinen opettaja. Nimitän vetovastuussa olevaa harjoittelijaa opettajaksi. Opiskelijoita kuvaushetkellä oli paikalla 14, joista kahdeksan oli tyttöjä ja kuusi poikia.

Oppilaitoksella oli valmiiksi tutkimusluvut, mutta lähetin opiskelijoiden mukana myös erilliset suostumuslomakkeet tiedoksiantona alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden vanhemmille allekirjoitettaviksi. Täysi-ikäiset opiskelijat allekirjoittivat luvat itse.

Oppitunti alkaa opettajajohtoisesti mukaillen ”tavallista” luokkatilannetta, jossa opettaja seisoo ja puhuu edessä ja opiskelijat istuvat pulpeteissaan kuunnellen. Oppitunti jatkuu opettajajohtoisella improvisaatioharjoituksella, ja tunnin lopussa opiskelijat työskentelevät ryhmissä. Analyysikohteeni improvisaatioharjoituksen osuus sijoittuu oppitunnilla noin puoliväliin. Itse improvisaatioharjoitus sisältää kaksi osaa: ensin opettaja kerää opiskelijoilta eri aikaan liittyviä paikkoja ja tapahtumia, minkä jälkeen opiskelijat tulevat pienissä 4–5 hengen ryhmissä luokan eteen tekemään improvisaatiokohtauksen opettajan valitsemasta paikasta ja tapahtumasta. Opettaja kokoaa lopuksi lyhyesti kohtausten pääkohdat ääneen ryhmälle.

## 3.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivinen opetustilanteen havainnointitutkimus. Havainnoimalla saadaan aineistoa ilmiön eri tekijöistä ja pystytään tarkastelemaan asiaa sen oikeassa yhteydessä (Grönfors 2001: 124, 127–128). Tämä on tärkeää, sillä ohjaaminen ei ole välttämättä aina tietoista toimintaa. Kuvasin improvisaatioharjoituksen kahdella kameralla: toinen kamera kuvasi kaiken aikaa opettajan toimintaa, toinen luokan eteen tulevia improvisoivia pienryhmiä.

Litteroin videoidusta aineistosta improvisaatioharjoituksen osuuden sanallisen viestinnän osalta. Tutkimuseettisistä syistä olen häivyttänyt litteraatista tunnisteet, kuten nimet. Käytän litteroiduissa teksteissä opettajaharjoittelijasta nimitystä opettaja. Opiskelijat erittelen toisistaan numeroilla (opiskelija 1, opiskelija 2, jne.), sillä en koe opiskelijoiden nimien tai sukupuolten tuovan lisäarvoa analyysille. Litteraatissa käytän ajatusviivoja (– –) pois jätetyn kohdan merkitsemiseen, yhdysmerkkiä (-) katkaisemaan puhetta ja kolmea pistettä (...) määrittämään taukoja. Huutomerkit (!) ilmaisevat huudahduksia. Olen tummentanut litteraatissa sanat, joita analysoin tarkemmin.

Tutkimuksessani tarkastelen kielenkäyttöä pragmaattisesti. Pragmatiikalla tarkoitetaan merkitysten tulkintaa sidoksissa tilanteisiin (VISK, määritelmät). Pragmaattinen lähestymistapa kiinnittää huomiota etenkin kontekstiin ja ihmisten välisiin rooliasetelmiin, joita kielellä luodaan (Nikula & Kääntä 2011: 59–60). Vuorovaikutus ja instituutio siis muovautuvat keskustelijoiden vaikutuksesta (Raevaara ym. 2001: 24). Kontekstilla voidaan tarkoittaa kulttuurista, sosiaalista tai institutionaalista tilanneyhteyttä tai ympäristöä (Lilja 2011: 70). Tutkimuksessani institutionaalinen ympäristö luonee merkityksiä, sillä opettajalla on institutionaalinen opettajan rooli. Otan nämä seikat huomioon analyysissäni.

Analyysimenetelmäni ottaa vaikutteita keskusteluanalyysistä. Keskusteluanalyysi antaa mahdollisuuksia analysoida ihmisten kielellistä toimintaa autenttisissa vuorovaikutustilanteissa (Lilja 2011: 69). Sen avulla voidaan keskittyä opetusvuorovaikutuksen toimintoihin ja siihen, miten opettajan ja oppilaiden tulkinnat toistensa toiminnoista näkyvät kielen tasolla (Nikula & Kääntä 2011: 55). Keskityn tutkimuksessani kuitenkin vain opettajan kielelliseen toimintaan ja vuoroihin. Keskusteluanalyysille tyypillisiä selvitettäviä ovat vuorot ja rakenteet sekä ympäristö, jossa ne esiintyvät (Hakulinen 1998: 35). Keskusteluanalyysistä tutkimuksesta poiketen keskityn vain pragmaattisen tason ilmiöihin, eli tarkastelen analyysissäni kielen direktiivejä ja kysymyksiä lingvistisellä tasolla. Käytän Isoa suomen kielioppia analyysikehikkona.

## 4 ANALYYSI

### 4.1 Tehtävien ohjeistaminen

Oppitunti etenee alusta asti opettajajohtoisesti: opettaja puhuu ja opiskelijoiden tehtävä on kuunnella. Improvisaatioharjoitus lähtee käyntiin opettajan puheenvuorolla, jolla hän palaa edellisillä tunneilla käsiteltyihin aiheisiin ja jatkaa oppitunnin alun ohjeistustaan:

**Esimerkki 1: Opettaja pyytää tapahtumapaikkoja**

- (1) **ja nyt** mä **pyydän teitä** muistelemaan että mitäs paikkoja **niinku** näihin tyylikausiin liitty
- (2) ja niitä tapahtumia ja **alkakaas huudella** paikkoja
- (3) **ihan mitä tahansa** mikä vois liittyä antiikista barokkiin eri aikakausiin
- (4) sieltä huudelkaa **vaa**

Opettaja on pitänyt tunnin alussa aloituspuheenvuoron, sillä opettajalla on aloitteentekijän rooli luokkaopetuksessa (Keravuori 1990: 17). Esimerkissä 1 partikkelilla *ja* (rivi 1) hän siirtyy toteuttamaan tunnille suunnittelemaansa sisältöä ohjeistamalla tehtävän. Lisäävä lausumapartikkeli *ja* kytkee edellisen lausuman seuraavaan (VISK § 803). *Ja*-sanaa käytetään silloin, kun puhuja jatkaa samasta aiheesta kuin edellä (Keravuori 1990: 21). Auvisen aineistossa *ja*-sanaa käytetään toiminnassa eteenpäin siirtymisessä (Auvinen 2001: 10). Opettaja informoi jäsenyspuheellaan opiskelijoita tulevasta, jolla jaksotellaan keskustelua (Keravuori 1990: 18). Sanalla *nyt* (rivi 1) opettaja sitoo toiminnan kyseiseen hetkeen. Sanan *nyt* merkitys on ”kun näin on”, ja päätelmät edellisestä keskustelusta johtavat seuraavana ilmaistaviin seikoihin (Keravuori 1990: 21). *nyt* lupaa myös opiskelijoille seuraavan toiminnon alkamisen. Myös Keravuoren (1990: 19) aineistossa *nyt* edusti lupaamista ja ennakoimista.

Aineistossani opettajan vuoronalkuja edustavat partikkelit *sitten* ja *no niin* (esimerkki 2) ja *ja nyt* (rivi 1). Vuoron alussa on runsaammin partikkeleita, puhuttelusanoja tai huomionkohdistimia ja asenteenilmauksia kuin sen lopussa (Hakulinen 1998: 43–44). Puheenvuoron alussa voi olla myös suuntavihteitä (esim. *no, ja, mutta, nyt, nytten*), joilla keskustelua suunnataan menneen pohjalta tulevaan (Keravuori 1990: 20). Vuoron alun aines kertoo, jatkaako vuoro edeltävää vuoroa vai aloittaako se uuden (Hakulinen 1998: 43).

Suunnittelupartikkeli *niinku* (VISK § 861) auttaneen opettajaa hakemaan sanojaan rivillä 1. Rivillä 2 hän käyttää verbiä *alkaa* imperatiivimuodossa *alkakaas*. Tällaisen pyynnön esittäjällä täytyy myös olla auktoriteettia (VISK § 1672). Myös Tykkyläisen (2005: 60) tutkimuksessa tehtävä asetettiin imperatiivilauseen, väitelauseen tai kysymyslauseen avulla. *Ihan*-partikkeli saa merkityksen ”täysin” (VISK § 660). Rivillä 3 opettaja antaa väljän ohjeen *ihan*

*mitä tahansa*, mutta tarkentaa sitä sitten kirjallisuuden aikakausiin liittyviksi. Tehtävään valmistelu tapahtuu informoimalla, kun opettaja neuvoo ja antaa ohjeita tehtävän suorittamiseksi (Auvinen 2001: 8). Rivillä 4 opettaja sallii vastaamisen viittaamatta antamalla opiskelijoille luvan huudella vastauksia. Direktiivipartikkelilla *vaan* voidaan vähätellä tai sallia (VISK § 828). Sävyartikkeli *-s* liittyy imperatiivimuotoon (VISK § 126) ja kehotuksiin ja pyyntöihin (VISK § 1672). *s*-partikkelilla voidaan lieventää kysymystä, rohkaista ja suostutella puhuteltuja vastaamaan. Ohjailuun opettaja voi käyttää käskymuotoa, toteavaa muotoa tai kysymysmuotoa. (Keravuori 1990: 32, 36.) Passiivimuotoiset kehotukset ovat Auvisen aineistossa tyypillisiä uuteen tehtävään valmistamisessa (Auvinen 2001: 11).

