

VUOROVAIKUTUSTA  
LUOKKAHUONEESSA:

Opettajien ja oppilaiden toiminta kirjallisuuden  
opetuksen prosessidraamatunneilla

Pro gradu  
Marika Maunu

Jyväskylän yliopisto  
Kielten laitos  
Suomen kieli  
Helmikuu 2011

## SISÄLLYS

- 1 JOHDANTO
- 2 LUOKKAHUONEENVUOROVAIKUTUS TUTKIMUSKOHTENA
- 3 DRAAMA OPETUSMENETELMÄNÄ
  - 3.1 Pedagoginen tausta
  - 3.2 Pedagoginen draama ja prosessidraama
  - 3.3 Roolit draamaprosessissa
- 4 AINEISTO
- 5 TUTKIMUSMENETELMÄT
  - 5.1 Laadullinen tutkimus
  - 5.2 Diskurssianalyysi
  - 5.3 Analyysimalli
- 6 OPPITUNTIEN KOKONAISRAKENNE
- 7 MONOLOGIT OPPITUNNEILLA
  - 7.1 Opettaja opettaa
  - 7.2 Opettaja ohjailee
  - 7.3 Opettaja on roolissa
- 8 VUOROVAIKUTUS OPPITUNNEILLA
  - 8.1 Opettaja kysyy, oppilas vastaa
  - 8.2 Opettaja antaa palautetta
  - 8.3 Oppilas kysyy, opettaja vastaa
  - 8.4 Oppilas kommentoi
- 9 TUNTIEN JA TOIMIJOIDEN VERTAILUA
  - 9.1 Opettajien toiminta kahden eri ryhmän kanssa
  - 9.2 Oppilaiden vertailua

9.3 Draaman osallistujaroolien toteutuminen

## 10 PÄÄTÄNTÖ

10.1 Opettajat draamaprosessissa

10.2 Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus

10.3 Draaman työtavat muokkaavat vuorovaikutusta

10.4 Kaksi erilaista ryhmää

10.5 Lopuksi

# 1 JOHDANTO

Opettajan pedagogisten opintojen ja draamakasvatuksen sivuaineopintojen myötä olen kiinnostunut yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja draaman hyödyntämisestä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Seuratessani erilaisten opettajien ja opetusryhmien vuorovaikutusta oppitunneilla olen huomannut, että aivan liian usein opetus on pelkkää monologia ja opettaja joutuu itse vastaamaan omiin kysymyksiinsä. Oppilaat touhuilevat omiaan ja tuntuvat vain harvoin kiinnostuvan opetettavasta asiasta. Mistä tämä sitten johtuu? Löytyykö ratkaisu kenties liian yksipuolisista opetusmenetelmistä vai opettajan liiallisesta auktoriteettiasemasta? Uskon, että nämä molemmat vaikuttavat asiaan. Draaman opetusmenetelmänä on todettu motivoivan oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja opettavan asioita kokemuksellisuuden ja yhdessä toimimisen kautta. Koska oppiminen on vuorovaikutuksellinen prosessi, pyrin tässä tutkimuksessa tarkastelemaan erityisesti sitä, miten draama opetusmenetelmänä ja siihen valitut työtavat muokkaavat luokkahuoneen vuorovaikutusta.

Draamakasvatuksen juuret ovat Englannissa, jossa draamaa ovat kehittäneet muun muassa Brian Way, Dorothy Heatcote, Gavin Bolton ja Jonothan Neelands (Owens & Barber 1998: 12). **Pedagoginen draama eli draama opetusmenetelmänä** kehiteltiin 1910-luvulla, jolloin draaman havaittiin kehittävän lasten puhetaitoa ja tunteiden ilmaisua (Salmivaara 1994: 23). Nykyisin draamakasvatuksen perustarkoituksena nähdään asioiden reflektointi ja tarkastelu eri näkökulmista. Kun draamaa käytetään opetusmenetelmänä, pyritään ymmärtämyksen lisäämiseen, persoonallisuuden kehittämiseen, ajattelun ja asenteiden laadulliseen muuttamiseen ja sisäisen kokemuksen konkreettiseen tekemisen muotoon saattamiseen. (Liukko 1994: 69.)

Koulussa tulisi tiedon jakamisen lisäksi korostaa myös iloa, turvallisuudentunnetta, tervettä itsetuntoa, oppilaiden keskinäistä kiintymystä, herkkää eläytymiskykyä ja empaattisuutta. Jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus voida koulussa hyvin ja saada onnistumisen elämyksiä. Pelkän uusien asioiden omaksumisen lisäksi koulussa pitäisi olla aikaa myös rentoutumiseen, vapautumiseen ja huumoriin. Juuri nämä elementit korostuvat draamatyöskentelyssä. Sen avulla on mahdollista kasvattaa empatiakykyisiä lapsia ja nuoria, joilta ei puutu myötäelämisen ja ymmärtämisen taitoa. Koulussa tulisi keskittyä myös siihen, millaisen kulttuuriympäristön oppilaille annamme. Kulttuurina tulisi nähdä ihmisten välinen sosiaalinen kanssakäyminen, elämäntavat, moraali, säännöt ja arvostukset. Draaman käyttö opetusmenetelmänä voi mahdollistaa paremman kulttuurintuntemuksen. Sen avulla oppilas pystyy ymmärtämään omaa itseään ja ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä. (Liukko 1994: 63–64.)

Koulujärjestelmämme korostaa myönteistä ihmiskäsitystä, ja sen tavoitteena on kasvat-  
taa utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi. Tällaisen lapsen tai nuoren kasvattaminen vaa-  
tii kuitenkin uudistusta nykyisiin opetustapoihin ja -malleihin. Kouluissa tulisikin suosia vies-  
tintä- ja ihmissuhdetaitoja korostavia opetustekniikoita, kuten projektityöskentelyä, yhteistoi-  
minnallista oppimista, prosessikirjoittamista, tutkimuksia, retkiä, tietotekniikkaa ja draama-  
kasvatusta. (Liukko 1994: 74.) Draaman käytölle opetusmenetelmänä on siis monia varteen-  
otettavia perusteita.

Flandersin (1970: 101) mukaan opettaja käyttää 2/3 oppitunnin kielelliseen vuorovaiku-  
tukseen käytetystä ajasta ja loput 1/3 jää tasattavaksi oppilaiden kesken. Tilanne näyttää tut-  
kimusten mukaan samanlaiselta vielä nykyäänkin suomalaisen koulun oppitunneilla (Kera-  
vuori 1988, Leiwo ym. 1987 ja Tainio 2007). Niin sanotun monologiopetuksen perinteet ovat  
kouluissamme syvään juurtuneita. Kuitenkin nykyisessä opetussuunnitelmassa painotetaan  
yhteistoiminnallista ja kokemuksellista oppimista. Tutkimukseni taustalla onkin mielenkiinto  
kyseenalaistaa draamakasvatuksen tavoitteet ja tutkia, miten ne toteutuvat tässä kyseisessä ta-  
pauksessa käytännössä.

Draaman käyttöä opetusmenetelmänä perustellaan sillä, että kun oppilaat samastuvat  
draaman kuviteltuihin rooleihin ja tilanteisiin, he oppivat tutkimaan asioita, tapahtumia ja nii-  
den välisiä suhteita. Draaman avulla on myös mahdollisuus kohentaa itsetuntoa, parantaa itse-  
tuntemusta ylipäänsä, oppia sosiaalisuutta ja vuorovaikutustaitoja sekä harjaannuttaa kieli- ja  
viestintätaitoja. (Liukko 1994: 69–70.) Haluankin tutkia, onko draama opetusmenetelmänä  
niin toimiva kuin sen tutkijat väittävät ja korostuvatko siinä todellakin yhteistoiminnallisuus  
ja kokemuksellisuus, joita pidetään draamakasvatukselle tyypillisinä piirteinä. Luokkahuo-  
neen vuorovaikutuksen analyysin kautta on myös kiinnostavaa tutkia, miten draaman käyttö  
opetusmenetelmänä vaikuttaa opettajien ja oppilaiden toimintaan luokkahuoneessa.

Tutkimukseni analyysin taustalla on Sinclairin ja Coulthardin 1970-luvulla tekemät so-  
siolinguvistiset tutkimukset oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksesta luokkahuoneessa. He  
ovat tutkimuksessaan kuvanneet kouludiskurssia ja nimenneet 22 ilmausluokkaa (Sinclair &  
Coulthard 1975: 40–44). Tätä luokitusta ovat käyttäneet hyväkseen myös Leiwo, Kuusinen,  
Nykänen ja Pöyhönen kehittäessään omaa luokkakeskustelun kuvausjärjestelmäänsä. He ovat  
tehneet kuvauksen, jonka pohjalta voi tehdä päätelmiä opetuksen kognitiivisista, vuorovaiku-  
tuksellisista ja didaktisista ominaisuuksista. (Leiwo ym. 1987a: 21, 43.) Myös Kyllikki Kera-  
vuori on hahmotellut omassa tutkimuksessaan tuntidiskurssin piirteitä ja roolijakoa. Hän nä-  
kee kouludiskurssin vuorovaikutuspelinä, jossa opettajalla ja oppilailla on erilaisia diskurssi-

tehtäviä. (Keravuori 1988: 15–17). Käytän näiden tutkimusten analyysitapaa oman aineistoni jäsentämiseen.

Koska tutkimukseni kohteena on opetuskokonaisuus, jossa käytetään nimenomaan draamaa opetusmenetelmänä, hyödynnän analyysissäni myös draamakasvatuksen alan tutkimusta. Opettajat, jotka käyttävät draama opetusmenetelmänä, tunnistavat oppilaissaan erilaisia tapoja osallistua draamaan. Christine Warner on tutkinut 11–12-vuotiaiden oppilaiden sitoutumista draamaprosessiin ja löytänyt neljä erilaista tapaa sitoutua draamatoimintaan (Warner 1997: 21). Onkin mielenkiintoista havainnoida, miten nämä osallistujaroolit ovat edustettuina tutkimuksen kohteena olevilla draamatunneilla.

Aineistoni koostuu kahdesta videokuvatusta kaksoistunnin mittaisesta opetuskokonaisuudesta, joilla minä ja toinen opettaja pidämme yhdessä lähes saman prosessidraaman sekä alakoulun kolmannelle että kuudennelle luokalle. Prosessidraama perustuu Riitta Jalosen kirjoittamaan satuun *Tyttö ja naakkapuu*. Videotallenteiden analyysissäni tarkastelen lähinnä opituntien opettajajohtoisia osuuksia ja opettajien ja oppilaiden välisiä keskusteluja. Oppilaiden ryhmäkeskustelut jäävät tutkimuksen ulkopuolella, sillä niiden selkeä sisällön litterointi ja erottelu tallenteelta osoittautui mahdottomaksi, koska luokassa oli tutkimushetkellä vain yksi videokamera, jonka on mahdoton poimia neljän tai viiden ryhmän keskustelut ja toiminnat yhtä aikaa.

Luokkahuonekeskustelun analyysin avulla voidaan kuvata tarkasti ja monipuolisesti opetusta ja luokkahuoneen vuorovaikutusta. Keravuoren (1984: 3) mukaan opettajan asennoitumista tehtäväänsä heijastelee kieli eli se diskurssi, jota oppilas ja opettaja tunneilla käyttävät. Kuten Leiwo ym. (1987a: 17) ovat todenneet, tällaisen tarkan vuorovaikutusanalyysin avulla voidaan tehdä päätelmiä myös opetuksen ja oppimisen laadusta. Vaikka tutkimukseni onkin laadullinen tapaustutkimus, uskon että vuorovaikutuksen ja opetuspuheen tutkimuksesta on hyötyä kaikille opettajille, tässä tapauksessa äidinkielen, kirjallisuuden ja draaman asiantuntijoille sekä erityisesti niille, jotka ovat kiinnostuneita draaman tai muunlaisen kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen opetustavan käytöstä, ja sen vaikutuksesta luokan toimintaan.

Tarkemmat tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten opettajat ohjaavat ja jäsentävät draamaprosessia?
2. Millaista on opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus prosessidraamaa opetusmenetelmänä hyödyntävillä opitunneilla?

3. Näkyvätkö oppitunneille valitut draaman työtavat luokkahuoneen vuorovaikutuksessa? Miten?
4. Eroavatko kahden eri ryhmän oppitunnit vuorovaikutukseltaan toisistaan? Miten?

Tutkimukseni tarkoituksena on perehtyä luokkahuoneen vuorovaikutukseen nimenomaan draamatunneilla ja näin ollen selvittää, miten erilaiset oppilaat tunneilla toimivat ja millainen opettajan toiminta tukee oppilaiden mahdollisimman aktiivista osallistumista ja tehokasta oppimista. Samalla tutkimukseni on myös oman opettajuuteni puntaroimista, toiminnan toisena opettajana aineistonani olevilla oppitunneilla. Tutkimuksessani korostuu siis elinikäinen oppiminen ja itsereflektio, sillä pystyn tarkastelemaan omaa toimintaani luokkahuoneessa ja havaintojeni pohjalta kehittämään sitä jatkossa haluamaani suuntaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että koulun oppimisympäristöjen tulee tukea opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Opettajan tulisi suosia vuoropuhelua ja ohjata oppilaita vastuulliseen ryhmätyöskentelyyn. Tavoitteena pidetään avointa, rohkaisevaa, kiireetöntä ja myönteistä ilmapiiriä, jossa vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (POPS 2004: 7.) Näin ollen draama opetusmenetelmänä noudattaa hyvin opetussuunnitelman tavoitteita, sillä tähän kaikkeenhan draama juuri antaa mahdollisuuden. Opetussuunnitelmassa korostetaan myös monipuolisten työtapojen käyttöä. Opettajan valitsemien työtapojen tulee ennen kaikkea tukea ja ohjata oppimista, mutta samalla antaa myös mahdollisuuksia luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. Lisäksi työtapojen tulee kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. (POPS 2004: 8.)