Opettaja on suunnitellut tunnin kulun etukäteen. Hän noudattaa suunnitelmiaan kuitenkin ottaen huomioon opiskelijat ja heidän tarpeensa ohjeistaessaan improvisaatiotehtävän:

**Esimerkki 2: Opettaja ohjeistaa improvisaatiotehtävän**

- (1) **noniin sitten tota noin** tiiätteks **te** mitä improvisoimine on...
- (2) okei **elikkä onko tuttu... hienoo**
- (3) ni sieltä nyt niin kun **öö...** pienryhmissä **eka pienryhmä vois olla vaikka tästä näin**
- (4) tää käytävä tässä **te** neljä siellä
- (5) ni **tulkaas** tänne eteen

Esimerkissä 2 opettaja aloittaa improvisaatiotehtävän ohjeistuksen, kun hän on ensin kerännyt opiskelijoilta paikkoja ja tapahtumia tehtävän seuraavaa vaihetta varten (rivi 1). *no niin* edustaa partikkeliketjua, joka aloittaa keskustelun ja toimii rajasignaalina edelliseen vuoroon (VISK § 859). Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan opetukseensa sekä suunniteltu että toteutusvaiheessa (Tirri 2002: 205). Sanalla *sitten* voidaan osoittaa kokonaistoiminnan muutosta ja tehtävässä eteenpäin siirtymistä (Tykkyläinen 2005: 66). Tulevaan tai seuraavaan suhteuttava ja tekstuaalisesti järjestävä adverbi *sitten* (VISK § 649, 650) osoittaa opettajan etenevän asiasta toiseen (rivi 1). Hän empii ohjeistuksessaan riveillä 1 ja 3. Partikkelit *tota* ja *noin* kuuluvat suunnittelu- ja empimisilmauksiin. Näitä ilmauksia käytetään silloin, kun sanoja haetaan tai tapaillaan. Myös empimisääntely *öö* kuuluu näihin ilmauksiin. (VISK § 861.)

Opettaja on suunnitelmistaan huolimatta kykeneväinen muuttamaan opetustaan tarpeen mukaan. Lausumapartikkeli *elikkä* (VISK § 792) rivillä 2 osoittaa, että opettaja olettaa opiskelijoiden tietävän, mistä improvisaatiossa on kyse, minkä vuoksi hän ei avaa improvisaation luonnetta opiskelijoille. Rivillä 3 hän valitsee ensimmäisen pienryhmän istumajärjestyksen mukaan sujuvoittaakseen opetusta. *vois olla vaikka tästä näin* osoittaa, ettei pienryhmäjako ole etukäteen suunniteltu, vaan opettaja vaikuttaa opetukseen oppitunnin aikana eikä hänelle

ole niin väliä, miten ryhmät muodostetaan. Riveillä 6 ja 7 opettaja sanoo seuraavaksi olevan *tarkoitus* tehdä jotain, millä hän viitanee omaan tuntisuunnitelmaansa.

Esimerkissä 3 opettaja antaa lisäohjeita improvisaatiotehtävään madaltamalla osallistumiskynnystä ja perustelemalla, miksi tehtävä tehdään.

**Esimerkki 3: Opettaja lisäohjeistaa improvisaatiokohtausta**

- (1) ni **tämmönen pieni kohtaus** olis **tarkotus** improvisoida
- (2) ja näit improvisaatioita **voitte käyttää** sen **lyhytelokuvanne tukena**
- (3) nyt ois tarkotus tälleen heräillä näin aamusin **kun on aamukaheksalta**
- (4) niin **vähän saada sitä luovuutta**

Esimerkin 3 rivillä 1 opettaja madaltaa osallistumiskynnystä toteamalla tehtävän *pieneksi kohtaukseksi*. Hän perustelee riveillä 2, 3 ja 4, miksi tehtävä tehdään. Rivillä 2 opettaja toteaa improvisaation toimivan tukena tuleville lyhytelokuville, rivillä 3 hän nimeää tehtävän tarkoituksena olevan opiskelijoiden herättely aamutunnilla ja rivillä 4 hän sanoo tehtävän toimivan luovuuden herättelemisessä. Rivin 2 modaalinen *voida*-verbi voidaan lukea opettajan toiveeksi. Toivomuksiin puhutellut eivät osoita reaktioita, mutta toiveiden pohjalta toimimista ei myöskään odoteta toiveen esittämisen hetkellä, vaan ehkä tulevaisuudessa (Keravuori 1990: 33, 35). Opettaja toivonee opiskelijoiden käyttävän improvisaatiossa syntynyttä tukena tulevissa videoissa, vaikka ilmaiseekin asian opiskelijoille *voimisena*. Myös Maunun (2011: 68) tutkimuksessa opettajat käyttivät *voida*-verbiä ohjeistuksissa, sillä tällaiset ohjeet eivät ole niin jyrkkiä, vaan ne antavat oppilaille mahdollisuuden toimia täysivaltaisina opettajan rinnalla ja kommentoida ohjeistusta. Myös Tykkyläisen (2005: 67) aineistossa tehtävää asettavissa vuoroissa käytettiin modaalisia aineksia, kuten verbejä *saada* ja *voida*.

Esimerkissä 4 opettaja antaa sanallisesti kohtauksen otsikon opiskelijoille ja lyö kädet yhteen improvisaatiokohtauksen alkamisen merkiksi (rivi 2). Tämän merkin seurauksena yksi opiskelijoista aloittaa kohtauksen puhumalla:

**Esimerkki 4: Tori ja huvituksia -kohtaus alkaa**

- (1) Opettaja: — ja öö mä valitsen teille tota noin paikan ja tapahtuman öö
- (2) **tori ja huvituksia** (lyö kädet yhteen aloittamisen merkiksi)
- (3) Opiskelija 1: **hei** eikös elämä olekin todella mukaavaa

Ohjeiden välissä opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta kysyä tai kommentoida tehtävää ennen kuin improvisoitavan kohtauksen kuuluu jo alkaa opettajan merkistä (esimerkki 4, rivi 2). Kun opettaja antaa ohjeita, hän puhuu koko ryhmälle, jolloin hän on pääasiassa äänessä eikä oppilailla ole mahdollisuutta puhua (Niemi & Raski 2006: 43). Näyttää kuitenkin siltä, että opiskelijat tietävät, mitä tulee tehdä, sillä opiskelija aloittaa kohtauksen tekemisen opettajan



merkin jälkeen rivillä 3. Tykkyläisen (2005: 72) aineistossa toimintaan kehottaminen oli kaikkein yleisin keino ohjeistaa. Opettaja siis määrää, milloin tehtävä alkaa, miten harjoitus etenee ja mitä sen aikana tulee tehdä sekä miten se päättyy (Niemi & Raski 2006: 41). Seuraava improvisaatiokohtaus (esimerkki 5) alkaa pelkällä sanallisella merkillä:

**Esimerkki 5: Circus Maximus ja rutto pyörii -kohtaus alkaa**

- |                   |  |
|-------------------|--|
| (1) Opettaja:     | <b>sirkus maksimus jaa rutto pyörii</b>  |
| (2) Opiskelija 1: | <b>mikä on sirkus</b>  |
| (3) Opettaja:     | <b>se on se roomalainen se areena</b>  |
| (4) Opiskelija 2: | noniin vauhtia te ootte kilpailijoita mitä siitä vaikka vähä on paiseita kainalossa rutto ei oo mikään tekosyy vauhtia juoskaa ympyrää |

Esimerkissä 5 nimi kohtaukselle (rivi 1) saa opiskelijan aloittamaan toiminnan (rivi 4). Sanalliset ilmaisut ovat tärkeitä informoivassa puheessa, ja oppilaiden reaktiot vaikuttavat näihin aloitteisiin (Keravuori 1990: 28). Opettaja tarkentaa vielä rivillä 3, mikä Circus Maximus on, sillä yksi opiskelijoista kysyy sitä rivillä 2. Opiskelijan kysymys on selventämistä vaativa kysymys, johon opettaja pyrkii vastaamaan. *se* esiintyy opettajan vuorossa (rivi 3) kolme kertaa, mikä osoittaa että, hän olettaa opiskelijan vain unohtaneen asian. Vastaus opiskelijan kysymykseen onkin enemmän muistutuksenomainen. Oppilaiden esittämät kysymykset liittyvät usein muun muassa opetuksen järjestelyyn ja käytäntöön sekä suoritusohjeiden varmentamiseen (Keravuori 1990: 46). Tässä tapauksessa tapahtumapaikan varmistaminen oli tarpeen.