Äidinkieli ja kirjallisuus nähdään opetussuunnitelman mukaisesti (POPS 2004: 46–54) tieto- taito- ja taideaineena, jonka perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Varsinkin alakoulun puolella tulisi korostua opetussuunnitelman mukaan oppilaan vuorovaikutustaidot. Peruskoulun ensimmäisen ja toisen vuosiluokan tavoitteiksi on nimetty esimerkiksi oppilaan kielellisen ja fyysisen kokonaisilmäisyyden kehittäminen ja kuullun, nähdyn, luetun ja koetun työstäminen improvisoinnin, kerronnan, leikin ja draaman avulla. Seuraaville vuosiluokille siirryttäessä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi tulevat sujuvan luku- ja kirjoitustaidon hankkiminen, luetun ymmärtämisen oppiminen ja tiedonhankintataitojen laajentaminen. Vuorovaikutustaitojen kehittämisessä keskitytään lähinnä keskustelutaitojen ja aktiivisen kuuntelun opetteluun. Yläluokille siirryttäessä keskeiseksi opetustavoitteeksi tulee tekstintaitojen laajentaminen, mikä näkyy myös viestintätilanteiden harjoittelussa. Vuorovaikutustaitojen harjoittelussa keskitytään yhä

enemmän rajattuihin tilanteisiin, jolloin huomio kiinnittyy lähinnä siihen, millainen kieli ja ilmaisutapa sopivat mihinkin kontekstiin.

Käytännössä on helppo huomata, että mitä ylemmille luokka-asteille siirrytään, sitä vähäisemmäksi ilmaisu- ja viestintätaidot opetuksessa jäävät. Usein puhuminen ja draama ovat lähinnä valinnaiskursseilla opetettavia osa-alueita. Sari Junkkarisen (2006: 12) pro gradu -tutkimuksen mukaan oppilaat pitävät oppiainetta äidinkieli ja kirjallisuus pääosin tylsänä sen samanlaisina toistuvien oppimistapojen ja -metodien vuoksi. Myös Marja-Leena Paananen (1994: 185) on tarttunut artikkelissaan tähän asiaan ja todennut, että äidinkieli voisi oppiaineena olla ilmeeltään iloisempi ja elävämpi. Mielestäni draamalla olisi juuri monipuolisten työtapojensa vuoksi tässä kohtaa paljon annettavaa.

Myös Juhani Pirttiniemen (2000: 87) tutkimuksen mukaan äidinkieli ja kirjallisuus on oppilaiden mieliaineena vähiten suosittu kouluaine. Sen sijaan oppilaiden suosiota saavuttavat toiminnallisuutta ja itse tekemistä korostavat aineet kuten liikunta, kotitalous, kuvaamataito, tekninen ja tekstiilityö. Jotta oppiaineen suosio lisääntyisi ja sitä myötä myös oppilaiden alati vähenevä lukuinto saataisiin uuteen nousuun, voisikin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa olla syytä käyttää yhä enemmän toiminnallisia opetusmenetelmiä kuten draamaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelma tukee draaman käyttöä nimenomaan kirjallisuuden opetuksen keinona, sillä opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa todetaan, että kirjallisuuden lukeminen ja monipuolinen kirjoittaminen on itsessään arvokasta, mutta niiden avulla on tärkeää tukea myös oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Oppilasta harjaannutetaan myös oman lukukokemuksen jakamiseen ja käsittelemiseen. (POPS 2004: 25.) Draaman käyttö kirjallisuuden opetuksessa tekeekin kirjallisuuden käsittelemisestä hyvin monipuolisen prosessin pelkkään yksilölliseen lukukokemukseen verrattuna.

Kirjallisuuden opetuksella tai paremminkin kirjallisuuden maailmaan ohjaamisella on kauaskantoinen vaikutus, ja opettajalla on suuri vastuu siinä, millainen suhde oppilailla kirjallisuuteen muodostuu (Eskelinen 2003: 186). Kirjallisuuden opetus ja draama ovat molemmat kasvatusta, jossa taiteellisin keinoin edistetään oppilaan kehitystä ja kasvamista. Draama kirjallisuude nopetuksen keinona mahdollistaa sen, että lukemisen kautta saadut tunnekokemukset tehdään yhteisiksi ja näkyviksi ja siten ne saavat merkityksen. (Eskelinen 2003: 193.)

Konkreettisen tekemisen kautta opittavat asiat jäävät paremmin mieleen ja oppiminen saa merkityksen – se muuttuu kiinnostavaksi ja todelliseksi. Kirjallisuuden opetus draaman avulla korostaa yhdessä toimimista, jossa luodaan yhdenvertaiset oppimisen mahdollisuuden kaikille ryhmän jäsenille. Kun käsiteltävää tekstiä työstetään yhdessä eri työtapojen avulla,



saadaan selville tekstin perimmäinen idea; se mikä juuri tässä tekstissä on keskeistä. (Alanko 1998: 7, 98.)

Draaman on havaittu olevan toimiva tapa puhua kirjan juonesta ja sen käännekohdista. Myös päähenkilöiden luonteet ja arvot saadaan draamassa nostettua esille. Draaman avulla voi sujuvasti käsitellä kirjan sisältöä ja teemoja niin, ettei huomio keskity vain siihen, oliko kirja lukijan mielestä hyvä tai huono. Draama toimii siis hyvänä tulkinnan syventäjänä, ja sen kautta on helppo samastua kirjan tapahtumiin. Näin tulkinnat ja lukukokemukset muuttuvat henkilökohtaisista koko luokan yhteiseksi kokemukseksi, jolloin myös vastahakoisia oppilaita on helpompi innostaa jatkamaan lukemistaan. (Myllyntausta 2005: 59–60.) Jari Eskelisen (2003: 185) sanoin kirjallisuuden oppiminen draaman avulla on kollektiivinen prosessi, jossa fiktiivinen ja esteettinen elementti ovat oppimisen ja kasvamisen voima. Hän näkee kirjallisuuden opetuksen draaman keinoin hedelmällisenä, sillä tekstin työstäminen fiktiivisin keinoin ei aseta rajoja tulkinnalle.

Eskelisen tutkimuksen mukaan (2003: 197) draamallinen kirjallisuuden opetus on perusteltua monesta eri näkökulmasta. Se tukee nykyisen opetussuunnitelman tavoitteita, monipuolistaa lukutaitoa ja vahvistaa oppilaiden yksilöllisiä ja ryhmäilmaisutaitoja. Eskelisen tutkimuksessa draamallisen opetusprosessin aikana oppilaiden itsevarmuus ja -luottamus kasvoivat selkeästi ja ymmärrys teatteria kohtaan lisääntyi. Tutkimuksessa ilmeni myös, että draamallinen kirjallisuuden opetus kehittää oppilaiden lukutaitoa, sillä teksteihin osataan eläytyä paremmin ja niitä opitaan lukemaan myös rivien välistä, kahdentamalla esteettisesti ja teemaattisesti. Myös oppilaiden empaattisuuden kehittäminen, toisen huomioon ottaminen ja kyky asettua toisen asemaan kehittyivät. (Eskelinen 2003: 197.) Nämä ovat opetussuunnitelman mukaan tärkeitä kirjallisuuden opetuksen tavoitteita ja näihin pyrin myös omassa prosessidraamassani.

Myös Marja-Leena Paananen (1994: 188) on pohdiskellut draaman soveltamista kirjallisuuden opetukseen. Hänen mukaansa draaman avulla voidaan saada esiin käsiteltävässä kirjallisuudessa esiintyvät teemat, symbolit ja metaforat. Draamassa nämä symboliset merkitykset muutetaan konkreettiseen, ymmärrettävämpään muotoon. Kun draamaa käytetään kirjallisuuden opetuksessa, kirjallisuuden virtuaaliset elementit muutetaan todellisiksi. Oppiminen tapahtuu opettajan ja oppilaiden välisessä vastavuoroisessa toiminnassa. Draamassa ikään kuin kävellään kirjan sivuilla. Sanat eivät vain ole, vaan ne muuttuvat eläviksi ja kietovat oppilaat mukaansa draaman maailmaan. (Warner 1997: 37, 41.)

## 2 LUOKKAHUONEEN VUOROVAIKUTUS TUTKIMUSKOHTEENA

Koulu kontekstina tarjoaa tutkijoille hyvin monipuolisia puhetilanteita: akateeminen puhe koulussa ja puhe koulussa vapaa-ajalla (Adger 2001: 512). Monet alan tutkimukset keskittyvät oppimisen ja opettamisen kieleen, tutkien luokkahuoneen vuorovaikutusta sosiaalisena käytänteenä tai kognitiivisena työnä tai molempina. Mutta koulu on myös paikka, jossa lasten strategisen kielenkäytön kyvyt laajenevat. Luokkahuoneet ja muut koulun tilanteet tarjoavat sosiaalisia tehtäviä, jotka eroavat kodin ja harrastusten vastaavista.

Luokkahuoneen vuorovaikutusta on tutkittu monilla eri tieteenaloilla ja monista eri näkökulmista. Päättötutkimusmenetelmät ovat olleet diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi, mutta tutkimusta on tehty myös etnometodologisella ja etnografisella otteella. Walshin (2006: 61) mukaan tutkimus on liikkunut traditionaalisesta kvantitatiivisesta vuorovaikutuksen tutkimuksesta ja diskurssianalyttisestä perinteestä kvalitatiiviseen ja etnografiseen tutkimukseen sekä keskusteluanalyttiseen ja näitä eri suuntauksia yhdistelevään tutkimukseen.

Luokkahuoneen niin sanottu diskurssianalyttinen tutkimustraditio juontaa juurensa Bellackin ym. (1966) tutkimuksesta, jossa luokkahuoneen vuorovaikutus nähdään ikään kuin pelinä, ja se koostuu siirroista, sykleistä, avauksista ja reaktioista. Luokkahuoneen puhe nähdään rakenteellisena ja systemaattisesti etenevänä kokonaisuutena, joka koostuu siirroista ja niiden ketjuttumisista. (Bellack 1966; Tainio 2007:19.)

Bellackin (1966) teorian pohjalta kehittivät oman tutkimuksensa myös Sinclair ja Coulthard (1975). Heidän tutkimuksensa keskeinen anti on opetussyklin määrittäminen opetusdiskurssin kolmiosaiseksi kysymys–vastaus–arviointi–perusrakenteeksi. (Tainio 2007: 19–20.) Kysymysjakso muodostuu opettajan kysymyksestä, oppilaan vastauksesta ja opettajan arviosta (IRE= initiation–response–evaluation). Tämä IRE-rakenne on edelleen tärkeä osa opetusvuorovaikutuksen analyysiä niin diskurssianalyttisessä kuin keskusteluanalyttisessäkin luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimuksessa.

Luokkahuoneen vuorovaikutusta on tutkittu paljon myös keskusteluanalyttisestä näkökulmasta. Luokkahuoneen vuorovaikutusta tutkitaan aina tilanteena, jossa vuorovaikutustoitinnan avulla luodaan institutionaalisia rooleja ja toteutetaan institutionaalisia päämääriä tietynlaisen käsikirjoituksen, vaikkapa opetussuunnitelman mukaan. (Tainio 2007: 28–29.) Keskusteluanalyysin taustalla on ajatus, jonka mukaan sosiaalinen konteksti ei ole staattinen vaan osallistujat muokkaavat sitä koko ajan tavalla, jolla he käyttävät kieltä ja esimerkiksi ottavat

vuoroja keskustelussa. Tämän näkemyksen mukaan vuorovaikutus nähdään kontekstissa muotoutuvana ja kontekstia muokkaavana ja uudistavana. (Walsh 2006: 50.)

Sekä keskusteluanalyysin että diskurssianalyysin tutkimusten aineistona on videoitua autenttista oppimateriaalia. Suurin osa alan tutkimuksista voidaan luokitella soveltaviksi tutkimuksiksi, ja siksi ne ovat erittäin tärkeitä opetuksen ja opettajien koulutuksen näkökulmasta. Selvittämällä koulutuksen prosesseja tutkijalla on oikeus ottaa kantaa siihen, mitä luokkahuoneissa tapahtuu, ja vastata kysymyksiin siitä, miten ja missä opettaminen ja oppiminen onnistuvat tai epäonnistuvat. (Adger 2001: 513.)

Kaiken kaikkiaan luokkahuoneen vuorovaikutuksesta ollaan kiinnostuneita hyvin monien eri tieteenalojen parissa, ja sitä on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Tällä hetkellä ollaan erityisen kiinnostuneita luokkahuoneen vuorovaikutuksesta toisen kielen oppimisen luokkahuoneissa sekä sellaisissa luokkahuoneissa, joissa opettajalla ja oppilailla on hyvin erilaiset taustat. Myös tyttöjen ja poikien erot ja se, miten opettaja heihin suhtautuu, on aina ajankohtainen tutkimusaihe. Lisäksi erilaiset työtavat ja niiden vaikutus luokkahuoneen vuorovaikutukseen tuntuvat tärkeiltä tutkimusaiheilta, mikä näkyy myös tässä tutkimuksessa.

Suomessa on tehty kahdentyyppistä luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimusta; diskurssianalyyttistä ja keskusteluanalyyttistä. Keskityn tässä tutkimuksessani diskurssianalyyttiseen tutkimukseen, sillä valitsemani analyysimallin taustalla olevat tutkimukset pohjautuvat juuri tähän tutkimusperinteeseen.

Tuoreinta kotimaista keskusteluanalyyttistä luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimusta edustavat Tainion (2007: 33–35) kuvaukset opettajan valta-asemasta luokkahuoneen toiminnan ohjaajana. Perinteisessä opettajajohtoisessa luokkahuonekontekstissa vain opettaja voi valita seuraavan puhujan, ja vain hänellä on valta keskeyttää puhuja ilman selityksiä. Tutkimuksessaan Tainio kuitenkin pohtii osuvasti mallin toteutumista nykyluokkien monimuotoisessa toimintakulttuurissa ja keskusteleavassa ilmapiirissä ja toteaa opettajan voivan vaikuttaa omilla pedagogisilla valinnoillaan, kuten käyttämillään työtavoilla ja tehtävillä, tämän perinteisen vuorovaihtosysteemin lainalaisuuksiin.

Tainio (2007: 36–38) on pohtinut myös opetuskeskustelun ongelmia eli sitä, miten opettaja pystyy säilyttämään järjestyksen luokassa myös vapaiden keskusteluiden aikana sortumatta kuitenkaan liian ohjailevaan toimintaan. Lisäksi on tutkittu, miten opettaja ohjaa vuoron oppilaalle ja milloin oppilas ottaa vuoron oma-aloitteisesti itselleen ja millaisia nämä vuorot ovat. Opettaja voi siirtää vuoron oppilaalle joko kysymyksellä, käskyllä tai väitelauseella, näistä yleisin tapa on kysymys. Opettaja voi tarjota vuoron oppilaille yksilöimättä seuraavaa puhujaa. Tällöin oppilas voi ottaa vuoron joko viittaamalla tai viittaamatta. Oppilas voi rea-

goida myös hiljaisuudella eli jättää vastaamatta. Opettaja voi tarjota vuoroa myös yksilöidysti joko puhuttelemalla oppilasta nimeltä, sinä-pronominilla tai ei-kielellisin toimin kuten nyökkäämällä, katseella tai osoittamalla. Oppilaat ottavat vuoroja myös oma-aloitteisesti aloittamalla uuden aiheen tai jatkamalla meneillään olevaa aihetta uuteen suuntaan. Oppilas voi esittää kysymyksen tai kannanoton, jota ei voi tulkita vastaukseksi opettajalle. Nämä vuorot voivat sijoittua joko opettajan tai toisen oppilaan vuoron jälkeen. (Karvonen 2007: 120–134.)

Diskurssianalyysin tavoin myös keskusteluanalyysissa tutkimuksen pohjana on opettajan ja oppilaan välinen kysymys–vastaus-vuoropari. Sari Kleemola (2007: 64–77) on ollut kiinnostunut juuri niistä tilanteista, joissa kysely ei sujukaan odotuksenmukaisen mallin mukaan, ja tutkinut opettajia kysymyksen asettelijoina ja palautteen antajina. Opettajan kysymysten onnistuneisuus määritellään oppilaiden vastausten perusteella. Opettaja saattaa johdatella oppilaita vastaamaan niin sanottujen vastausvihjeiden avulla, joko antamalla sisällöllisiä tai vastaustekniikkaan liittyviä ohjeita. Onnistuneeseen kysymyssekvenssiin saatetaan päätyä myös uudelleen muotoilujen avulla. Uudelleen muotoilua on perinteisesti pidetty vastaamista vaikeuttavana tekijänä, mutta se voi myös helpottaa vastaamista ja parantaa yhteistyötä. Opettaja saattaa aluksi esittää liian abstraktin ja laajan kysymyksen ja voi sitten onnistuneesti muotoilla sen useammaksi, konkreettisemmaksi kysymykseksi. Ongelmallinen kysymyssekvenssi syntyy silloin, kun kukaan oppilaista ei tuota vastaussekvenssiä opettajan toimista huolimatta. Tällöin opettaja päätyy vastaamaan kysymykseensä itse. Myös luokan ja ajan hallinnointi johdattaa opettajan vastaamaan itse. Samoin opettaja voi selitellä oppilaiden vastaamisen puuttumista. Oppilaan vastauksen jälkeen opettaja voi tuottaa vastausta arvioivan vuoron. Opettaja voi hyväksyä vastauksen, kommentoida sitä tai reagoida väärään vastaukseen eri tavoin. Reaktioon vaikuttaa luonnollisesti se, onko vastaus oikein vain väärin.

Vastaukset voidaan jakaa toivotunlaisiin ja ongelmallisiin. Toivotunlaiset vastaukset ovat riittäviä ja kontekstiin sopivia, vaikkeivät välttämättä kuitenkaan täydellisiä. Ongelmalliset vastaukset ovat joko vääriä tai tilanneyhteyteen sopimattomia. Opettaja arvioi toivotunlaisia vastauksia eri tavoin. Opettaja voi todeta vastauksen oikeaksi erilaisin dialogipartikkelein *mm, joo, niin*. Opettaja voi toistaa oppilaan vastauksen tai ydinasian siitä ja lisäksi kommentoida vastausta tarkentavasti tai selittävästi. Hyväksyvä arviointi voi koostua sekä dialogipartikkelista että toistosta. Ongelmallisiin vastauksiin opettaja reagoi kolmella eri tavalla: viivyttämällä arvion tuottamista, lieventämällä arviota erilaisin kielellisin ilmaisuin tai selittämällä vuorossaan väärän vastauksen syitä. Joskus opettaja voi jo kysyessään vihjata, että vastaaminen voi olla hankalaa. Samassa vuorossa voi myös esiintyä näitä kaikkia keinoja. (Kleemola 2007: 77–81.)

Keskusteluanalyysin parissa on keskitytty myös kysymys–vastaus–palaute-ketjuun ja erityisesti siihen, miten opettaja ottaa vastaan oppilaiden vastauksia (Ruuskanen 2007: 110–113.) Opettaja reagoi ymmärrettävästi eri tavoin ongelmallisiin vastauksiin kuin toivotunlaisiin vastauksiin. Ongelmallisen vastauksen yhteydessä opettaja voi keskeyttää vastauksen tai toistaa kysymyksen samassa tai lähes samassa muodossa. Kieltenopetuksessa on käytössä myös mallitaivutuksen antaminen, esimerkiksi ”*minä luen, sinä luet, hän ???*”. Toivotunlaisiin vastauksiin opettaja puolestaan reagoi toistamalla vastauksen laskevalla intonaatiolla. Joskus palautteesta voi tulla esille myös opettajan subjektiivinen tunne, esimerkiksi ”*No nyt se oikea vastaus tuli sieltä*”.

Suomalainen diskurssintutkimuksen parissa tehty luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimus nojaa puolestaan hyvin pitkälle Sinclairin ja Coulthardin (1975) diskurssianalyttiseen tutkimusperinteeseen. Leiwo ym. (1987) kehittivät tämän tutkimuksen ilmausluokkien, puheaktien ja diskurssihierarkian perusteella oman luokkahuoneen vuorovaikutuksen luokitusjärjestelmänsä ja käyttivät sitä analysoidessaan eri oppiaineiden oppituntien opetuskeskustelua ja pienryhmätilanteita. Leiwon ym. (1987b: 172) tutkimuksen mukaan opettajalla ja oppilailla on luokkahuoneen vuorovaikutuksessa toisiaan täydentävät, vastakkaiset roolit: opettaja esittää tietoa, kysyy ja johtaa toimia, jolloin oppilaalle jää vastaajan rooli. Luokkahuoneen vuorovaikutuksen ilmauksista opettaja esittää peräti 78 prosenttia. Opettajan ilmauksissa korostuu siis kysyminen, ja  $\frac{3}{4}$  tutkimuksen aineiston opettajan kysymyksistä oli nimeämis- ja luokittelu- tai määrittely- ja kuvaamiskysymyksiä. Aitoja kysymyksiä, joihin opettaja ei ennalta tiedä vastausta, oli aineiston kysymyksissä vain 4 prosenttia. Kysymykset ovat siis perinteisiä kuulustelukysymyksiä, ja myös oppilaat ovat sisäistäneet niihin liittyvän roolinsa luokkahuoneessa. He kysyvät vain tehtäviä tehtäessä tai tarkistettaessa, ja tavoitteena on yleensä tietää, onko vastaus oikein vai väärin.

Leiwon ym. (1987b: 174) tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien luokkahuoneen vuorovaikutukseen osallistumisessa ei ole eroja ilmausten tai siirtojen määrissä. Sen sijaan eroja löytyy kommenttisiirtojen määrässä ja laadussa. Tulokset osoittavat, että pojat osallistuvat tyttöjä oma-aloitteisemmin keskusteluun, mutta toisaalta häiritsevät enemmän ja esittävät opetustesteman ulkopuolisia siirtoja.

Leiwon ym. (1987b: 174) tutkimus osoittaa myös selvästi sen, että luokkahuoneen vuorovaikutuksen ja keskustelun luonne määräytyy opetussisältöjen ja oppituntien työtapojen mukaan ja erot yksittäisten oppituntien välillä ovat suuria. Tutkimuksen taustalla ovatkin Douglas Barnesin (1976) ajatukset siitä, miten opetuksen muoto ja sisältö on mahdotonta erottaa toisistaan. Kun viestintätapa muuttuu, muuttuu myös opittu sisältö. Vuorovaikutus määrää

esimerkiksi sen, oppiiko oppilas toimimaan itsenäisesti, ryhmän jäsenenä vai kilpailemaan. (Leiwo ym. 1987a: 16.) Samaa ajatusta kehittelen omassa tutkimuksessani, jossa lähtöoletuksenani on, että prosessidraama työtapana vaikuttaa jollakin tavalla luokkahuoneen vuorovaikutukseen.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempia Suomessa ja muuallakin saatuja tuloksia siitä, että peruskoulu korostaa opettajan roolia tiedonjakajana oppilaan jäädessä reaktiivisen vastaajan rooliin. Luokkakeskusteluissa oppilailla ei ole mahdollisuuksia osallistua tiedon esittämiseen eikä sen prosessointiin, eikä luokkahuoneissa esiinny lainkaan vuorovaikutteista keskustelua. (Leiwo ym. 1987b: 176.) Tutkimus herättikin aikanaan runsaasti keskustelua, sillä siinä otettiin rohkeasti kantaa opetukseen ja luokkahuoneen vuorovaikutukseen sekä pedagogisten tavoitteiden ja käytännön opetuksen väliseen kuiluun. Tutkijoiden mukaan opettajat dominoivat, oppilaat pysyvät passiivisina, yksilölliseen ohjaukseen ei paneuduta eikä positiivista palautetta anneta. Myös opettajien todettiin aliarvioivan kysymyksillään oppilaita. Tutkimustuloksissa kritisoidaan sitä, että koulussa opitaan vain tiettyjä oppisisältöjä, eikä elämässä tärkeitä ajattelu- ja vuorovaikutustaitoja. (Tainio 2007: 20–21.) Tämä tutkimus ja sen tulokset toimivat yhtenä tärkeimmistä vaikutteista omassa tutkimuksessani. Tutkimukseni aineistona olevilla kirjallisuuden opetuksen prosessidraamatunneilla pyritään juuri siihen, että oppilaat oppisivat koulussa muutakin kuin toisistaan irrallisia asiasisältöjä ja että heidän vuorovaikutustaitonsa kehittyisivät monipuolisten työtapojen käytön myötä.

Leiwon ym. (1987a: 3) tutkimuksessa opetusta, tietojen siirtämistä ja prosessointia luokassa tai keskusteluryhmissä ja kielellistä vuorovaikutusta tarkastellaan kognitiivisesta näkökulmasta ja etenkin keskusteluna. Juuri tämän keskustelunäkökulman kehittäminen oli aikanaan tutkimuksen keskeinen teoreettinen tavoite. Opetukselle asetetut tavoitteet toteutuvat koulun jokapäiväisessä elämässä opetuksen ja oppimisen prosesseissa. Nämä prosessit ilmevät opetustilanteissa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Näitä tilanteita tarkastelemalla voidaan selvittää, miten opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat. Tutkimuksesta on hyötyä myös opettajille. Sen avulla haluttiin kehittää apuneuvoja opettajalle, että hän voi paremmin tarkkailla ja arvioida omaa ja oppilaiden toimintaa luokka- ja ryhmäkeskusteluissa. Vuorovaikutusta tarkkailemalla opettaja voi lisätä metakognitiivista tietouttaan luokan ja ryhmien työtavoista ja kehittää paremmin opetustavoitteita vastaavia työtapoja. Juuri tällä saralla tämä tutkimus toimii innoittajana ja lähtökohtana omalle tutkimukselleni.

Myös Kyllikki Keravuori (1988: 20–21) on käyttänyt hyödykseen Sinclairin ja Coulthardin luokkahuoneen vuorovaikutuksen analyysiyksikköjä akti, siirto, vuoropari ja episodi. Tutkimuksessaan Keravuori on jäsennellyt luokkahuoneen diskurssirooleja ja vuorojen dis-

kurssifunktioita ja todennut opettajan olevan usein aloitteentekijä, oppilaan jäädessä vastaajan rooliin. (Tainio 2007: 21.) Keravuori tarkastelee tutkimuksessaan luokkahuoneen vuorovaikutusta Leiwoa ym. laajemmin, kahdesta eri näkökulmasta, sillä puhefunktioiden rinnalla hän tutkii lisäksi myös puheessa näkyviä diskurssifunktioita.

Keravuoren (1988: 36, 38) mukaan opettaja voi toimia oppitunneilla kysyjänä, ohjailijana tai informoijana. Opettajan aloitusosuus on noin 90 prosenttia puheenvuoroista, joten oppilaille jää noin kymmenen prosenttia aloituksista. Kysyvä diskurssifunktio on opettajien suosikki. Ohjailemista ja informoimista käytetään suunnilleen yhtä paljon, mutta kuitenkin yhteensäkin vähemmän kuin kysyvää funktiota. Opettajien opetustyyllissä on kuitenkin eroja, ja se näkyy nimenomaan siinä, minkälaisia diskurssifunktioita he suosivat.

Keravuori (1988: 63, 65) jakaa opettajien kysyvät puheenvuorot tarkistamiseen ja tiedustelemiseen. Tuntidiskurssin tarkistuskysymyksissä opettaja pyrkii tarkistamaan, ovatko oppilaat tehneet opetuksesta opettajan toivomia havaintoja. Tiedustelemiseen kuuluvat sen sijaan niin sanotut aidot kysymykset eli ne tilanteet, jolloin opettaja ei kysyjänä etukäteen tiedä vastauksen sisältöä. Ohjailevia ovat ne vuoroparin avaussiirrot, joilla opettaja pyrkii säätelemään puhuttelemiansa oppilaiden menettelyä ja toimintaa. Puhuttelija odottaa puhutellun toimivan ohjailun mukaan, mutta ei odota sanallista vastausta, joskin vastaaminen on joskus mahdollista. Ohjailevat puheenvuorot on jaettu kolmeen eri merkitysryhmään: käskyt, ehdotukset ja toivomukset. Käskyjen totteleminen on välttämätöntä, jotta vuorovaikutus voi jatkua häiriöttömänä, ehdotukset ovat usein kohteliaita pyyntöjä tai neuvoja. Toivomuksen esittävä opettaja ei odota puhutellun reaktiota tilanteeseen. (Keravuori 1988: 80–81.)