Opettaja valmisteleo improvisaatiotehtävän (esimerkki 3) ja antaa sitten merkin työhön ryhtymisestä ja kohtauksen aloittamisesta (esimerkki 4). Joutsenon (2007: 182) mukaan tehtävänantoon liittyykin juuri kolme osaa, jotka ovat mahdollinen huomionkohdistin, tehtävään valmistaminen ja kehoitus ryhtyä työhön. Niemen ja Raskin (2006: 52) tutkimuksessa harjoituksen ohjeistus etenee usein siten, että opettaja antaa ensin ohjeet, mutta tarkentaa niitä toiminnan edetessä. Ohjaileva toiminta Tykkyläisen (2005: 72) aineistossa on kehottamista, kuvausta tai kysymistä. Keravuoren (1990: 28) mukaan opettaja voi ohjeistaessaan tiedottaa, huomauttaa tai muistuttaa, kertoa, arvioida, päätellä tai luvata. Tehtävään valmistelu tapahtuu informaation kautta, kun opettaja neuvoo ja antaa ohjeita tehtävän suorittamiseksi (Auvinen 2001: 8). Tarkentavia ohjeita ovat syventävät kysymykset, joita käsittelen luvussa 4.2.

Aineistossani ohjeet ovat monikkomuotoisia. Esimerkeissä 3 (rivi 2) ja 7 (rivi 4) opettaja käyttää monikon toista persoonaa *voitte*. Esimerkissä 2 riveillä 1 ja 4 opettaja käyttää sanaa *te* osoittaessaan ohjeitaan opiskelijoille. Puhuttelum muodot *tei(d)än* (esimerkki 12, rivi 5) ja *teitä* (esimerkki 1, rivi 1) pitävän opettajan erillään opiskelijoista. Auvisen (2001: 97) tutkimuksessa ohjailu oli sekä yksikkömuotoista että monikkomuotoista ohjeiden antamista. Nie-

men ja Raskin (2006: 41) aineistossa yksikön toinen persoona (*mieti, voit lukea*), passiivi ja nollasubjekti (*ei tartte osata ulkoo*) ovat opettajan käyttämiä verbimuotoja. Niemen ja Raskin havainnoista poiketen improvisaation ohjeistus aineistossani on pääosin monikkomuotoista ohjaamista. Kerran opettaja puhuttelee yhtä opiskelijaa ohjeistaessaan esimerkissä 6 (rivi 7), kun opiskelija toteaa, ettei osaa ranskaa. Esimerkissä 2 (rivi 5) hän jälleen puhuttelee opiskelijoita suurena joukkona toteamalla *tulkaas*. Puhuttelun persoonamuoto määräytyy sen mukaan, koskeeko opettajan neuvo yhtä vai koko joukkoa (Keravuori 1990: 34). Myös Auvisen aineistossa yksityiskohtaisia toimintaohjeita annetaan indikatiivin yksikön 2. persoonan avulla (Auvinen 2001: 12). Toimintaohjeet koskevat laajaa opiskelijajoukkoa, minkä vuoksi ohjeistus vaatii opettajalta paljon enemmän toimia opiskelijoiden osallistamiseksi. Tykkyläisen (2005: 67) aineistossa kehotukset kohdistettiin tehtävän tekijälle selvästi, millä kielennettiin toimintavuoron siirtymistä ja korostettiin tehtävän tekijän toimijuutta. Suora yhden opiskelijan puhuttelu voisi tässä tilanteessa vahvistaa yksittäisen opiskelijan toimijuutta.

Toisinaan opettaja kuitenkin lukee itsensä samaan joukkoon opiskelijoiden kanssa. Esimerkeissä 7 (rivit 1 ja 4) ja 14 (rivi 3) hän käyttää ilmaisuja *mennään ja mennäis*, joilla hän sisällyttää myös itsensä mukaan toimijoiden joukkoon. Myös Maunun (2011: 60) tutkimuksessa *me*-pronomini oli tavallinen viitattaessa sekä opettajaan että oppilaisiin kollektiivisena joukkona. Passiivimuoto edustaa puhekielen piirteitä (VISK § 107). Verbimuoto, joka lukee sisäänsä sekä opettajan että oppilaat, luo *me*-henkeä (Keravuori 1990: 19–20). Menehessä opettaja pyrkii vaikuttamaan osallistumisaktiivisuuteen ja osoittaa harjoituksen onnistumisen ja etenemisen olevan kaikille yhteinen päämäärä.

## 4.2 Kysyminen ja johdattelevat vuorot

Aineistossa opettajan kysyviä vuoroja on 29. Vuoroista 15 eli noin puolet on kysymyssanan *mitä* sisältäviä hakukysymyksiä. Aineistossa on kaksi *mitä*-kysymystä yhteyksissä, joissa opettaja ei kuule opiskelijan vastausta tai saa siitä selvää.

### Esimerkki 6: Opettaja ei kuule opiskelijan sanomaa

- |                 |  |
|-----------------|--|
| (1) Opettaja:   | ja sieltä se viimeinen ryhmä               |
| (2)             | jumalanpalvelus ranskassa                  |
| (3) Opiskelija: | <b>emmää osaa ranskaa</b>                  |
| (4) Opettaja:   | <b>mitä</b>                                |
| (5) Opiskelija: | <b>emmää osaa ranskaa</b>                  |
| (6) Opettaja:   | sun ei tartte nyt osata ranskaa            |
| (7)             | <b>sä voit</b> leikkiä et sä osaat ranskaa |

### Esimerkki 7: Opettaja ei kuule opiskelijan vastausta

- (1) Opettaja: noniin otet- **mennääs** sitten tapahtumiin mitä tapahtumia siellä oli  
 (2) mitä niissä kirjoissa tai aikakausissa tapahtu... (odottaa vastausta)  
 (3) ihan mitä vaan  
 (4) **voitte** myös heittää jotain mitä teille tänään tapahtu jos **mennään**  
 (5) postmodernismiin... aamukahdeksalta (opiskelija viittaa) nonin!  
 (6) Opiskelija: no **messut**...  
 (7) Opettaja: **mitä!**  
 (8) Opiskelija: niinku et ainaki **jumalanpalvelus**  
 (9) Opettaja: **jumalanpalvelus** joo

Esimerkissä 6 opettaja antaa improvisoitavalle kohtaukselle paikan ja tapahtuman (rivi 2). Kohtauksen sijoittuessa Ranskaan opiskelija uskoo kohtauksen kielen olevan ranska, ja hän toteaa ääneen, ettei osaa ranskaa (rivi 3). Esimerkissä 7 opettaja on kysynyt tapahtumapaikkoja eri aikakausiin liittyen. Kun opiskelija viittaa ja opettaja antaa tälle puheenvuoron (rivi 5), ei opettaja kuule opiskelijan vastausta (rivi 6). Molemmissa esimerkeissä (esimerkissä 6 rivillä 4 ja esimerkissä 7 rivillä 7) opettaja kysyy välittömästi ”*mitä*” tarkistaakseen, mitä opiskelija sanoi, mihin opiskelija reagoi toistamalla kysymystä edeltäneen vuoronsa. Esimerkissä 6 opiskelija toistaa vastauksensa samanlaisena (rivi 5), kun taas esimerkissä 7 opiskelija pitää vastauksensa sisällön samana, mutta muuttaa sen sanallista muotoa (rivi 8). *mitä* on selventämistä vaativa tarkistuskysymys, jossa yksittäinen kysymyssana viittaa edelliseen vuoroon ja osoittaa, ettei sitä ole joko kuultu, ymmärretty tai uskottu (VISK § 1211).

Esimerkissä 7 opettajan tiedustelu muuttuu opiskelijan vastauksen myötä tarkistukseksi. Tiedustelut muuttuivat helposti tarkistuksiksi myös Maunun (2011: 82) tutkimuksessa. Aineistossa tiedustelevat kysymykset tuottavat opiskelijoilta vastaukset paljon nopeammin kuin tarkistavat kysymystyyppit, vaikka Keravuoren (1990: 26) mukaan tiedusteleviin kysymyksiin vastaaminen vaatii enemmän aikaa kuin tarkistamisiin vastaaminen. Improvisaatiossa vastataan intuitiivisesti ja kaikki vastaukset hyväksytään, joten opiskelijoiden ei tarvitse pelätä vastaavansa väärin. Sen sijaan alun tapahtumien ja paikkojen nimeäminen vie aikaa.

Yksi *mitä*-kysymyssanan sisältävistä vuoroista on opettajan kummasteleva kysymys, joka seuraa opiskelijan antamaa vastausta opettajan kirjatessa vastausta ylös tietokoneelle:

**Esimerkki 8: Opettaja ihmettelee ääneen**

- (1) Opiskelija: noh johku rooman aikaseen vaikka **sirkus maksimus**  
 (2) Opettaja: sirkus- (naurahdus) äh, **mitä ihmett-** cus... noin  
 (3) **kirjotettiiks** se ceellä vai ässällä  
 (4) Opiskelija: siis joo tollee  
 (5) Opettaja: **erilainen kone** ku mulla ittelläni öö

Esimerkissä 8 opettaja yrittää kirjoittaa opiskelijan vastauksen tietokoneelle (rivi 2) ja kysyy vaihtoehtokysymyksellä opiskelijalta apua vastauksen oikeinkirjoituksessa (rivi 3). Kaikki ei

suju niin kuin opettaja olettaa, ja hän ihmettelee tietokoneen ruudulla tapahtuvaa ääneen ensin nauramalla ja sitten sanomalla *mitä ihmett(ä)* (rivi 2). Interrogatiivinen huudahduslausuma *mitä ihmettä* on kiteytynyt konstruktio, jota käytetään affektiivisen suhtautumisen ilmaisuna (VISK 890). Kysyvä lausuma *mitä ihmettä* ilmaisee esimerkiksi kummastelua (VISK § 1729). Sitten opettaja selittelee omaa kömmähdystään (rivi 5). Hänen perusteenaan on se, että tietokone on käytettävyydeltään erilainen kuin hänen oma koneensa. *Kun*-lauseeseen liittyy oman erehdyksen selittely (VISK § 1719).

Esimerkissä 9 opettaja esittää retorisen hakukysymyksen tarkentaessaan ymmärtäneensä opiskelijan improvisoiman toiminnan oikein:

**Esimerkki 9: Opettaja kysyy tarkentavia kysymyksiä kohtauksesta**

- |                 |  |
|-----------------|--|
| (1) Opiskelija: | jumalan valo häikäsee meidät ja tulemme uskoon                                 |
| (2) Opettaja:   | <b>tekö ootte uskoutunu</b>  |
| (3)             | <b>miten</b> se näkyy  |
| (4) Opiskelija: | jumalan- jumalan valo osottaa minuun ja antaa minulle ilmestyksen              |
| (5) Opettaja:   | aivan <b>elikkä se näkyy</b> ... (naurua) tälläisenä ilmestyksenä              |
| (6)             | kiitos (opiskelijat menevät paikoilleen istumaan, kohtausta seuraavat aplodit) |
| (7)             | siellä paavi siunasi öö porukkaa ja he kokivat jumalan ilmestyksen             |

Opettajan kysymys (esimerkki 9, rivi 2) osoittautuu retoriseksi, sillä kukaan ei vastaa kysymykseen eikä opettaja odotakaan sille vastausta. Sitten hän esittää jatkokysymyksen esittämäänsä kysymykseen liittyen (rivi 3). Kysymys *miten* vaatii vastaukseksi jonkin tavan. Opettaja ohjaa kysymyksellään opiskelijoita viemään ilmoille heittämäänsä ideaa pidemmälle. Rivillä 4 opiskelija yrittää vastata esitettyyn kysymykseen, mutta opiskelijan tuottama vastaus ei riitä opettajalle, sillä hän kysyy rivillä 5 uudelleen saman kysymyksen toteamalla *elikkä se näkyy*. Opiskelijat eivät ilmeisesti tulkitse tätä toteavaa muotoa enää kysymykseksi, sillä vastausta ei kuulu. Opettajan väitemuotoisia kysymyksiä kutsutaan toteavaksi tarkistuksiksi (Keravuori 1990: 24). Opettaja hyväksyy vastaamattomuuden naurahtamalla ja vastaamalla opiskelijoiden puolesta (rivi 5) ja lopuksi kiittämällä kohtauksen tekemisestä (rivi 6). Tiedustelemissä kysymyksissä Keravuoren (1990: 26) aineistossa käytettiin vain kysymysmuotoisia kysymyksiä. Omassa aineistossani tiedustelu sen sijaan on toteava, johdatteleva kysymys.

Esimerkissä 10 opettaja keskeyttää opiskelijoiden improvisaation kysymällä kohtaukseen liittyvää informaatiota. Kysymyksen johdosta opiskelijat lopettavat kohtauksen tekemisen ja keskittyvät vastaamaan opettajan kysymykseen.

**Esimerkki 10: Tori ja huvituksia -kohtaus**

- |                   |  |
|-------------------|--|
| (1) Opiskelija 1: | hei <b>eikös elämä olekin todella mukaavaa</b>                   |
| (2) Opiskelija 2: | on hirveen hauskaa olla torilla                                  |
| (3) Opiskelija 1: | kyllä <b>ostetaanko mansikoita</b> vähän ni saahaan suut makiaks |

- (4) Opettaja: **keitä te ootte** (toiminta lakkaa)  
 (5) Opiskelija 1: jotain taiteilijoita varmaan  
 (6) Opettaja: okei te ootte taiteilijoita öö torilla ja te ostate mansikoita  
 (7) **mitä te sitte teette**  
 (8) Opiskelija 3: **sitte me mennää** lahjottaa rahaa tonne katusoittajalle ku se soittaa hyvin  
 (9) musiikkii  
 (10) Opiskelija 1: totta sehän on mukavaa taidetta  
 (11) Opiskelija 4: **sen jälkee me mennää** nauttimaan tästä näkymästä joella  
 (12) Opiskelija 1: totta  
 (13) Opettaja: **hienoa kiitos**  
 (14) **annetaan aploodit** (taputukset)  
 (15) elikkä siellä oli taiteilijaporukka torilla **jotka osti mansikoita**  
 (16) nautti katusoitosta ja **katsoi näkymää torilla**

Vaikuttaa siltä, että roolityöskentely ja roolien rajat eivät ole opiskelijoille selviä. Improvisoinen jatkuu siihen asti, kunnes opettaja keskeyttää toiminnan kysymyksellä (esimerkki 10, rivi 4). Opiskelijat purkavat asentonsa ja lopettavat puheensa kuunnellakseen opettajan kysymykset ja vastataksaan niihin. Improvisaatiokohtaus viedään loppuun keskustelemalla siten, että opettaja esittää kysymyksiä sisällöstä (rivit 4 ja 7) ja opiskelijat vastaavat niihin roolissa (rivit 5, 8 ja 11) lukuunottamatta riviä 5, jossa opiskelija ei ole täysin varma vastauksestaan. Esimerkissä 11 seuraavan pienryhmän improvisaatiokohtaus etenee toiminnallisesti opettajan kysymyksistä huolimatta:

**Esimerkki 11: Circus Maximus ja rutto pyörä -kohtaus**

- (1) Opiskelija 1: noniin vauhtia te ootte kilpailijoita mitä siitä vaikka vähä on paiseita kainalossa  
 (2) rutto ei oo mikään tekosyy vauhtia juoskaa ympyrää  
 (3) Opiskelija 2: juostaa ympyrää (muut oppilaat kiertävät ympyrää)  
 (4) Ohjaava opettaja: (taputtaa, muutkin lähtevät mukaan taputukseen) juoksua, juoksua, juoksua  
 (5) Opettaja: (taputus lakkaa) **mitäs sitte tapahtuu** te juoksette ympyrää  
 (6) Opiskelija 3: **(Opiskelija 3 kaatuu lattialle)**  
 (7) Opiskelija 1: no mitä **tää** nyt on  
 (8) hei mä oon maksanu susta miljoonia  
 (9) tai en niin paljon koska meil ei oo niin paljon rahaa tääl käytössä täällä  
 (10) mut kuitenkin ni kalliilla ostin sut  
 (11) yy jatka kilpailua koska joo (opiskelija 3 ryömii lattialla)  
 (12) noni hyvä noin sitä pitää  
 (13) Opettaja: **kiitos** (kaikki taputtavat)  
 (14) elikkä siellä oli kilpa-ajajia joiden piti ruton riehumisesta huolimatta niin ajella  
 (15) ympäriinsä koska he-heidät oli ostettu kalliilla hinnalla

Kohtaus alkaa toiminnallisesti, kun yksi opiskelija ottaa roolin ja alkaa käskyttää muita (esimerkki 11, rivit 1 ja 2). Kohtaus etenee jonkin aikaa, kunnes opettaja katsoo toiminnan jumituneen paikalleen. Opiskelijat juoksevat ympyrää, kunnes opettaja esittää kysymyksen rivillä 5. Opiskelija 3 jatkaa kohtausta toiminnallisesti kaatumalla lattialle (rivi 6), ja opiskelija 1 reagoi tähän roolissaan jatkamalla kohtausta käänteestä huolimatta (rivi 7). Opettaja ei puutu toimintaan tämän jälkeen kertaakaan ennen kuin hän rivillä 13 päättää kohtauksen kiittämällä.

Kaikki kohtauksiin liittyvät opettajan esittämät kysymykset syvensivät improvisaatiota. Kahdessa kohtauksessa esitetty kysymys *keitä te ootte* (esimerkit 10 ja 15) selvittää kohtauksessa esiintyviä henkilöitä ja heidän suhteitaan toisiinsa, mikä on näytelmäksi tehdyssä improvisaatiossa olennainen tieto tapahtumien hahmottamiseksi. Opettaja selvittää myös tapahtumia kysymällä *mitä te sitte teette* (esimerkki 10) ja *mitäs sitte tapahtuu* (esimerkit 11 ja 15).