Opettaja informoi eli välittää tietoa luokalle informoivien aloitteiden, palautteiden tai vastauksien välityksellä. Informoivat aloitteet on jaettu seitsemään kategoriaan aikomuksien mukaan: tiedottaminen, huomauttaminen tai muistuttaminen, päätteleminen, kertominen, arvioiminen, lupaaminen, toissijainen toteaminen tai epäröiminen. Palautetta annetaan puolestaan hyväksymällä, arvioimalla tai kommentoimalla tai näitä yhdistellen. Se voi myös olla nonverbaalia toimintaa. Opettajan vastauksille on puolestaan tyypillistä se, että ne ovat tarvittavaa pidempiä. Tällä tavoin opettaja pyrkii pitämään yllä positiivista ilmapiiriä ja motivoimaan oppilaita parempiin suorituksiin. (Keravuori 1988: 93, 109, 119.)

Samaa tutkimusperinnettä edustaa Maarit Lindroosin (1997) sukupuolirooleihin keskittynyt tutkimus, koska senkin taustalla ovat Keravuoren ja Leiwon ym. luokitukset. Lindroosin koodausjärjestelmä on kuitenkin vielä hienovaraisempi. Lindroos hajottaa aiempien tutkimusten koodit erikseen tyttöjen ja poikien suorittamiin sekä yksikössä ja monikossa toteutuneisiin, jolloin uusia koodeja syntyy ymmärrettävästi enemmän kuin aiemmissä tutkimuksissa.

(Lindroos 1997: 63.) Tutkimus on hyvin käytännönläheinen, sillä Lindroosin tavoitteena on antaa opettajille konkreettisia ohjeita siihen, miten oppilaan sukupuolen voi huomioida opetustilanteessa. (Tainio 2007: 22–23.) Lindroosin tutkimuksen mukaan (1997: 17) tytöt puhuvat keskimäärin 44 prosenttia oppilaiden puhemäärästä ja pojat 56 prosenttia. Poikien on todettu liikkuvan luokkahuoneessa tyttöjen istuessa paikallaan. Pojat myös keskeyttävät tyttöjä useammin, tyttöjen odottaessa kiltisti vuoroaan. Opettajat sallivat pojille enemmän liikettä ja ääntä luokkahuoneessa, ja pojille esitetään tyttöjä useammin haastavia, avoimia kysymyksiä.

Flanders (1970: 101) toteaa, että opettajalla on ratkaiseva merkitys luokkailmaston kannalta. Opettaja puhuu 2/3 luokan ilmauksista, oppilaille jää jaettavaksi loput 1/3. Tämä korostuu myös Lindroosin tutkimuksessa, sillä hänen mukaansa (1997: 71) kaikista luokkahuoneen ilmauksista opettaja käyttää 70,8 prosenttia, tytöt 10,4 prosenttia ja pojat 14,4 prosenttia. Kaikista oppilaiden puheesta tytöt puhuivat 40 prosenttia ja pojat 56 prosenttia. Siirroista opettaja tekee 61,8 prosenttia, tytöt 13 prosenttia ja pojat 18,9 prosenttia. Opettajan todettiin käyttävän keskimäärin hieman pidempiä siirtoja kuin oppilaiden. Vastaussirrot ovat yleisimpiä (21,2 %) ja myös kommenttisiirtoja tehdään paljon (19,8 %). Avaussirtoja on kaikista 12,5 prosenttia ja seuruusirtoja eli palautteita 10,4 prosenttia. (Lindroos 1997: 69.) Tytöille ja pojille tarjoutuu erilaiset diskursiiviset kontekstit: pojat ovat enemmän äänessä, he käyttävät myös enemmän kommentointia, pojat myös vastaavat enemmän kysymyksiin ja opettajat antavat heille useammin vastausvuoron, opettajat kiinnittävät poikien toimintaan enemmän huomiota ja käskevät heitä tyttöjä enemmän.

Yleisesti pojat saavat enemmän huomiota niin hyvässä kuin pahassakin. Merkittävä huomio on se, että pojat tottuvat jo kouluaikana sekä positiiviseen että negatiiviseen kommentointiin ja palautteeseen. Tytöt sen sijaan saavat harvoin negatiivisia kommentteja osakseen koulussa, mutta törmäävät niihin myöhemmin työelämässään, jolloin itsetunto on kovilla ja palautetta voi olla vaikea ottaa vastaan. (Lindroos 1997: 78.) Lindroosin (1997: 83–85) tutkimuksessa on tarkasteltu erityisesti keskeyttämistä, koska sen on todettu olevan yhteydessä valtaan ja dominointiin. On tutkittu sitä, millaisia keskeyttämistapoja opettaja käyttää suhteessa tyttöihin ja poikiin ja toisaalta sitä, minkälaisia keskeyttämistapoja tytöt ja pojat käyttävät luokkahuonepuheessaan. Aineistossa opettaja viittasi oppilaiden vastauksiin 19 kertaa, 16 kertaa poikien ja 3 kertaa tyttöjen vastauksiin. Pojan vastaukseen viitattiin selkeämmin arvostuksen osoituksena, tytön vastaus toistettiin, jotta vastaus kuului kaikille. Opettaja myös reagoi huumorilla poikiin useammin kuin tyttöihin. Huumorin on todettu viestivän läheisyyttä opetustilanteessa, ja instituutioihin se tuo mukanaan inhimillisiä piirteitä.

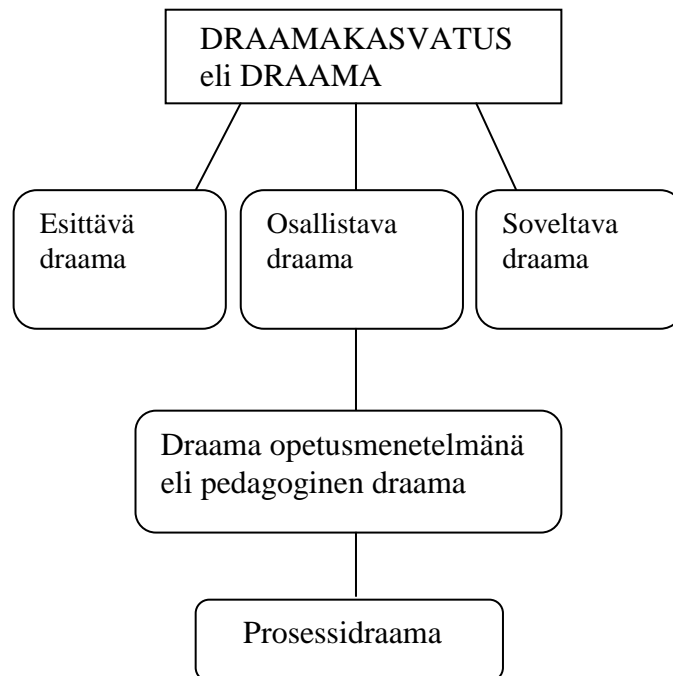


Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että diskurssianalyttisen ja keskusteluanalyttisen tutkimuksen parissa keskitytään yleisesti luokkahuoneen vuorovaikutuksen peruselementtiin; kysymys–vastaus–arviointi-rakenteeseen. Perinteisillä opettajajohtoisilla oppitunneilla korostuvat opettajan rooli kysyjänä ja palautteen antajana ja oppilaan rooli vastaajana. Opettaja voi kuitenkin omilla valinnoillaan, kuten käyttämillään työtavoilla ja opetusmenetelmillä, vaikuttaa paljon luokkahuoneen vuorovaikutukseen ja siihen, millaisiksi opettajan ja oppilaiden roolit siinä muodostuvat.

### 3 DRAAMA OPETUSMENETELMÄNÄ

#### 3.1 PEDAGOGINEN TAUSTA

Draamakasvatuksen historialle on ominaista kahtiajako, jossa toisistaan erotellaan draama taidemuotona ja toisaalta draama opetusmenetelmänä. Keskityn tässä opetusta ja oppimista käsittelevässä tutkimuksessani vain jälkimmäiseen. Koska draamakasvatus on suhteellisen uusi tieteenala, on sen käsitteistö vielä hyvin moninaista ja samoja käsitteitä käytetään kuvaamaan osittain eri asioita. Seuraavassa kuviossa kuvaan omassa tutkimuksessani käyttämiäni draamakäsitteitä ja niiden välisiä suhteita.



**Kuvio 1.** Draamakäsitteet tässä tutkimuksessa.

Draamakasvatus eli lyhyemmin draama on yläkäsite, joka jakaantuu kolmeen eri päägenreen; esittävään, soveltavaan ja osallistavaan draamaan. Draamakasvatuksen alalla on tehty erilaisia genrejakoja. Anna-Lena Østern (2001) nimeää jopa viisitoista eri genreä, kun taas Hannu Heikkinen (2004) tyytyy kahteentoista. Molempien taustalla on kuitenkin tämä kolmijako. (Heikkinen 2004: 33). Myös oma näkemykseni draamakasvatuksesta perustuu näihin kolmeen päägenreen.

Esittävä draama on lajeista ehkä tutuin ja juuri se, mitä useimmat ymmärtävät draamalla tarkoitettavan. Siinä tavoitteena on valmistaa teatteriesitys joko valmiin tekstin tai ideoiden pohjalta. Heikkisen mukaan onnistumisen kannalta oleellista on, uskovatko katsojat näyttä-

mön tapahtumien todellisuuteen. Osallistavassa draamassa luodaan kehyskertomuksen avulla fiktiivinen maailma, jossa draaman keinoja hyväksi käyttäen tutkitaan ja luodaan merkityksiä. Soveltavassa draamassa puolestaan yhdistellään katsojien ja osallistujien draamaa. (Heikkinen 2004: 33–36.)

Oman tutkimukseni aineistona olevassa opetuskokonaisuudessa olen käyttänyt osallistavaa draamaa opetusmenetelmänä. Draamasta opetusmenetelmänä käytän myös nimitystä pedagoginen draama. Tarkempi opetusmenetelmäni on prosessidraama, jossa osallistavan draaman keinojen ja erilaisten työtapojen avulla käsitellään opeteltavia asioita kuvitellussa ympäristössä toimimalla välillä erilaisissa rooleissa ja välillä omana itsenään. Prosessidraamassa korostuu nimenomaan erilaisten työtapojen käyttö. Draamakokonaisuudet ovat hyvin erilaisia aiheesta ja opettajasta riippuen, mutta useimmiten suunnittelussa keskitytään juuri siihen, että prosessin aikana käytettäisiin mahdollisimman monipuolisia työtapoja, jotta jokaiselle oppijalle olisi mahdollista löytää mieluisa työskentelytapa.

### **Kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen**

Draaman käytölle opetuksessa löytyy perusteet nykyisestä vuoden 2004 opetussuunnitelmasta, jossa painottuvat kokemuksellisen oppimisen periaatteet (POPS 2004: 19). Pedagogista draamaa pidetäänkin yhtenä kokemuksellisen oppimisen menetelmänä. Draaman moninaiset työtavat kattavat hyvin laajasti kokemuksellisen oppimisen menetelmät; oppimisen prosessi-  
maisuu-  
den, kokemuksellisuuden, ongelmanratkaisun, kokonaisvaltaisuuden ja vuorovaikutuksen. (Lintunen 1995: 113–117.)

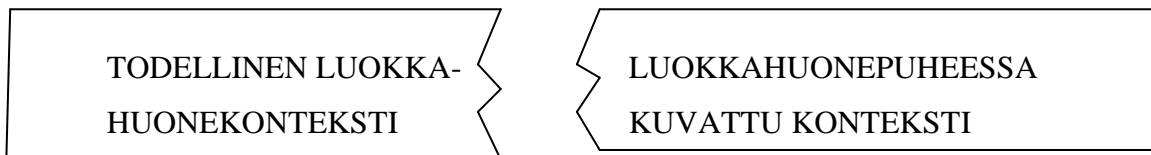
Teoria kokemuksellisesta oppimisesta perustuu sekä David A. Kolbin että Jonothan Neelandsin tunnettuihin oppimiskäsityksiin. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa lähdetään liikkeelle oppijan välittömistä kokemuksista ja elämyksistä. Pohdiskelevan reflektoinnin ja ilmiön käsitteellistämisen kautta päädytään lopulta sekä sisäiseen että ulkoiseen aktiiviseen toimintaan, joka taas muokkaa oppijan kokemuksia ja elämyksiä. (Kolb 1984: 42.) Kolbin ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta edustaa myös Eteläpellon (1992: 38) jaottelu, jonka mukaan kokemukselliselle oppimiselle ovat ominaisia tietyt peruselementit. Kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen nähdään kokemukseen perustuvana, jatkuvana prosessina. Oppiminen on konfliktien ratkaisemista, ja se toteutuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Kolbin mukaan (1984: 26–31, 36) oppimista tulee tarkastella jatkuvana kokemuksellisena prosessina, eikä vain lopputuloksista käsin. Oppimisen prosessi nähdään kokonaisvaltaisena maailmaan sopeutumisenä, jossa oppiminen tapahtuu yksilön ja ympäristön välisessä

vuorovaikutuksessa. Ennen kaikkea oppiminen on tiedon luomisen prosessi. Uuden tiedon syntyminen mahdollistuu objektiivisten ja subjektiivisten kokemusten kohdatessa oppimisen prosessissa. Näin voidaan ajatella siis myös esimerkiksi kirjallisuuden tulkinnan ja lukukokemuksen täydentyvän erilaisten oppilaiden käsitysten kohdatessa prosessidraaman oppimisprosessissa.