Opettaja ei osallistu draaman tekemiseen improvisaatiossa, mutta hän voi ohjailla sitä ulkopuolelta. Opettajalla on ”varjorooli” (e. fringe role), jossa hän kysyy draamasta tarkentavia kysymyksiä luodakseen taustaa draaman kohtaukselle, hallitakseen sitä ja saadakseen tietää, mitä siinä tapahtuu. Tarina syventyy ja toiminta hidastuu tarkentavien kysymyksien avulla. Opettaja kysyy kysymyksiä, jotta oppilas pystyy muodostamaan paremmin roolinsa ja rakentamaan kuvitellun draamamaailman. (Morgan & Saxton 1987: 48, 75, 120.) Koska opettajan rooli oppilaan oppimisen ohjaajana ja tukijana ei poista tämän valta-asemaa, on suhteen epäsymmetrisyydellä vaikutuksia kaikkeen toimintaan (Tirri 2002: 205). Opettajan kysymykset saattavat hämmentää, mikä voi aiheuttaa toiminnan keskeytymisen. Keskeytymisen jälkeen toimintaan ei välttämättä enää sitouduta samalla tavalla. (Morgan & Saxton 1987: 48.)

Opettaja on kerännyt tapahtumapaikat ja tapahtumat opiskelijoilta, ja ennen improvisaatiokohtausta hän antaa opiskelijoille tapahtumapaikan ja tapahtuman ikään kuin otsikkona: ”tori ja huvituksia”, ”Circus Maximus ja rutto pyörii” ja ”jumalanpalvelus Ranskassa”. Usein kohtausta alustetaan ja sen toteuttamisesta ja ehdoista sovitaan jotain etukäteen (Morgan & Saxton 1987: 121). Otsikkotasoinen määrittely on hyvin suppea, minkä vuoksi opiskelijoille jää improvisoidessaan paljon määriteltävää. Ei siis ole ihmeäkään, että opettaja puuttuu tilanteiden määrittelyyn kysymyksillä, joiden avulla hän yrittää onkia opiskelijoilta lisätietoa.

Kysymykset ovat reaktioita edeltäneisiin vastauksiin, tässä tapauksessa opiskelijoiden tuottamaan draamasisältöön. Varsinkin improvisaatiokohtaukseen liittyvä toiminta on paljolti sanatonta toimintaa, jota opettaja haluaa kysymyksillään selventää. Heikkisen (2002) mukaan opettajan rooli on luoda draamamaailmat yhdessä osallistujien kanssa. Hän on myös vastuussa tilanteiden eteenpäinviemisestä. (Heikkinen 2002: 106.) Luultavasti osittain tästä syystä opettaja esittää kysymyksiä. Toisaalta tilanne voisi mennä eteenpäin ilman kysymyksiäkin. Draamaopettajan tulee sietää keskeneräisyyttä ja muutoksia, kun ryhmä kehittää draamaa tavoitteiden vastaisesti haluamaansa suuntaan (Maunu 2011: 126). Tästä syystä opettaja ei puutu siihen, että opiskelijat eivät jatka kohtausta rooleissaan.

### 4.3 Vastaamattomuus ja kysymysten uudelleenmuotoilu

Luokkahuonevuorovaikutuksessa kysymystä seuraava vuoro ei aina ole vastaus. Vastaamattomuus johtuu usein kysymyksestä, jos se on esimerkiksi esitetty väärään aikaan, väärässä yhteydessä tai se on liian laaja tai abstrakti tai päinvastoin liian konkreettinen tai helppo. (Kleemola 2007: 61–62, 67.) Esimerkissä 1 ensimmäinen opettajan esittämä kysymys opiskelijoille on seuraava: *ja nyt mä pyydän teitä muistelemaan että mitäs paikkoja niinku näihin tyylikausiin liittyy ja niitä tapahtumia*. Kysymys on rajattu koskemaan opiskelijoiden jo opiskelutyylikausia, mutta sekä paikkojen että tapahtumien kysyminen tuntunee opiskelijoista liian laajalta. Vastaamisen tapana on ”huutelu” (esimerkki 1 rivit 2 ja 4). Aineistossa opettaja käyttää imperatiivimuotoja *huudelkaa vaa* (esimerkki 1) ja *heitelkää vaan* (esimerkki 13). Vastaamisen tavat voivat olla myös upotettuina kysymyksiin (Kleemola 2007: 86). Tämä vastaamisen tapa saattaa vaikuttaa opiskelijoiden vastaushalukkuuteen.

Ensimmäiseen kysymykseensä opettaja saa heti vastauksen (esimerkki 8 rivi 1). Alkuperäinen tehtävänanto pyytää oppilaita huutelemaan mitä tahansa paikkoja ja tapahtumia, jotka liittyvät aikakausiin antiikista barokkiin. Sittemmin (esimerkki 12) kysymykset muuttuvat suppeammiksi ja opettaja selittää asian toisella tavalla ja täsmentää sitä usealla kysymyksellä:

#### Esimerkki 12: Opettaja muotoilee kysymyksiä uudelleen

- (1) **mitä** muita paikkoja...
- (2) okei sieltä tuli antiikista yks paikka
- (3) **voisko** vaikka keskiaikaan olla joku paikka...
- (4) **mitä** kirjallisuushistoriallisia paikkoja te ootte nyt noihin aikakausiinne kirjottanu ni
- (5) **mitkä** paikat siellä vaikka teiän tyylikaudessa esiinty
- (6) **missä** niitä tapahtu niitä asioita

Esimerkissä 12 opettaja muotoilee useita uusia kysymyksiä vastauksen saamiseksi (rivit 3, 4, 5 ja 6). Kun oppilaat eivät reagoi opettajan haluamalla tavalla, hän muuttaa kysymystään suppeammaksi (Maunu 2011: 82, 124). Tässä tapauksessa kysymysten rajaamisen luulisi helpottavan vastaamista. Kysymyksenasettelulla rajataan vastausvaihtoehtoja ja johdatellaan oppilaita ajattelemaan asioita eri näkökulmista (Maunu 2011: 83). Rivillä 4 opettaja muistuttaa opiskelijoita heidän edellisillä tunneilla tekemistään aikajanatuotoksista kyseisiin aikakausiin liittyen. Keravuori (1990: 29) kutsuu tätä huomauttamiseksi. Huomauttamisella tarkoitetaan oppilaiden oppimisen ohjaamista muistuttamalla heitä jo jostain heidän tietämästään asiasta. Kun kysymyksen rajaaminen tai aikajanasta muistuttaminen eivät tuota sen enempää vastauksia, opettaja laajentaa kysymystä:

**Esimerkki 13: Opettaja laajentaa kysymystä**

- |                 |   |
|-----------------|---|
| (1) Opettaja:   | hei <b>ei oo oikeita eikä väärää vastauksia</b>           |
| (2)             | heitelkää vaan <b>ihan</b> että <b>mitä mieleen tulee</b> |
| (3) Opiskelija: | no varmaan <b>ranska</b>                                  |
| (4) Opettaja:   | ranska noni ranska sieltä rupes tulee maita               |
| (5)             | <b>onko muita paikkoja...</b>                             |
| (6)             | tapahtuko niitä asioita missään muualla                   |
| (7)             | ku <b>sirkus maksimuksessa</b> tai <b>ranskassa</b>       |

Esimerkissä 13 opettaja rohkaisee opiskelijoita vastaamaan rohkaisemalla heitä ehdottamaan vastauksia (rivi 2). Opiskelijoiden vastaamattomuus vaikuttaa opettajan kysymyksiin. Myös Maunun (2011: 84) havaintojen mukaan ryhmäläisten osallistumisinnostus vaikuttaa opettajan kysymyksiin. Rivillä 1 opettaja ilmaisee kaikkien vastauksien olevan hyväksytyjä. Tämä liittyy draaman luonteeseen, sillä opettajalla on aina oltava valmius sanoa ”kyllä” kaikille ehdotuksille ja näin hyväksyä kaikki vastaukset sen sijaan, että tyrmäisi ainakaan heti kaikkia ratkaisuja (Heikkinen 2010: 167).

Rohkaisu tuottaa vastauksen (rivi 3), minkä jälkeen opettaja toistaa jo tulleet vastaukset (rivi 6 ja 7) ja toivonee opiskelijoiden tätä kautta antavan vastaukseksi samankaltaisia paikkoja. Opettaja voikin johdatella, jotta oppilaat tuottaisivat tietynlaisen vastauksen (Niemi & Raski 2006: 33). Tarkemmat, yksityiskohtaisemmat kysymykset synnyttävät haluttuja vastauksia ja vastaaminen helpottuu sopivien vihjeiden avulla (Kleemola 2007: 66, 69). Aineistossani opettaja johdattelee opiskelijoita vastaamaan juuri vihjeiden avulla ja muotoilemalla kysymyksiä uudelleen. Myös Maunun (2011: 85) aineistossa opettajan täytyi toistaa kysymyksiä tai täydentää niitä jatkokysymyksillä, jotta oppilaat vastasivat. Kysymyksen toistaminen liittyy Maunun (2011: 85) mukaan hiljaisuuden välttämiseen.

Kysymyksen toistaminen aktivoinee oppilaita miettimään vastausta kysymykseen uudelleen. Kysymys toistetaan tai muotoillaan uudestaan tai sitä täsmennetään, jos vastausta ei esitetä heti kysymyksen jälkeen. Vastauksetta jääminen osoittautuu näin odotustenvastaiseksi toiminnaksi, ja opettaja tulkitsee vastaamattomuuden siten, ettei kysymystä kuultu tai ymmärretty. (Raevaara 1998: 79.) Myös Kleemolan (2007) mukaan opettajan täytyy kysyä jatkokysymyksiä saadakseen vastauksia. Kleemolan aineistossa kysymyksen uudelleenmuotoilu on yleisin keino pyrkiä saamaan vastauksia. (Kleemola 2007: 67–68.) Kysymysten uudelleenmuotoilu liittyy Maunun (2011: 85) mukaan oppilaiden ymmärtämisen varmistamiseen.