Neelandsin mukaan (1992: 3–7) kokemuksellisessa oppimisessa ja sitä myötä myös draamassa oppimisessa on olemassa tiettyjä tunnusmerkkejä. Hän näkee draaman käytännöllisenä toimintona, joka luo välineitä ihmisen ja kokemuksen tutkimiseen. Draama edellyttää roolien ottamista ja erilaisten näkökulmien ottamista todellisiin kokemuksiin. Näiden avulla draama tuottaa äänekkäitä ja aktiivisia vastauksia kuvitteellisiin tilanteisiin ja kehittää samalla osallistujensa mielikuvitusta. Neelands (1992: 30–32) näkeekin draamassa monia hyviä ja yksilön luovuutta kehittäviä piirteitä tavalliseen opettajajohtoiseen opetukseen verrattuna. Juuri mielikuvituksen kehittäminen ja kuviteltujen tilanteiden henkiin herättäminen ovat asioita, joihin itsekin omassa tutkimuksessani olen halunnut keskittyä. Tavoitteenani oli, että oppilaat saisivat prosessidraamasta uusia ideoita sekä omaan kirjoittamiseensa että kirjallisuuden tulkintaan. Näissä molemmissa taidoissa mielikuvitus on tärkeässä roolissa.

Keskustelumalli (tilanteista puhuminen)



Draamamalli (kuvitellussa tilanteessa puhuminen)

TODELLINEN LUOKKAHUONE- KONTEKSTI	Puhe symbolisesta kontekstista ja symbolinen puhe limittyvät ja ne viittaavat todelliseen	DRAAMAN SYMBO- LINEN KONTEKSTI
-----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------

**Kuvio 2.** Ero perinteisen luokkahuonekeskustelun ja draamassa tapahtuvan keskustelun välillä (Neelands 1992: 31).

Neelandsin mukaan (1992: 30–32) draaman avulla pystytään tutkimaan asioita aivan eri tasolla kuin tavallisissa luokkahuonekeskusteluissa. Keskustelussa todellinen luokkahuonekonteksti ja luokkahuonepuheen kuvaama konteksti eivät kohtaan, kun taas draamassa asiaa

voidaan käsitellä todellisen luokkahuonekontekstin ja symbolisen draamakontekstin yhtymäkohdassa. Nämä kaksi ympäristöä ikään kuin limittyvät toisiinsa, jolloin symbolinen konteksti ja siinä esiintyvä symbolinen puhe viittaavat todelliseen kontekstiin.

Tavallisessa luokkahuonekeskustelussa puhe jää usein ulkokohtaiseksi, jos oppilailla ei ole kokemusta käsiteltävästä asiasta. Draama sen sijaan mahdollistaa jokaisen kokemuksen ja antaa näin ollen jokaiselle samanarvoisen mahdollisuuden osallistua prosessiin ja keskusteluun siinä sekä omana itsenään että rooliminän muodossa. Tällaisen samastumisen kautta oppilaalla on mahdollisuus alkaa pohtia itseään ja omaa suhdettaan toisiin ryhmäläisiin ja draaman sisältämiin ajatuksiin. Oppilas voi myös tarkkailla muiden ryhmäläisten toimintaa roolissa ja roolin ulkopuolella ja oppia niistä. Draama tarjoaa hyvän mahdollisuuden tutkia jotakin ilmiötä ja sen parissa tapahtuvaa käyttäytymistä. Draaman maailmassa oppilaat voivat tarkkailla, mitä draaman henkilöt tuntevat ja ajattelevat, mitä heidän ympärillään tapahtuu ja millaisia mahdollisia eroja esiintyy heidän käyttäytymisessään roolissa verrattuna heidän käyttäytymiseensä mahdollisessa tositilanteessa. Näitä havaintoja ja niiden pohjalta tehtyjä tulkintoja oppilaat voivat hyödyntää myöhemmin tositilanteissa. (Neelands 1992: 30–32.)

Draama noudattaa siis myös yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita, joissa oppimisen nähdään perustuvan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Oppilaan aktiivinen osallistuminen mahdollistaa korkeammantasoisien oppimisen, ja valmiudet soveltaa hankittua tietoa uusissa tilanteissa paranevat. Yhteistoiminnallinen oppiminen näkyy draamassa oppijoiden positiivisena keskinäisenä riippuvuutena, vuorovaikutteisena viestintänä, yksilöllisenä vastuuna, sosiaalisina ryhmätaitoina ja toiminnan yhteisenä pohtimisena. (Ahonen 1994: 89–90.) Draamaprosessissa opitaan yhdessä toisia auttamalla ja toisilta oppimalla. Ryhmällä onkin merkittävä rooli jokaisen jäsenensä oppimisprosessissa. (Kohonen 1988:192.) Oppitunnin vuorovaikutuksessa näiden piirteiden tulisi näkyä siten, että ryhmä todellakin toimisi ryhmänä, jonka kaikki jäsenet osallistuvat toimintaan ja ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään.

Ahosen mukaan (1994: 91–92) draamaprosessi on aina verbaalista ja nonverbaalista vuorovaikutusta, kuten mikä tahansa yhteistoiminnallinen oppiminen. Tavoitteena on jokaisen ryhmän jäsenen vuorovaikutteinen osallistuminen kielelliseen toimintaan. Oppitunneilla pyritään siis siihen, että jokainen ryhmän jäsen pääsee ääneen ja ilmaisemaan mielipiteensä samalla muuta kuunnellen ja muiden mielipiteitä kunnioittaen. Draama onkin oivallinen opetusmenetelmä aikana, jolloin tavoitteena on kouluttaa vuorovaikutustaitoisia, yhteistyökykyisiä, oma-aloitteisia ja kasvavaa erilaisuutta ymmärtäviä yksilöitä, jotka kykenevät rohkeasti ilmaisemaan oman mielipiteensä yhteiskunnassa. Hyvän draamaopettajan tunnistaa kuitenkin myös

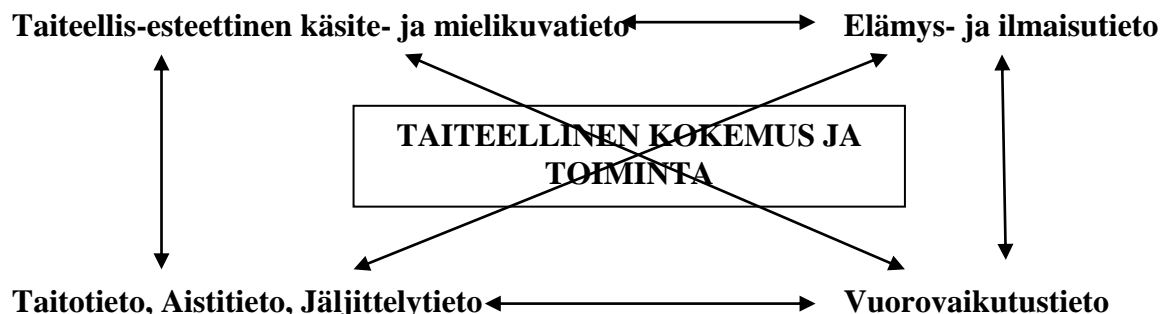
siitä, että hän osaa pohtia, minkälaisen asioiden opettamiseen draama soveltuu parhaiten, sillä draama, kuten mikään muukaan opetustapa, ei sovellu kaikkien asiasisältöjen ja aiheiden menestyksekkääseen opetukseen.

### **Taiteellinen oppiminen**

Draaman oppimiskäsitys perustuu ajatukseen, jonka mukaan ihminen on itse oman oppimisensa omistaja ja paras asiantuntija (Sinivuori 2007: 15). Draamakasvatuksessa on vallalla oppimismalli, joka on yhdistelmä monista taiteellisen oppimisen teorioista. Oppimismallia ovat kehittäneet muun muassa Päivi ja Timo Sinivuori ja Hannu Heikkinen. Tämä käsityksen mukaan draamaprojektiin osallistuja oppii draamassa, draamasta ja draaman avulla. **Oppimisella draamassa** tarkoitetaan oppijan taitotietoa omasta työskentelystään eli ilmaisulliseen työskentelyyn liittyviä taitoja ja tietoja, jotka lisääntyvät, kehittyvät ja muuttuvat draamaprosessin aikana. **Oppiminen draamasta** käsittää puolestaan osallistujan käsite- ja mielikuvatiedon draamaprosessista. Draaman tullessa oppilaalle tutuksi hän oppii hahmottamaan draamaprosessin kokonaisuutena ja oman itsensä oppimisensa omistajana. Myös draaman syy- ja seuraussuhteet tulevat tutuiksi. Lisäksi **draaman avulla opitaan** elämys- ja vuorovaikutustietoa. Oppimisprosessiin vaikuttavat tämän mallin mukaan myös motiivit, tahto, oppimistavoitteet, oppimisen omistajuus ja mahdollisuudet. (Sinivuori 2007: 16–17.) Nämä kaikki kolme oppimisaluetta – taitotieto, käsite- ja mielikuvatieto, elämys- ja vuorovaikutustieto – ovat draamaprosessissa koko ajan rinnakkain. Yksi alue painottuu tietyn työtavan kanssa ja toinen toisen.

Savan (1993: 17) mukaan draamaprosessissa olennaista on taiteellinen oppiminen, joka perustuu muuttumiseen, transformaatioon. Taidetta kokeva yksilö, oppilas, oppii mielen sisäisen tulkinta-, merkityksenanto-, ja muuntautumistapahtuman kautta. Oppija luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita ja saa uutta näkökulmaa ympäröivään todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin ja elämään ylipäänsä. Oppimiskokemus draamassa on siis mielen sisäinen tapahtuma, jossa voimakas taiteellis-esteettinen kokemus muuttaa ihmisen sisäisen todellisuuden. Oppijan rooli aisti-, kokemus-, mielikuva- ja käsitteetiedon yhdistelijänä, kokeilijana ja valitsijana on aktiivinen. Näiden pohjalta taiteellisessa oppimisprosessissa syntyy lopulta oppijan taiteellis-esteettinen persoonallinen tulkinta, joka voi tulla esille esimerkiksi kaunokirjallista teosta käsittelevässä draamaprosessissa. (Sava 1993: 26.) Oppitunneilla pyritään siis siihen, että jokainen ryhmän jäsen pääsee osaksi oppimisprosessia. Prosessin aikana syntyvät tulkinnat siitä, kuka draamanhenkilöistä oli esimerkiksi hyvä, kuka

oli paha tai kuka teki oikein, kuka teki väärin, voivat olla hyvinkin erilaisia, mutta prosessin jälkeen jokaisella tulisi olla jonkinlainen käsitys näistä asioista, ja he pystyvät myös ilmaise-  
maan mielipiteensä niistä.



**Kuvio 3.** Savan (1993: 34) kokonaisvaltainen taiteellisen oppimisen malli.

Taiteellisessa oppimisessa, kuten draamassa, oppiminen voidaan Savan mukaan (1993: 34) nähdä kokonaisvaltaisena prosessina, jossa yhdistyvät aistitieto, tekninen taitotieto ja jäljittelytieto, elämys- ja ilmaisutieto, taiteellinen vuorovaikutustieto ja taiteellis-esteettinen käsite- ja mielikuvatieto. Taiteellinen toiminta perustuu aina osallistujien aistikokemuksiin ja havaintoihin. Ne ovat pohjana niin taiteen vastaanottamisessa, tulkinnassa kuin omassa taiteellisessa tuottamisessakin. Nämä puolestaan edellyttävät taito- ja jäljittelytietoa taiteen muodosta, välineistä, materiaaleista ja niiden käytöstä. Taitotieto kehittyy parhaiten erilaisia taiteen muotoja harjoittelemalla, ei pelkästään teoriaa lukemalla. (Sava 1993: 35.) Tämä näkyy hyvin sekä opettajien että oppilaiden toiminnassa draamaprosesseissa. Siksi opettajan onkin syytä ottaa huomioon niin omat taitonsa kuin oppilaiden kokemukset draamasta ja sen käytöstä opetusmenetelmänä draamakokonaisuutta suunnitellessaan. Esimerkiksi ryhmäläisten ikä ja kokemus draamasta työtapana vaikuttavat siihen, millaisia tulkintoja he tekevät ja minkälaisia valmiuksia heillä on esittää tulkintojaan.

Mitä enemmän draamaa käytetään, sitä enemmän työtapoja ryhmä oppii, ja näin ollen heillä on enemmän erilaisia mahdollisuuksia ilmaista tunteensa ja aistikokemuksensa draamaprosessissa. Kokemus myös varmasti laskee oppilaiden kynnystä osallistua draamaprosessiin. Luokahuoneessa on helppo erottaa ne, jotka ovat draaman parissa ensi kertaa ja ne, joille draama on tuttua. Ensimmäiset istuvat usein hiljaa ja tarkkailevat, ovat arkoja lähtemään mukaan ja ilmaisevat ajatuksiaan ja tunteitaan lähinnä niukoin sanoin. Jälkimmäiset puolestaan lähtevät rohkeasti mukaan, koska työtavat ovat heille tuttuja, ja he ymmärtävät sanojen lisäksi eleiden ja liikkeiden mahdollisuudet ilmaisussa.

Taiteellisessa oppimisessa keskiössä ovat myös elämys- ja ilmaisutieto, sillä oppilas oppii omien tunne-elämystensä ja vapaan itseilmaisunsa avulla. Juuri tunne-elämystensä kautta oppilas liittyy omia henkilökohtaisia merkityksiään oppimisprosessiin. Vuorovaikutustieto korostuu, sillä onhan esimerkiksi draamaprosessi aina sosiaalista vuorovaikutusta sekä oppilaan että opettajan kuin myös oppilaiden kesken.

### **3.2 PEDAGOGINEN DRAAMA JA PROSESSIDRAAMA**

Owens ja Barber (1998) esittävät neljä lähtökohtaa sille, miksi draamaa tulisi käyttää opetusmenetelmänä. Ensimmäinen perustuu lasten luonnolliseen taipumukseen merkityksellistä heille tärkeitä asioita leikin kautta. Draamassa annetaan lapsille mahdollisuus ottaa leikki vakavasti, ja sitä kautta käsitellä asioita aidon kaltaisessa tilanteessa. Toinen lähtökohhta perustuu käytännön kokemuksiin eli tietoon siitä, että draaman on useaan otteeseen todettu toimivan oppimista motivoivana tekijänä. Kolmanneksi korostuvat empiiriset todisteet eli useat tutkimukset, jotka ovat todistaneet draamaopetuksen edistävän laadullista oppimista ja vaikuttavan oppilaiden kielen ja kirjallisuuden ymmärtämiseen ja itsetuntoon. Koska perinteisessä koulujärjestelmässä on paljon hiljaa paikallaan istumista, tarjoavat draamatunnit kaivattua vaihtelua ja mahdollistavat eri oppimistyylien huomioimisen. Neljäs draaman käyttöä puoltava syy on mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiin ja heidän ajatusmaailmaansa draamaprosessin kautta. Draamaa käyttämällä pyritään kasvattamaan demokraattisia ja kriittisesti ajattelevia kansalaisia. Hyvä opetus herättää oppilaisissa kysymyksiä ja saa heidät punnitsemaan niin opettajan, koulun kuin yhteiskunnankin arvoja ja normeja uudelleen. (Owens & Barber 1998: 10–12.)