Kleemolan (2007: 70) aineistossa opettaja vastaa lopulta itse kysymykseensä. Omassa aineistossani opettaja pitää pintansa ja vaatii opiskelijoilta vastauksia loppuun asti. Sen sijaan opetusta seuraava ohjaava opettaja vastaa opettajan kysymykseen opiskelijoiden puolesta:



**Esimerkki 14: Ohjaava opettaja vastaa opettajan kysymykseen**

- (1) Opettaja: ja vielä joku muu (odottaa puheenvuoroja)  
 (2) oisko jotain vaikka erityisesti **renessanssiin** liittyvää  
 (3) (ohjaava opettaja viittaa) noni **mennääs** sit- no  
 (4) (ohjaavan opettajan nimi)  
 (5) Ohjaava opettaja: **renessanssiin** liitty aika lailla tämmöset niinku **ilot- ilottelut**  
 (6) Opettaja: huvittelut  
 (7) Ohjaava opettaja: huvittelut iloittelut  
 (8) taide- taiteilijoiden illanistujaiset  
 (9) Opettaja: illanistujaiset  
 (10) Ohjaava opettaja: **taiteilijoiden illanistujaiset**  
 (11) Opettaja: eiks nyt taiteilijoiden illanistujaiseen (jotain)  
 (12) Ohjaava opettaja: ooon

Esimerkissä 14 ohjaava opettaja viittaa samaan tapaan opiskelijoiden tapaan rivillä 3, ja opettaja antaa tälle vastausvuoron. Ohjaava opettaja vastaa (rivi 5) juuri siihen, mitä opettaja on edellä (rivi 2) kysynyt. Opettaja hyväksyy ohjaavan opettajan vastauksen samaan tapaan kuin opiskelijoidenkin vastaukset. Hän tukeutuu ohjaavaan opettajaan kysymällä siitä tarkentavan kysymyksen, jolla hän selvittää jotain taiteilijoiden illanistujaisiin liittyen (rivi 11).

Keravuoren (1990: 27) mukaan julkinen keskustelutilanne on syy keskustelijoiden ja vastaajien passiivisuuteen. Maunun tutkimuksessa oppilaiden osallistumisrohkeuden puutteen nähtiin johtuvan työtapojen vieraudesta ja siitä, ettei opettaja ollut oppilaille entuudestaan tuttu (Maunu 2011: 123–124). Koska kyseessä on aineenopettajaharjoittelija, voi vieras opettaja olla yksi syy vastaamattomuudelle. Toisaalta draamaa työtapana ei juuri selitetä opiskelijoille, kun opettaja olettaa improvisaation työtapana olevan opiskelijoille ennalta tuttu. Esimerkissä 2 opettaja lukee ilmeisesti opiskelijoiden sanattomista viesteistä sen, että improvisaatio on tuttua, sillä kukaan ei sanallisesti vastaa opettajan kysymykseen. *hienoo* (rivillä 2) osoittaa opettajan helpotusta siitä, ettei hänen tarvitse käyttää aikaa improvisaation selittämiseen, vaan hän voi suoraan siirtyä ohjeistamaan ryhmäjakoa (rivi 3). Pyrkimys etenemiseen voi johtua opettajan halusta edetä tuntisuunnitelmassaan (Kleemola 2007: 74).

Opettaja pyrkii edistämään toimintaa myös vastaamalla opiskelijoiden kysymyksiin. Kun opiskelija esittää kysymyksen, opettaja ottaa vastaajan roolin:

**Esimerkki 15: Jumalanpalvelus Ranskassa -kohtausta alkaa**

- (1) Opiskelija 1: isän ja pojan ja pyhän hengen nimeen  
 (2) olette kaikki siunattuja  
 (3) Opiskelija 2: (kuiskaa jotain opiskelija 1:lle)  
 (4) Opiskelija 1: no emmä tiiä mikä uskonto siellä on  
 (5) Opettaja: **katollinen kirkko**  
 (6) Opiskelija 1: **oonks mä sitte niinku paavi**  
 (7) Opiskelija 3: oot  
 (8) Opettaja: **joo**  
 (9) Opiskelija 1: olen paavi

- (10) Opiskelija 3: olet paavi  
 (11) Opiskelija 1: olette kaikki siunattuja voitte nousta ei tarvitse enää palvoa  
 (12) Opettaja: **keitä te ootte te palvojat**  
 (13) Opiskelija 4: kansalaisia  
 (14) Opettaja: ranskalaisia (oppilaat purkavat improvisaatiokohtauksen)  
 (15) **mitäs sitte tapahtuu** te ootte nyt noussu ylös  
 (16) Opiskelija 4: jumalan-  
 (17) Opiskelija 2: ehtoollisviini!  
 (18) Opiskelija 4: jep  
 (19) Opiskelija 2: **onks niillä ehtoollisviini**  
 (20) Opettaja: joo on

Esimerkissä 15 opettaja vastaa opiskelijan kysymykseen, jotta toiminta voi jatkua (rivi 5). Opiskelija 1 yrittää kääntää kysyjän ja vastaajan roolit toisinpäin (rivi 6), mutta opettajan vastauksen jälkeen hän kysyy pian uuden kysymyksen, jolloin roolit kääntyvät takaisin alkupe-  
 räiseen opettaja kysyy, opiskelija vastaa -asetelmaan (rivi 12). Opiskelijat kysyvät melko vä-  
 hän improvisaatiokohtauksen aikana. Myös Maunun (2011: 126) tutkimuksessa oppilaat ky-  
 syivät vähän, ja kysymykset olivat muodoltaan tiedustelevia. On hankalaa arvioida, esittävätkö  
 opiskelijat kysymyksiä opettajalle vai muille opiskelijoille. Esimerkiksi rivillä 19 opiskeli-  
 ja kysyy *onks niillä ehtoollisviini*, johon opettaja vastaa *joo on* (rivi 20). Kysymys on muo-  
 doltaan ikään kuin kohtauksen ulkopuolella, joten opettaja voi vastata siihen. Kohtauksen  
 sisällä kysyttyyn kysymykseen opettaja sen sijaan ei vastaa. Esimerkissä 10 opiskelija kysyy  
 kohtauksessa kanssanäyttelijöiltään, *eikös elämä olekin todella mukaavaa* (rivi 1) ja *ostetaan-  
 ko vähän mansikoita* (rivi 3), ja kanssanäyttelijät tuottavat vastaukset.

#### 4.4 Palaute ja kannustaminen

Opettaja reagoi oppilaiden puheenvuoroihin palautteella (Keravuori 1990: 37). Palaute on luonteeltaan sisältökeskeistä, koska yleensä haettavat vastaukset edustavat tiedollisia tavoit-  
 teita. Palaute voi olla hyväksymistä, arvioimista, selittelyä tai tiedon lisäämistä. Työtavan luonne vaikuttaa palautteiden hyväksymiseen. Kun ei etsitä yhtä ainoaa oikeaa vastausta, on sallittua tuoda esiin omat tulkinnat ja mielipiteet (Maunu 2011: 93). Aitoihin kysymyksiin liittyvät oppilaiden tuottamat vastaukset hyväksytään (Niemi & Raski 2006: 33). Maunun (2011: 92) tutkimuksessa hyväksyviä palautteita saivat oppilaiden omat ratkaisut. Esimerkissä 16 opettaja toistaa opiskelijan vastauksen hyväksyäkseen sen:

##### Esimerkki 16: Opettaja hyväksyy opiskelijoiden vastaukset

- (1) Opettaja: **mitä muita tapahtumia** siellä oli  
 (2) **siellä**  
 (3) Opiskelija 1: siin oli se **rutto** pyöri euroopassa yhdessä vaiheessa aika raivokkaasti

- (4) Opettaja: **rutto joo**  
 (5) **mitäs muita tapahtumia**  
 (6) olisko  
 (7) mitäs antiikissa vaikka tapahtu  
 (8) (opiskelija 2 viittaa) noni  
 (9) Opiskelija 2: **(oppilaan puhetta)**  
 (10) Opettaja: **huvituksia** (kirjoittaa vastauksen ylös tietokoneelle)

Esimerkissä 16 opettaja kysyy rivillä 1 ja antaa vastausvuoron rivillä 2. Opiskelija antaa vastauksen rivillä 3, josta opettaja poimii tapahtumasanan *rutto* (rivi 4). Opettaja toistaa siis opiskelijan vastauksen ja hyväksyy sen käyttämällä dialogipartikkelia *joo* (rivi 4). Myös rivillä 9 opiskelija vastaa opettajan kysymykseen pidemmällä puheenvuorolla (valitettavasti nauhoituksesta ei saa selvää) ehdottamalla tapahtumaa. Opettaja poimii pitkistä vastauksesta tapahtuman *huvittelut* ja ryhtyy kirjoittamaan vastausta tietokoneelle. Vastauksen toistaminen liittyy tässä vastauksen summaamiseen. Opettaja sanottaa itselleen tapahtumat ja tapahtumapaikat, jotta hänen on helpompi kirjoittaa ne ylös tietokoneelle. Vastauksen toistamalla voi myös varmistaa, että kaikki kuulivat vastauksen (Maunu 2011: 125). Toistaminen aineistossa ei liity kuulemisongelmiin, sillä luokassa vallitsee hiljaisuus. Uusien vastausten kalastelu yhden vastauksen antamisen jälkeen (rivillä 5) osoittaa, että vastaus on hyväksytty.