Draamaa pidetään toimivana opetusmetodinä, sillä se korostaa vapautta ja mielikuvitusta ja antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden kontrolloida omaa toimintaansa ja olla vastuussa omasta oppimisestaan. Opettajalla on tärkeä tehtävä tarkkailla oppilaitaan ja tunnistaa heidän erilaiset tapansa osallistua draamaan. Erilaisia osallistumistapoja tulee kunnioittaa, ja ottaa ne myös huomioon draamaprosessia suunniteltaessa ja erilaisia työtapoja valittaessa. Opettajan tulisi draamaa suunnitellessaan sisällyttää draamaprosessiin muutakin kuin verbaalista ja fyysistä osallistumista. Esimerkiksi kirjoittaminen antaa mahdollisuuden hiljaisemmillekin oppilaille tuoda esiin draamassa opittuja asioita. Oikeanlaisten tekniikoiden, työtapojen ja harjoitusten kautta on mahdollista luoda oppilaille antoisaa ja merkityksellistä draamako-kemusta. (Warner 1997:41.)



Draamakasvatuksen päämääriä ovat ihmissuhdetaitojen parantaminen ja sitä myötä sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaminen. Draama pyrkii myös kehittämään oppilaan kielellisiä valmiuksia, ongelmanratkaisukykyä, käsitteiden ymmärtämistä ja erilaisuuden sietokykyä. Tavoitteena on, että draamaprosessin aikana tai sen jälkeen oppilas innostuu ja haluaa tietää lisää käsiteltävästä asiasta. Draama myös syventää oppilaan ajattelua eli auttaa häntä esimerkiksi soveltamaan käytäntöön oppimiaan kokonaisuuksia. (Ahonen 1994: 89.)

Draaman oppimispotentiaalina toimivat **esteettinen kahdentuminen** ja ihmisen kyky kuvitella. Oppiminen draamassa tapahtuu siis todellisen minän ja rooliminän yhtymäkohdassa. Taiteellisen oppimisen voidaan nähdä kulminoituvan todellisen minän ja draamaminän roolien kohdatessa. (Østern 2000:7.)

Esteettisellä kahdentumisella tarkoitetaan todellisuuden ja kuvitellun elävää suhdetta, ja se tapahtuu draamassa kolmella eri tasolla; kahdentumisena ajassa, paikassa ja roolissa. Oppijan on tärkeää tietää, että hän voi draamassa toimia hyvin erilaisessa roolissa kuin oikeasti on. Oppijan on siis mahdollista käsitellä vaikeiltakin tuntuvia asioita kuvitellun kokemuksen kautta turvallisessa ympäristössä ja kokeilla rohkeasti sellaisiakin rooleja, joita hän todellisessa elämässään ei ehkä uskalla ottaa. Fiktio maailma ja todellinen maailma on myös syytä pitää erillään ja siirtymät niiden välillä selkeinä. Sama koskee myös fiktion aikaa, joka ei ole reaaliaikaa. (Heikkinen 2004: 102–103.)

Draamassa oppiminen voi tuottaa mielihyvää, ja toisaalta mielihyvää tuottava oppiminen on tehokasta ja oppilaalle merkityksellistä. Draaman työtavoilla voidaan nähdä siis erityispiirteitä, jotka vaikuttavat oppimisen mielekkyyteen ja sitä kautta myös sen tehokkuuteen. Draama käyttää hyödyksi lasten luontaista tapaa oppia ja käsitellä asioita leikin kautta. Prossidraama perustuu yhteiseen tarinanrakentamisprosessiin, jossa draamasta muodostuu yhteisen tulkinnan kautta vertauskuva todellisesta elämästä. Oppilaat saavat osallistua ryhmän yhteisen tarinan rakentamiseen, ja näin ollen he voivat kokea omistajuutta oppimiseensa. He opiskelevat itseään ja ryhmää varten, eivät pelkästään opettajaa varten. Draamassa korostuu myös luova oppiminen, jonka mahdollistavat hyvä ryhmähenki, turvallinen ilmapiiri ja luottamus ryhmän jäsenten kesken. (Nurmi 2006: 203–204.)

Draamassa voidaan nähdä neljä erilaista mielihyvän tasoa, jotka perustuvat Aristoteleen Runousoppiin. Nämä oppimisen kannalta mielenkiintoiset tasot ovat emotionaalinen, älyllinen, symbolinen ja moraalinen draamallisen mielihyvän taso. Emotionaalisella tasolla tarkoitetaan jännitystä ja sen tuottamaa mielihyvää. Draamallinen jännite syntyy usein ristiriidasta esimerkiksi roolihahmojen välillä. Tällainen jännite toimii draamatuntien houkuttimena, jolla saadaan oppilaat sitoutumaan toimintaan. Mielihyvän älyllisellä tasolla oppilas voi kokea nau-

tintoa oivalluksessa. Hyvän draaman juoni ei ole ennalta arvattava, vaan se tarjoaa haasteita ja yllätyksiä. Oivalluksen voi kokea myös ryhmän yhteisessä draaman sisällön tulkintaprosessissa. Symbolisella tasolla tarkoitetaan sitä, että draaman tarinasta tulee todellisen elämän metafora. Osallistuja tunnistaa yhtymäkohtia draamatarinan ja oman elämänsä välillä. (Hiltunen 1999: 202–204.) Nurmen mukaan (2006: 207) älyllinen oivaltaminen draamassa tapahtuu usein juuri symbolisen tason kautta, kun osallistuja ymmärtää yhteyden fiktion ja oman elämänsä välillä. Oppimisprosessissa korostuu fiktion ja toden välillä liikkuminen eli esteettinen kahdentuminen. Neljännellä eli moraalisisella mielihyvän tasolla tarkoitetaan sitä, että mielihyvä syntyy, kun oppija kokee draamassa epäoikeudenmukaisen kärsimyksen muuttuvan oikeudenmukaiseksi (Hiltunen 1999: 204). Osallistavalle draamalle on tyypillistä tutkia yhteiskunnan epäkohtia ja ongelmatilanteita, joihin pyritään löytämään draamatyöskentelyn kautta oikeudenmukainen ratkaisu (Nurmi 2006: 211). Näistä lähtökohdista käsin rakensin myös aineistona olevan prosessidraaman.

Näiden draamallisten mielihyvätasojen saavuttaminen ei ole draamassa kaikkein tärkeintä, mutta draamaopettajan on hyvä tiedostaa, että mielihyvän kokeminen edistää oppimista. Opettajan on hyvä kiinnittää huomiota näihin tasoihin jo draamaa suunnitellessaan, sillä näin hän voi syventää oppimista ja saada oppilaat sitoutumaan oppimisprosessiin. Kun oppilas kokee mielihyvää oppiessaan, hän tuntee oppimisensa merkitykselliseksi ja motivoituu oppimaan uutta jatkossakin. (Nurmi 2006: 214.)

Draamakasvatuksen taustalla on myös **vakavan leikillisyyden käsite**, jolla tarkoitetaan sitä, että draamaprosessissa leikillisuus toimii energiaa luovana oppimisen elementtinä (Heikkinen 2004:48). Suomalainen draamakasvatuksen kehittäjä Hannu Heikkinen (2004: 76–83) on nimennyt kymmenen draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden teesiä, jotka selittävät termiä tarkemmin. Draamakasvatuksessa oleellisin elementti on kahdessa eri maailmassa liikkuminen. Oppiminen tapahtuu kokeillen, tutkien ja ihmetellen todellisuuden ja draaman maailman kohdatessa niin sanotuissa mahdollisuuksien tiloissa. Draamaan osallistujat tekevät yhteisen sopimuksen, jossa kaikille selviää, että kyse on leikistä. Draaman leikillisuus on kuitenkin omalaatuista, samaan aikaan hauskaa ja vakavaa, leikillistä ja tutkivaa. Draaman leikille on ominaista sosiaalisuus. Tämä korostaa oppimisen uusia elementtejä, kuten toisten huomioon ottamista ja sääntöjen noudattamista. Samaa aikaan draamakokemus on kuitenkin jokaiselle erilainen, ja sitä määrittää henkilökohtainen esteettinen kokemus maailmasta ja sen ilmiöistä. Draama leikillisenä työtapana mahdollistaa myös vakavien, vaikeiden ja arkojen aiheiden käsittelyn. Leikillisyydessä on usein mukana jokin panos, joka velvoittaa osallistujia leikkimään tosissaan ja ymmärtämään leikillisyyden vakavuuden. Voittajina voidaan nähdä

leikkijät, jotka leikkivät niin kuin leikillisuus vaatii. Kaiken kaikkiaan draaman muoto on siis leikittelevä, mutta tarkoitus ja tavoitteet vakavia. (Heikkinen 2004: 80–83.) Tämä onkin erittäin tärkeä havainto, sillä liian usein draama nähdään muotonsa vuoksi leikkimisenä ja päämäärättömänä puuhasteluna. Taustalla on kuitenkin aina selkeät suunnitelmat ja tavoitteet, kuten kaikessa muussakin opetuksessa.

Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa esteettinen kahdentuminen näkyy esimerkiksi siten, että oppilaat viestivät luokassa niin omana itsenään kuin roolihenkilöinäkin. Aiheesta ja roolista riippuen sama oppilas voi siis toimia draaman eri vaiheissa hyvinkin eri tavoin. Rooli voi vaatia häntä aktiiviseen vuorovaikutukseen muiden kanssa, mutta esimerkiksi keskustelutilanteissa, joissa oppilas on mukana omana itsenään, hän voi vetäytyä syrjemmälle. Vakava leikillisuus puolestaan mahdollistaa sen, että draamassa ja siihen liittyvissä keskusteluissa punnitaan ryhmän kesken monia eri vaihtoehtoja, ei niinkään esitetä oikeita tai vääriä vastauksia opettajan esittämiin kysymyksiin. Leikittelevän muodon takana käsitellään usein hyvin vakavia asioita, kuten moraalisia ja eettisiä kysymyksiä.

Prosessidraama kuuluu osallistavan draaman genreen (Heikkinen 2004: 34–36). Siinä ei siis valmisteta esitystä yleisölle, vaan osallistujat luovat itselleen kokonaisuuden, oppimisympäristön, jossa he käsittelevät draaman teemaa ja tutkivat käsiteltävää aihetta erilaisten työtapojen ja roolien kautta (Bowell & Heap 2005: 16). Prosessidraamassa oppilaalle aukeaa mahdollisuus oppia sisällöstä, omasta itsestään, sosiaalisista taidoista ja draamasta itsestään eli opetuksen muodosta (Heikkinen 2004: 138).

Prosessidraama on opetusmenetelmä, jossa osallistujat toimivat vuorotellen rooleissa ja omana itsenään. Prosessidraamassa toiminnan ja moniulotteisen draamallisen tapahtumasarjan laukaisijana on niin sanottu preteksti eli aiheeseen liittyvä kehyskertomus, kuva, video tai muu vastaava. Prosessidraamassa pyritään usein ratkaisemaan jokin ongelma tai kehittämään jokin toimintamalli, idea tai vaihtoehto johonkin tiettyyn aiheeseen liittyen. Opettajalla on tärkeä rooli prosessidraaman suunnittelijana, mutta mielenkiintoisen prosessidraamasta tekee juuri se, että se ei ole kuitenkaan koskaan täysin ennustettavissa, eikä sitä voida toistaa samanlaisena kahta kertaa. Osallistujilla on siis tärkeä rooli draamaprosessin etenemisen kannalta. (Sinivuori 2007: 14.)

Esteettinen kahdentuminen ajan, paikan ja roolin suhteen on prosessidraamassakin se yhdistävä tekijä, jonka kautta tarinaa kerrotaan ja luodaan. Tästä sopimuksesta syntyy draaman jännite, joka rakentuu toden ja fiktion kaksoistietoisuuden varaan. Draamaopettajan tehtävänä on esteettisen kahdentumisen avulla luoda niin sanottu mahdollisuuksien tila, jossa jokainen voi unohtaa sosiaalisen ja fyysisen todellisuuden. Tämä nähdäänkin draamakasvatuk-

nessa ja esimerkiksi juuri prosessidraamassa oppimisen mahdollistajana. (Heikkinen 2004: 102–105.) Ryhmässä tutkitaan sille merkityksellisiä asioita, kuten omassa opetuskokonaisuudessa kuoleman tuottamaa surua, kuviteltujen roolien ja fiktion kautta.

Prosessidraamassa tehdään asioita näkyväksi, mutta annetaan kuitenkin jokaiselle yksilölle mahdollisuus nähdä ja ymmärtää kyseiset asiat tai ilmiöt omalta kannaltaan. Prosessidraama on hyvä tapa murtaa luokan tai muun yhteisön roolimureja. Luokan kovi tai vastavasti hiljainen ja syrjäanvetäytyvä kiusattu oppii ymmärtämään muita ryhmän jäseniä paremmin saadessaan kokeilla draamassa omasta arkiminästään poikkeavaa roolia. Prosessidraama antaa hyvän mahdollisuuden kokeilla erilaisia rooleja ja tarkastella niissä toimimista ja toiminnan seurauksia ulkopuolisen silmin. Näin ollen todellisuuden vaikeitakin tilanteita voidaan työstää turvallisesti metaforan kautta. Osallistuja voi itse päättää, kuinka syvälle draaman maailmaan uppoutuu ja kuinka paljon itsestään paljastaa. Roolin turvin voi mennä hyvinkin syvälle käsiteltävään asiaan, kun taas omana itsenään voi tarkastella asiaa objektiivisemmin. Käsiteltävää asiaa ei tarvitse ottaa henkilökohtaisesti, sillä draaman maailma antaa vaikeallekin asialle turvallisen kehikon. (Vehviläinen 2005: 77, 80.) Juuri tämä olikin tärkein peruste sille, miksi valitsin tämän tutkimuksen aineiston oppitunneilla käsiteltäväksi teemaksi vanhemman kuoleman ja opetusmenetelmäksi prosessidraaman.

### 3.5 ROOLIT DRAAMAPROSESSISSA

Draamassa niin oppilaat kuin opettajakin voivat toimia sekä omana itsenään että erilaisissa rooleissa. Osallistumistyylin ja -aktiivisuuden mukaan voidaan draamaan osallistujat myös luokitella erilaisiin osallistujaroleihin. Oppilaat osallistuvat draamatunneilla, kuten muillakin oppitunneilla, opetukseen eri tavoin. Christine Warner on tutkinut 11–12-vuotiaiden oppilaiden sitoutumista draamaprosessiin ja jakanut oppilaat neljään eri osallistujarooliin. Jokaisen osallistujaroolin edustajilla on kullakin omat yhtenäiset tapansa sitoutua draamaprosessiin. Nämä neljä erilaista tyyppiä ovat nimeltään **puhujat** (talkers), **käsittelijät** (processors), **osallistuvat tarkkailijat** (participant observers) ja **kuuntelijat/ulkopuoliset** (listeners/outsiders). Onnistunut draama vaatii kaikkien näiden neljän eri ryhmän edustajien läsnäoloa. (Warner 1997: 21, 27.) Näin ollen onkin mielenkiintoista verrata kahden eri ryhmän prosessidraamoja toisiinsa ja tutkia, löytyykö molemmista kaikkien osallistujaroolien edustajia.

Puhujat ovat osallistujaryhmänä näkyvin ja helpoin tunnistaa, sillä he tuovat mielipiteensä ja ajatuksensa julki puhumalla. Ominaista tälle ryhmälle on vähäinen kuvakielen, omi-

en asenteiden ja kokemusten käyttö. Heillä on usein keskittymisvaikeuksia. Puhujien rooli draamaprosessissa on merkittävä sekä opettajan että muiden oppilaiden kannalta. Muu ryhmä on riippuvainen puhujien tuotoksesta, ja puhujien kommentit herättävät usein reaktioita ja vastauksia ja saavat aikaan keskustelua vieden draamaprosessia eteenpäin. Puhujien nopeat reaktiot erityisesti draaman alussa auttavat sekä opettajaa että muita oppilaita draaman rakentamisessa. (Warner 1997: 29–30.) Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa puhujilla on siis keskeinen ja näkyvä rooli. He ovat ensimmäisenä äänessä, vastailevat, kommentoivat ja kertovat ideoitaan rohkeasti.

Käsittelijät tarvitsevat aikaa kuunnella ja käsitellä tietoa, jota opettaja ja muu ryhmä tarjoavat. Vasta tämän jälkeen he ovat valmiit itse osallistumaan draamaan. Käsittelijät tarvitsevat paikan johon mennä, eräänlaisen draaman maailman, ennen kuin he osallistuvat draamaan verbaalisesti. Kun he vihdoin osallistuvat, he uppoutuvat draaman täysillä. Käsittelijät toimivatkin usein draaman syventäjänä tuoden siihen uusia näkökulmia. Samalla he hillitsevät myös puhujien toimintaa draamassa. (Warner 1997: 31–33.) Käsittelijät erottuvat luokkahuoneen vuorovaikutuksessa lähinnä puheen sisältönsä ansiosta. Puheen määrässä he jäävät ainakin draaman alussa puhujien varjoon, mutta kun he puhuvat, he puhuvat asiaa ja vievät samalla draamaprosessia syvällisemmälle tasolle. Ominaista heille on myös aktiivinen osallistuminen silloin, kun toimitaan rooleissa.

Käsittelijöiden tavoin myös osallistuvat tarkkailijat vaativat aikaa käsitellä ympäröivää tietoa, ennen kuin he heittäytyvät draaman maailmaan. Osallistuvat tarkkailijat osoittavat harvoin kiinnostustaan draamaan ulkoisesti, mutta osallistuvat draamaan hyvin aktiivisesti sisäisesti omassa mielessään. Vaikka osallistuvien tarkkailijoiden rooli draamassa on ulkopuolisen silmin hyvin pieni, on heillä kuitenkin tärkeä asema varsinkin pienryhmätyöskentelyssä. He kuuntelevat erittäin tarkasti ja osaavat kiinnittää huomiota oleellisiin asioihin. Pienryhmissä he uskaltavat tuoda ajatuksensa julki ja voivat tuoda keskusteluun hyvinkin syvällisiä asioita. (Warner 1997: 33–35.) Koko luokan kesken käydyissä tilanteissa käsittelijät ovat siis hyvin hiljaisia, mutta osoittavat seuraavansa ja kuuntelevansa kuitenkin katseillaan ja ilmeillään. Sen sijaan pienryhmätilanteissa he uskaltavat puhua paljonkin.

Kuuntelijoiden/ulkopuolisten ryhmä on vaikein tulkita. Ulkopuoliset eivät juuri koskaan kunnolla osallistu draamaan, vaan he keskittyvät toiminnan seuraamiseen saadakseen riittävästi tietoa suorittaakseen annetut tehtävät. He osallistuvat verbaalisesti ja fyysisesti vain silloin, kun opettaja käskää heitä. Kuitenkin esimerkiksi heidän kirjallisista suorituksistaan ja pienryhmätyöskentelystään tulee hyvin esille se, että he ovat kuunnelleet aktiivisesti ja tietävät, mitkä seikat ovat draamassa oleellisia. (Warner 1997: 36–37.) Tämä ryhmä jää ymmärret-

tävästi pienimpään rooliin luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Heidän puheensa rajoittuu lähinnä opettajan kysymyksiin vastaamiseen.

### **Oppilaiden fiktiiviset roolit prosessidraamassa**

Prosessidraamalle tyypillistä on se, että sekä opettaja että oppilaat toimivat siinä vaihdellen sekä omana itsenään että erilaisissa rooleissa (Sinivuori 2007:14). Roolissa toimimiseen ei tarvita varsinaisesti näyttelijäntaitoja, tärkeämpää on tuoda esiin roolihaamon pyrkimykset ja asenteet. (Korhonen 2001: 121–122). Oppilaille voi olla hyvin erilaisia rooleja prosessidraaman luonteen ja ryhmän innokkuuden ja kokemuksen mukaan. Oppilaat voivat toimia yhdessä kollektiivisessa roolissa, tai tietyillä oppilaille voi olla tarkasti nimetyt pääroolit muiden toimiessa esimerkiksi kyläläisinä. (Asikainen 2003: 129.)

Tämän tutkimuksen aineistona olevassa prosessidraamassa oppilaat pääsivät kokeilemaan päähenkilön eli isänsä menettäneen tytön roolia, tytön äidin roolia ja tytön kavereiden roolia. Näiden lisäksi oppilaat samastuivat myös metsän eläinten ja kasvien rooleihin.

### **Opettajan roolit draamassa**

Oppiminen draamassa perustuu vuorovaikutukseen, joten opettajan ja oppilaiden väliset suhteet vaikuttavat paljon siihen, millaiseksi draamaprosessi muodostuu. Luokkailmasto vaikuttaa eniten opettaja, joka voi toimia joko integratiivisen tai dominoivan mallin mukaan. Dominoiva opettaja luennoi omia tietojaan, käskee ja määrää, haluaa muuttaa oppilaan käytöstä ja vahvistaa omaa auktoriteettiasemaansa. Integratiivisen mallin mukainen opettaja puolestaan hyväksyy oppilaiden ideat ja kehuu ja rohkaisee heitä. Opettaja esittää kysymyksiä rohkaistakseen oppilaita mukaan päätöksentekoon. (Leskinen 1994: 105.)

Draamaopettajien tavoitteena on käyttää integratiivista mallia, mutta toki opettajan toimintatapa vaihtelee persoonasta, työtavasta ja opetusryhmästä riippuen. Usein opetustapa muuttuu sen mukaan, millaisesta työtavasta on kysymys ja kuinka paljon ryhmällä on kokemusta draamatyöskentelystä. Aloittelevat ryhmät tarvitsevat usein erilaista ohjausta kuin kokeneet draamaryhmät. Aloittelevat ryhmät olettavat, että opettaja neuvoo, ohjaa ja esittää ratkaisuvaihtoehtoja. Pikku hiljaa oppilaiden draamakokemusten lisääntyessä he oppivat toimimaan itsenäisemmin, ja opettajan roolin on mahdollista muuttua niin, että hän on enemmänkin osa ryhmää kuin sen johtaja.

Oleennaista draaman oppimisprosessissa onkin se, että myös opettaja on osa ryhmää. Hänen tulee toimia tasavertaisena oppilaiden kanssa niin, että lopullinen vastuu esimerkiksi järjestyksen ja turvallisuuden säilymisestä on opettajalla. (Lintunen 1994: 109.) Opetustilanteissa opettaja ei siis vain esitä kysymyksiä ja kerro, miten asiat ovat, vaan keskustele tasavertaisena ryhmän jäsenenä oppilaiden kanssa. Tavoitteena on, että esimerkiksi valintatilanteissa opettaja ei määrää, miten ryhmän tulisi valita tai mikä olisi oikea ratkaisu, vaan vastuu päätöksistä ja valinnoista on koko ryhmällä. Tiukan tilanteen tullen opettaja voi kuitenkin puuttua päätökseen, jos se esimerkiksi asettaa jonkun tietyn oppilaan kiusalliseen rooliin. Opettaja voi toimia draamassa joko roolissa tai ilman roolia sen mukaan, mikä kussakin työtavassa on toimivinta. Vaikka opettaja pyrkiikin olemaan oppilaiden kanssa tasavertainen, ovat hänen roolinsa silti erilaisia kuin muiden ryhmäläisten, sillä hän on kuitenkin pohjimmiltaan aina opettajan sosiaalisessa roolissa. Opettajan tulee suunnitella roolinsa ja toimintamallinsa tarkasti, sillä ne viestivät arvoja ja asenteita oppimisprosessissa. Oppilaiden kannalta on myös erityisen tärkeää, että he erottavat selkeästi, milloin opettaja on roolissa ja milloin omalla itsenään. (Suihko 1995: 14.)

Draamaopettaja nähdään oppimisen ohjaajana, jonka tehtävä on luoda edellytyksiä hyväälle, laadulliselle oppimiselle. (Lintunen 1995: 109, 113–117.) Opettaja tukee oppimista myös avustamalla oppilaita ja antamalla palautetta. Ryhmäläisten ikä ja oppimistehtävän luonne vaikuttavat siihen, kuinka opettajajohtoinen draamaprosessi on. Periaatteessa opettajan kontrollin tulisi vähentyä oppilaiden iän myötä, jotta oppijan olisi mahdollista ottaa itse vastuuta oppimisestaan. Tämä vaatii kuitenkin harjoitusta niin ryhmältä, sen yksilöiltä kuin opettajaltakin. (Kohonen 1988: 195–196.)

Hyvin tyypillinen draamaopettajan strategia on opettaja roolissa -työtapa. Opettaja voi roolissa saada toiminnan käyntiin, vaikuttaa draaman kulkuun opetustavoitteidensa mukaisesti, antaa oppilaille mallia siitä, minkälaisia rooleja haetaan ja kuinka roolissa toimitaan. (Suihko 1995: 145.) Opettaja voi toimia myös draaman ulkopuolella, jolloin hän voi oppilaille tutulla tavalla antaa tilanteeseen lisää fyysisiä, sosiaalisia ja psykologisia ohjeita, jotka muokkaavat ja rikastuttavat draamaprosessia. Tämä opetusstrategia on oivallinen esimerkiksi oppilaiden työskennellessä pienryhmissä, sillä opettaja voi kiertää ryhmissä ja opettaa juuri tietyille ryhmälle olennaisia asioita. (Bolton 1992: 52–56.) Tärkeä piirre draaman vetäjälle jokaisessa työtavassa on herkkyys havainnoida ihmisiä ja ympäristöä. Prosessin kannalta on tärkeää aistia missä mennään, ja tarpeen mukaan pitää olla rohkeutta muuttaa draamatoiminnan suuntaa. (Vehviläinen 2005: 81.)

Prosessidraamalle on tyypillistä se, että opettaja esittää siinä ryhmälle erilaisia kysymyksiä motiivinsa mukaan. Morganin ja Saxtonin mukaan (1987: 71–82) opettaja voi esittää ryhmälle kysymyksiä, jotka konkretisoivat työn ulkoista järjestystä. Kysymykset liittyvät usein sääntöihin, draaman muotoon, draamassa toimimiseen tai sen sisältöön. Tällaiset kysymykset voivat liittyä pelin sääntöjen luomiseen, ryhmäläisten mielenkiinnon vahvistamiseen, tiedon etsimiseen, faktojen jäljittämiseen, ryhmäläisten antamien vastausten syventämiseen, hetken määrittämiseen, tehtävään vaikuttamiseen, yhteenvetoon, lisätiedon saamiseen, kurinpitämiseen tai vaihtoehtojen tarjoamiseen. Kysymykset voivat myös lisätä ryhmäläisten ymmärrystä. Kysymysten avulla voidaan vahvistaa roolityöskentelyä ja sitoutumista, tarkentaa ja syventää ongelmaa ja vakiinnuttaa suhteita draamassa. Toisinaan tarvitaan myös kysymyksiä, jotka vaativat opiskelijoita suuntamaan kaiken huomionsa tilanteeseen. Tällaisia ovat kysymykset, joiden avulla opettaja pyrkii haastamaan ryhmäläiset sekä tunnevastausten pyytämiset, arvovalintojen vaatimiset ja positiiviseen tai kriittiseen arviointiin tähtäävät kysymykset. Näiden lisäksi opettaja voi esittää myös suljettuja kysymyksiä, yhteenvetoja, selvennyksiä ja tarkennuksia, luoda jännitettä kysymysten avulla, käyttää kysymyksiä syötteinä ja testata kysymyksiä esimerkiksi ryhmän perustelujen avulla.