Kohtauksen tekeminen päättyy jokaisessa kolmessa improvisaatiossa (esimerkit 9, 10 ja 11) opettajan kommenttiin *kiitos*, jolla hän hyväksyy tehdyt kohtaukset ja osoittaa, että kohtauksen tekeminen on päättynyt. Esimerkissä 10 (rivi 14) opettaja kehottaa opiskelijoita antamaan esiintyneelle ryhmälle aplodit, jotka toimivat hyväksyvänä palautteena. Tämä palaute tulee opettajan aloitteesta sekä opettajalta että kohtauksia katsoneilta opiskelijoilta. Opettajan johdattelusta huolimatta opiskelijat saavat itse tuottaa vastaukset, jotka opettaja hyväksyy niistä neuvottelematta. Draamassa onkin tarkoitus hyväksyä kaikki vastaukset eikä arvottaa niitä keskenään (ks. Heikkinen 2010: 165, 167). Improvisaatiossa syntyy paljon ainesta, johon opettaja ei voi vaikuttaa. Opiskelijoilla on kohtausta tehdessään valtaa valita erilaista sisältöä. Valintojen moralisointi ei kuulu draamaopettajan oikeuksiin, sillä valinnat tehdään osana fiktiivistä draamamaailmaa (Heikkinen 2002: 130). Siksi opettaja hyväksyy kaikki improvisaatiossa syntyvän kysymällä kohtauksen sisällöistä syventäviä jatkokysymyksiä. Aineistossa opettaja kannustaa opiskelijoita vastaamaan kysymällä heiltä kysymyksiä, sillä kysymyksellä voi kannustaa (Maunu 2011: 82). Olen esitellyt syventäviä kysymyksiä luvussa 4.2.

Opettaja arvioi opiskelijoiden improvisaatiokohtauksia. Esimerkissä 10 (rivillä 13) hän antaa arvioivan palautteen *hienoa*. Hän antaa vain yhdelle esitykselle kolmesta arvioivan palautteen, mutta arvioi lopuksi kuitenkin kaikki esitykset hienoiksi sanomalla *hienoa siinä oli kolme hienoa improvisaatiota ja mielenavausta*. Näin hän palkitsee opiskelijat kehullaan hei-

dän improvisoiduista kohtauksistaan. Myös Maunun (2011: 63) aineistossa opettajat kannustivat oppilaita positiivisilla adjektiiveilla. Esimerkiksi lyhyt hyväksymissana, vastauksen toisto, vastauksen ilmaisun muuntelu tai sanaton viesti ovat tapoja antaa arvio vastauksen asiassällöstä. (Keravuori 1990: 38.) Arvion voi tehdä hyväksyvällä dialogipartikkelilla ja/tai toistolla (Kleemola 2007: 77). Arvioiva palaute, kuten usein pelkkä yksi sana (esimerkiksi *hyvä*), kannustaa oppilasta (Maunu 2011: 97). Arvioimisella osoitetaan mielipide tai asenne tai sillä voidaan rohkaista. Kehuilla vastaajaa voidaan kannustaa tai palkita, ja tämä toiminta ylläpitää myönteistä keskusteluilmapiiriä. (Keravuori 1990: 30, 39.) Maunun (2011: 100) tutkimuksessa positiivisella palautteella tuettiin oppilaiden osallistumisrohkeutta.

Palautteen antaminen improvisoidusta kohtauksesta noudattelee kunkin kohtauksen jälkeen samaa kaavaa: ensin opettaja kiittää opiskelijoita sanomalla *kiitos*, millä hän samalla viestii opiskelijoille kohtauksen loppuneen. Sitten hän kehottaa katsojia antamaan ryhmälle aplodit. Ensimmäisessä kohtauksessa tämä tapahtuu sanomalla *annetaan aploodit* (esimerkki 10, rivi 14). Muissa kohtauksissa (esimerkit 9 ja 11) opettajan alkaessa taputtaa opiskelijatkin yhtyvät siihen. Lopuksi opettaja summaa nähdyn lyhyesti.

Opettaja summaa draamassa tapahtuneen, jotta hajanainen sisältö saadaan koottua selkeästi yhteen. Summatessaan opettaja alleviivaa tärkeimmät asiat ja korostaa kohokohtia, mutta ei arvota tehtyä. (Morgan & Saxton 1987: 143.) Tehtyä sanottamalla ohjataan oppimista ja luodaan yhteisymmärrystä. Opettaja tiivistää improvisaation tapahtumat omin sanoin eli toistaa opiskelijoiden tuottaman vastauksen muuttaen osittain kehollisesti tuotetun toiminnan sanalliseksi. Tori ja huvituksia -kohtauksen (esimerkki 10) opettaja sanottaa seuraavasti: *elikkä siellä oli taiteilijaporukka torilla jotka osti mansikoita nautti katusoitosta ja katsoi näkymää torilla*. Yhteenvedo esittelee kohtauksessa esiintulleet pääkohdat käänteineen. Samankaltaisen yhteenvedon hän tekee myös kohtauksista Circus Maximus ja rutto pyörii (esimerkki 11, rivi 14–15) sekä viimeisestä kohtauksesta Jumalanpalvelus Ranskassa (esimerkki 9, rivi 7). Summaamalla opettaja luonee yhteisen kokemusmaailman nähdystä kohtauksesta, sillä Keravuoren (1990: 38) mukaan yhteisymmärryksen luominen on yksi opettajan tehtävistä.

Koko improvisaatio-osuuden tehtävä päättyy myös opettajan yhteenvedolla, jolla hän sitoo toiminnan jo seuraavaan toimintaan: *hienoa siinä oli kolme hienoa improvisaatiota ja mielenavausta ja oikeestaan ne lyhytelokuvatkin on tarkoitus vähän tälleen leikkimielisesti tehdä improvisoiden*. Improvisaatiot orientoivat siis lyhytelokuvien tekoon ja opettaja esittää toiveen, että opiskelijat tekisivät ne samaan tapaan kuin edellä esitetyt kohtaukset.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

Olen tutkinut aineenopettajaharjoittelijan pitämän ilmaisutaidon tunnin improvisaatioharjoitusta ja siihen liittyvää ohjauspuhetta. Tarkastelun kohteena olivat harjoittelijan kielelliset ohjailevat vuorot ja se, miten nämä ohjailut osallistavat ja siirtävät toimijuutta opiskelijoille.

Analyysi osoitti, että opetuksen suunnittelu ja suunnittelemattomuus näkyvät kielessä epävarmuutena. Epävarmuutta opettajan ohjeisiin liittyi tekemisen tavan ohjeistamisessa. Opetuspuhe improvisaatioharjoitusta ohjeistaessa on monikkomuotoista ohjailua. Opettaja puhutteli opiskelijaryhmiä kollektiivisena joukkona käyttämällä monikon 2. persoonaa *te*. Toisinaan opettaja luki myös itsensä mukaan toimintaan käyttämällä monikon 1. persoonaa *me*. Tyypillisimmät ohjeet olivat toiveita (*voitte*) ja pehmenettyjä toimintaohjeita (*tulkaas, mitäs*). Maunun (2011: 64) mukaan imperatiivimuotoisia käskyjä käytetään lähinnä työrauhan ja järjestyksen saavuttamiseksi, mutta aineistossani imperatiivimuoto liittyi lähes kaikkiin toimintaohjeisiin. Sen sijaan kurinpidollisia ja työrauhaa sääteleviä vuoroja ei opettajan tarvinnut käyttää lukioyhmän kanssa lainkaan.

Harjoittelijan eli opettajan vuorot olivat suureksi osaksi kysyviä. Harjoituksen alkuosassa opettaja tiedusteli opiskelijoilta tapahtumapaikkoja ja tapahtumia antiikista barokkiin liittyen tarkistavilla kysymyksillä, joihin hän itsekkin tiesi vastaukset. Kuitenkin vastauksien joukko on suuri, eikä ole väliä, mitkä vastaukset opiskelijat nostavat esiin. Vastaamattomuus opettajan tarkistaviin kysymyksiin hallitsi aineistoa, mistä syystä hän joutui toistamaan kysymyksensä, muotoilemaan sen uudelleen ja johdattelemaan opiskelijoita vastaamaan.

Ohjaustilanne improvisaatioharjoituksessa sisälsi useita opettajan kysyviä vuoroja, joilla opettaja pyrki sekä osallistamaan opiskelijoita että syventämään improvisoitua toimintaa. Suorat kysymykset opiskelijoiden toimintaan liittyen toimivat tehokkaasti ohjailuina. Toiminta oli hyvin opettajajohtoista, minkä vuoksi opiskelijoilla ei ollut paljon valtaa toimia itsenäisesti. Opettajajohtoinen opetus lienee kyseisen opettajan pedagogiikan taustalla, sillä vaikka hän antaakin opiskelijoille osallistumismahdollisuuksia, pitää hän silti lujasti kiinni etenemisestä ohjeillaan. Kuitenkin kaikki aineistossani tehty vaati opiskelijoilta toimijuutta, jotta tehtävissä päästiin eteenpäin. Oppimisen ohjaaminen tapahtuu tukemalla (Heikkinen 2005: 183). Voisi ajatella, että opettaja kannusti kysymyksillään opiskelijoita viemään kohtaustaan pidemmälle ja osallistumaan kohtauksen tekemiseen aktiivisemmin. Kysymyksillä opettaja sai opiskelijat täydentämään improvisaatiokohtausta puuttuvalla informaatiolla.

Opettaja antoi palautetta opiskelijoiden vastauksista sekä alun paikkojen ja tapahtumien keräämiseen että improvisaatiokohtauksen tekemiseen liittyen. Opettaja hyväksyi kaikki opiskelijoiden tuottamat vastaukset, mutta saattoi kysyä niistä lisäkysymyksiä. Hyväksymisen tapoja oli useita. Vastaus tai toiminta hyväksyttiin esimerkiksi *joo*-partikkelilla, toistamalla opiskelijan tai ohjaavan opettajan vastaus, kiittämällä suorituksesta, kehusanalla *hienoa* tai jatkamalla kysymysten esittämistä. Näillä sanallisilla palautteilla opettaja pyrki myös kannustamaan opiskelijoita.

Sain tutkimuksestani arvokasta tietoa opettajan ohjaamisen tavoista, joita voin itsekin hyödyntää ja kokeilla omassa opetuksessani. Uskon ohjaamisen tapojen olevan osittain sisäänrakennettuja käyttäytymismalleja, mutta ne toimivat siitä syystä usein tarkoituksenmukaisesti. Koska käytössäni oli vain kaksi videokameraa, kaikkien luokassa olevien opiskelijoiden yhtäaikainen kuvaaminen oli mahdotonta. Tästä syystä jotkut opiskelijoiden puheenvuorot eivät tallentuneet videolle siten, että niistä olisi saanut selvää. Opettajan puhe ja toiminta sen sijaan tallentuivat videoille hyvin.

Opettajan ohjailut ovat sekä sanallisia että sanattomia, ja niiden rinnakkainen analyysi tässä tutkimuksessa tuntui haastavalta. Ikään kuin puolet ohjaamisen keinoista jäivät kokonaan tutkimatta, sillä ohjailu oli kyseisen opettajan kohdalla hyvin paljon sanattomaan viestintään nojaavaa. Puheen ilmiöt, kuten intonaatio, rytmi, kesto, puhenopeus ja äänensävy liittyvät prosodiaan (VISK, määritelmät), jota olisi ollut myös kiinnostavaa nostaa esille.

Jatkossa kiinnostavaa olisi tutkia myös useamman vuoden opettaneen opettajan pitämää tuntia tai peruskoulun oppituntia. Vertailua voi tehdä myös tulevaisuudessa uuden opetussuunnitelman astuttua voimaan. Draama käsittää paljon muutakin kuin improvisaation. Olisi kiinnostavaa vertailla, eroavatko eri genreen draamaharjoitusten ohjailut toisistaan. Draamaopettajalta vaaditaan paljon, minkä vuoksi olisi kiinnostavaa selvittää, miten opettajat yltävät niihin kaikkiin vaatimuksiin.

## LÄHTEET

- Auvinen, Jonna 2001: *Ja kaikki kuuntelee nyt ohjeita – Tapaustutkimus luokanopettajan ohjailevasta puheesta 1. ja 3. luokalla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Forsberg, Erika & Matilainen, Irina 2011: *Opettajan sanallisen ja sanattoman viestinnän merkitys kuudesluokkalaisten oppimiselle koululiikunnassa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitos.
- Grönfors, Martti 2001: Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 124–141. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakulinen, Auli 1998: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, Hannu 2002: *Draaman maailmat oppimisalueina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2005: *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- 2010: *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Jakonen, Teppo 2014: *Knowing matters. How students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Jyväskylä studies in humanities 235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Johnstone, Keith 2001: *Impro – Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Joutseno, Jutta 2007: Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. s. 181–109. Helsinki: Gaudeamus.
- Kauppila, Reijo 2006: *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, Anneli 2013: Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. s. 12–43. Tietolipas 241. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Keravuori, Kyllikki 1990: *Tapa puhua, tapa oppia*. Suomi 157. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kleemola, Sari 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- Kääntä, Leila 2011: Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. – Pentti Haddington & Leila Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus: Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 122–151. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1337. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kääntä, Leila & Haddington, Pentti 2011: Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. – Pentti Haddington & Leila Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus: multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 11–45. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1337. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laakso, Erkki 1994: Draamapedagogiikan keskeistä käsitteistöä. – Inari Grönholm (toim.), *Ilmaisun monet kielet* s. 122–124. Suuntana oppimiskeskus 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Laiho, Katri 2005: *Taikalamppu-menetelmän opas. Oivaltavaa käytännön dramaturgiaa elokuvatyöpajoihin*. Oulu: Nuku nuoriso- ja kulttuurikeskus, Oulun kaupunki: Lastenkulttuurikeskusten verkosto Taikalamppu.
- Larjavaara, Matti 2007: *Pragmasemantiikka*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1077. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtimaja, Inkeri 1999: *Jaettu opettajuus: opettajien vuorovaikutusroolit kaksikielisessä opetuksessa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja 38. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Leppäkoski, Raila 2001: Ohjaaminen – mystiikan ja matematiikan välissä? – Pekka Korhonen & Anna-Lena Østern (toim.), *Katarsis: Draama, teatteri ja kasvatus* s. 151–161. Jyväskylä: Atena.
- Lilja, Niina 2011: Keskustelunanalyysi ja kielen oppimisen tutkimus. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* s. 68–87. Helsinki: Finn Lectura.
- Maunu, Marika 2011: *Vuorovaikutus luokkahuoneessa: Opettajien ja oppilaiden toiminta kirjallisuuden opetuksen prosessidraamatunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Morgan, Norah & Saxton, Juliana 1992: *Teaching drama: a mind of many wonders*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Niemi, Silja & Raski, Helena 2006: ”Sä ikään kun vaan kokeilet sä et esiinny kellekään”. *Diskurssianalyttinen tutkimus opetuspuheesta draamatunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Nikula, Tarja & Kääntä, Leila 2011: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* s. 49–67. Helsinki: Finn Lectura.
- Opetushallitus 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- 2014: *Lukiodiplomin yleiset suoritusohjeet 2014–2015. Määräykset ja ohjeet 2014:6.* – [http://edu.fi/download/157357\\_lukiodiplomin\\_yleiset\\_suoritusohjeet\\_2014\\_2015.pdf](http://edu.fi/download/157357_lukiodiplomin_yleiset_suoritusohjeet_2014_2015.pdf).
- 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 7–9.* Luonnos 19.9.2014. – [http://www.oph.fi/download/160362\\_opsluonnos\\_perusopetus\\_vuosiluokat\\_7\\_9\\_19092014.pdf](http://www.oph.fi/download/160362_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokat_7_9_19092014.pdf).
- Raevaara, Liisa & Ruusuvuori, Johanna & Haakana, Markku 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. – Johanna Ruusuvuori, Markku Haakana ja Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia.* s. 11–38. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rusanen, Soile 2002: *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta.* Acta scenica: näyttämötaide ja tutkimus / Teatterikorkeakoulu 11. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Sinivuori, Päivi & Sinivuori, Timo 2000: *Esiripusta aplodeihin.* Jyväskylä: Atena.
- Sinivuori, Timo 2002: *Teatteriharrastuksen merkitys: teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa.* Acta Universitatis Tamperensis 866. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Suomela, Sami – Alanen, Riikka – Mäntylä, Katja 2006: Elekieltä – opettajan eleet, ilmeet ja katse englanninkielisessä opetuskeskustelussa. – Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 99–119. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Taivalsaari, Leena 2011: *Punnittua puhetta ja sanatonta sanomaa: kurkistus Liisa-luokanopettajan viestintään matematiikan oppituntien opetustilanteissa.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Tanner, Johanna 2005: Tiedustelut suhteessa kysymyksiin ja direktiiveihin: Kategorioiden kaksikasvoisuudesta. – *Virittäjä* 109 (1) s. 89–97.
- Tirri, Kirsi 2002: Opetustyön etiikka. – Pekka Sallila & Anita Malinen (toim.), *Opettajuus muutoksessa.* s. 203–224. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tykkyläinen, Tuula 2005: *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä – ohjailevan toiminnan tarkastelua.* Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen julkaisuja 50. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- VISK = Hakulinen, Auli; Vilkuna, Maria; Korhonen, Riitta; Koivisto, Vesa; Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2008: *Iso suomen kielioppi.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk/>.
- Østern, Anna-Lena 1994: Pedagoginen draama. – Inari Grönholm (toim.), *Ilmaisun monet kielet* s. 43–73. Suuntana oppimiskeskus 8. Helsinki: Opetushallitus.