Morgan ja Saxton (1987: 82–83) myös huomauttavat, että intonaatiolla ja äänensävyllä on suuri vaikutus siihen, miltä kysymys kuulostaa. Sisällöltään sama kysymys voi toimia joko uhkauksena, haasteena, huolenaiheena tai tarkistavana kysymyksenä. Kysymyksen esitystapa ratkaisee paljon. Opettajan on myös oltava tietoinen nonverbaaliliikkeen merkityksestä; kulmakarvojen kohottaminen, olkapäiden puistelu ja kämmenten kohottaminen ylöspäin antavat kaikki erilaisen kuvan kysymyksestä ja sen tärkeydestä. On myös joitakin tilanteita, joissa on syytä varoa *miksi*-kysymysten käyttöä. Ne sopivat hyvin faktatiedon etsimiseen, mutta henkilökohtaisella tasolla voivat asettaa ryhmäläisen ikävään tilanteeseen. Näiden lisäksi Morgan ja Saxton (1987: 83) huomauttavat myös hienovaraisten rohkaisevien kommenttien merkityksestä. Varsinkin aloittelevan draamaryhmän kanssa opettajan rohkaisevalla katsella tai pienellä ääninähdyksellä voi olla suuri merkitys sen kannalta, kuinka rohkeasti ryhmäläiset uskaltavat heittäytyä rooleihinsa ja ratkomaan tilanteita draamassa.

### **Opettaja roolissa -työtapa**

Prosessidraaman kehittäjä Dorothy Heathcote käytti paljon opettaja roolissa -työtappaa (teacher-in-role). Hänelle tyypillistä oli tämän työtavan käyttö nimenomaan draaman alkuvaiheessa, sillä opettaja roolissa -työtapa toimii hyvänä mielenkiinnon herättäjänä, ja samalla opettaja



pystyy ohjaamaan draamaa haluamaansa suuntaan. Jotta työtapa palvelisi draamaprosessia mahdollisimman hyvin, tulisi opettajan muistaa pysyä roolissa niin kauan kuin se on tarpeellista. Eri ryhmät toimivat eri tavoin; toinen ryhmä reagoi paljon toista nopeammin. Tämän vuoksi opettajan on aina oltava valmiina hyppäämään pois roolista tai jatkamaan roolissa suunniteltua pidempään. Opettaja roolissa -työtavalla voi vaikuttaa myös siihen, että koko ryhmä pysyy yhtenäisenä ja kaikki osallistuvat ainakin alussa. Työtapa toimii myös hyvin silloin, kun halutaan saada oppilaat perustelemaan jotakin asiaa tai ilmiötä, sen tarkoitusta, syitä ja seurauksia. (Wagner 1999: 127, 130–131)

Opettaja roolissa -työtapaa ensimmäisiä kertoja käyttäessä on hyvä tehdä ryhmälle selväksi draaman perussäännöt ennen roolin ottamista. Ryhmän tulee olla valmis työtapaan, muuten sen käyttö saattaa aiheuttaa hämmennystä. Työskentelyssä on myös hyvä tehdä selvä ero opettajan oman itsen ja roolin välillä. Opettajan tulee olla roolissa niin tosissaan, että ryhmä voi luottaa häneen ja hänen sanoihinsa. (O'Neill ym. 1976: 65.) Tyttö ja naakkapuu -draamassa tämä toteutettiin niin, että roolissa ollessaan opettaja istui tuolilla, muuten ryhmän kanssa samalla tasolla lattialla. Roolin vuorosanat oli suunniteltu pääpiirteittäin etukäteen ja myös roolihahmon puhetapa oli valittu niin, että se olisi mahdollisimman luonnollinen. Opettaja eläytyi rooliinsa hyvin voimakkaasti käyttäen harkitusti painokkaita sanoja, eleitä ja ilmeitä.

Asikainen (2003: 121) on koonnut erilaisia opettaja roolissa -lähestymistapoja aiemmin ilmestyneistä Morganin ja Saxtonin (1987), Neelandsin (1992) ja Toyen ja Prendvillen (2000) kirjoituksista. Opettaja voi siis toimia roolissa erilaisin tarkoituksin ja erilaisessa statuksessa. Yhteistä kaikille rooleille on kuitenkin se, että opettaja roolissa -työtapaa käyttäessään opettaja pyrkii vahvistamaan osallistujien kokemuksia draamassa (Neelands 1992: 49). Opettaja toimii ryhmän kanssa, osana ryhmää, ja hän voi tukea ja rohkaista ryhmäläisiä kokeilemaan, keksimään ja löytämään ratkaisuja (Morgan & Saxton 1987: 41).



**Kuvio 4.** Opettaja roolissa -lähestymistavat Asikaisen 2003: 121–122 mukaan.

Jos ohjattavana on kokematon ryhmä, on opettaja roolissa -työtapa helpointa tehdä tuksi ryhmäläisille lähestymistavalla, jossa opettajalla on suhteellisen paljon valtaa. Tällaisen johtaja ja auktoriteetti-roolin avulla opettaja varmistaa, että draama etenee ja ryhmä saa tehtyä draaman kannalta olennaiset päätökset. Opettaja voi myös asettua ryhmäläisiä vastaan. Tällöinkin hän toimii auktoriteetti-roolissa, mutta nyt vastakkainasettelu toimii oppilaita aktiivoina tekijänä. Hieman kokeneemman ryhmän kanssa toimii hyvin opettajan toiminta välittäjän roolissa. Tässä lähestymistavassa ryhmä saa hieman vastuuta, mutta varsinainen kontrolli on kuitenkin opettajalla. Opettaja voi esimerkiksi tuoda tärkeän viestin ja toimia näin draamassa linkkinä eri statuksen henkilöiden tai eri puolten välillä. (Asikainen 2003: 121–122.)

Kokeneen ryhmän kanssa opettaja voi antaa enemmän vastuuta ryhmälle ja ottaa esimerkiksi apua tarvitsevan tai uhrin roolin. Tällaisessa roolissa opettaja pyytää apua ryhmältä, ja hänen on voitava luottaa siihen, että ryhmä pyrkii ratkaisemaan tilanteen parhain päin. Opettaja voi myös kokeilla alhaisimman statuksen roolia ja toimia esimerkiksi orjana, palvelijana tai lapsena. Tällöin oppilaiden roolit ovat opettajan yläpuolella eli normaalit luokkahuoneroolit kääntyvät ylösalaisin. Opettaja voi myös pyrkiä kyseenalaistamaan ryhmän päätökset ja näkemykset ja toimia niin sanottuna paholaisen asianajajana. Tämän roolin kautta on tarkoitus vahvistaa ryhmän yhteishenkeä ja saada ryhmä puolustamaan omia näkemyksiään ja sitoutumaan tehtävään. (Asikainen 2003: 122.)

Asikaisen mukaan (2003: 122) joskus opettaja roolissa -työtavalla voidaan pyrkiä myös reflektointiin eli katsomaan, mitä on jo tehty ja tapahtunut tai mitä on jo päätetty. Tällöin opettaja voi saapua ryhmän keskelle poissaolijan roolissa, ja oppilaat antavat hänelle tietoa tapahtuneesta. Tämän lähestymistavan avulla on helppo katsoa taaksepäin ja pohtia ja selittää draamassa jo tapahtunutta. Samalla opettaja pystyy tarkkailemaan, miten oppilaat ovat ymmärtäneet tähän saakka ilmenneet tapahtumat ja kuinka hyvin he ovat seuranneet tapahtumia.

## 4 AINEISTO

Tutkimukseni aineistona on kaksi kirjallisuuden opetuksen kaksoistuntia, joista toinen on alakoulun kolmannen ja toinen kuudennen luokan opetuskokonaisuus. Kuudennella luokalla on 20 oppilasta, kolmannella 18. Opetustuokiot vetää opettajapari eli minä ja opiskelukaverini. Molemmat ovat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiksi valmistuvia alle 30-vuotiaita naisia, joilla on sivuaineenaan draamakasvatus.

Valitsin opetettavaksi alakoulun oppilaita, sillä useiden draamaopettajien mukaan alakoululaiset on helpompi saada lyhyessä ajassa mukaan prosessidraamaan, onhan alakoulussa muutoinkin tapana opetella tiettyjä asioita leikin ja roolien kautta. Arvelin oppilaiden kolmen vuoden ikäeron tuovan tutkimukseeni laajahkon näkökulman siitä, miten eri-ikäiset oppilaat toimivat luokkahuoneessa. Mielenkiintoista tutkimuksen kannalta oli myös se, että kuudennen luokan opettaja on käyttänyt suhteellisen paljon draamaa opetusmenetelmänä luokkansa kanssa. Toisaalta, minulla oli tieto, että luokan oppilaista suurin osa on urheilusta ja tietokoneista innostuneita poikia, joten haastetta draamaohjaajana siis riitti. Kolmas luokka ei liiemmin ollut ennen tutkimustani opiskellut draaman avulla, mutta toki jonkin verran perinteisiä koulunäytelmiä hekin olivat opettajansa johdolla tehneet.

Valitsin prosessidraaman kehystarinaksi vuonna 2004 Junior Finlandialla palkitun Riitta Jalosen kirjoittaman ja Kristiina Louhen kuvittaman sadun *Tyttö ja Naakkapuu*. Mielestäni teos sopii hyvin draamatyöskentelyyn, sillä siinä on paljon vertauskuvallisuutta ja monipuolisia teemoja. Yksi tärkeä valintaperuste oli tietenkin teoksen arka ja koskettava aihe; tytön isän kuolema ja sitä seuraava surutyö ja tunteiden kaaos. Juuri tällaiset tunteisiin vetoavat ja aiheiltaan vaikeat teokset sopivat hyvin käsiteltäviksi draaman avulla, koska ryhmässä voidaan jakaa tarinan herättämiä tuntemuksia ja tulkita teosta yhdessä eri näkökulmista käsin. Näin ollen yksilölliset lukukokemukset muuttuvat koko luokan yhteiseksi kokemukseksi. (Myllyntausta 2005: 59.)

Keräsin aineistoni ohjaamalla yhdessä toisen draamakasvatuksen opiskelijan kanssa puolentoista tunnin mittaiset prosessidraamat sekä kolmannelle että kuudennelle luokalle. Työskentely taltioitiin videokuvaamalla. Kaikkien tutkimukseen osallistuvien oppilaiden koteihin lähetettiin lupalaput, joissa vanhemmille ja oppilaille selvitettiin tutkimuksen luonne ja laatu. Luvat saatiin kaikilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan niin videokuvaamiseen kuin talenteen käyttämiseen tutkimuksen aineistona. Tässä tutkimuksessa oppilaiden ja opettajien nimet ovat muutettu. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että niin opettajat kuin oppilaatkaan eivät etukäteen tienneet, mitä piirteitä kyseisiltä oppitunneilta tultaisiin tutkimaan.

Näin ollen opettajat eivät ole oppitunteja suunnitellessaan tai pitäessään muokanneet toimintaansa tai käyttäytymistään tutkimuksen tulokseen vaikuttaakseen.

Koska aineistoa ei kerätty ensisijaisesti tätä tutkimusta varten, oli luokassa vain yksi videokamera, eikä aivan kaikkea materiaalia saatu tallennettua. Paikoin tallenteella on myös kohtia, joista ei saa selvää, sillä lähes kaikki luokan oppilaat puhuvat päällekkäin. Näitä ovat esimerkiksi pienryhmätilanteet. Siksi keskityinkin vuorovaikutusta analysoidessani lähinnä oppituntien opettajajohtoiisiin osuuksiin eli tutkimaan, miten opettajat ja oppilaat toimivat näissä osuuksissa. Näin ollen en pysty tarkastelemaan luokkahuoneen vuorovaikutusta määrällisesti koko kaksoistuntien ajan, vaan näkökulmani on ennemminkin vuorovaikutuksen laadun ja luonteen tarkastelussa. Tämä ei kuitenkaan heikennä tutkimuksen laatua, vaan lähinnä vain muuttaa sen luonnetta. Koska oppitunteja ei pysty tarkastelemaan eheinä kokonaisuuksina, en pysty tekemään tarkkoja laskelmia siitä, kuinka paljon kukakin puhui, mutta selkeät piirteet ja painotukset kyllä erottuvat. Tässä suhteessa prosessidraama työtapana soveltuu tutkimukseen hyvin, sillä vaikka se onkin yksi iso kokonaisuus, on siinä erotettavissa selkeästi eri työtavat ja vaiheet, joista valitsen analyysiini selkeimmin videolle tallentuneet.

Prosessidraaman suunnitteluni lähti liikkeelle käsiteltävän teoksen valinnasta. Tyttö ja naakkapuu -kirjasta sain kehyskertomuksen ja teemat, joita sitten muokkasin haluamallani tavalla. Kontekstin ja roolien valinta oli tässä prosessidraamassa erittäin tärkeää, olihan aihe niinkin arka kuin isän kuolema.

Halusin lähestyä kuoleman aiheuttamia tunteita sekä tytön, äidin että tytön ystävien näkökulmasta. Oppilaat toimivat vuorotellen kaikissa näissä rooleissa käyttämissäni työtavoissa. Valitsin opettaja roolissa -työtavan, sillä en halunnut, että kukaan oppilaista joutuisi eläytymään päähenkilö Celesten rooliin, sillä se olisi saattanut tuntua liian vaikealta ja henkilökohtaiselta. Opettaja Celeste-tytön roolissa sai luotua ryhmässä tunnelman siitä, miltä isän kuolema tuntuu, mutta piti asian pohdinnan yleisellä tasolla. Nimesin tarinan tytön Celesteksi, sillä ajattelin, että hieman vieraampi nimi etäännyttäisi tarinaa sopivasti oppilaiden arjesta. Samalla varmistin myös sen, ettei luokassa ollut samannimistä oppilasta. Strategiat ja merkit korostuivat työtapojen valinnoissa. Konkreettisin esimerkki näistä olivat kortit, jotka yhdessä teimme ja lähetimme Celestelle. Koska en tuntenut oppilaita entuudestaan, päädyin valitsemaan mahdollisimman monipuolisia harjoituksia, jotka sisälsivät niin liikettä, ääntä, kuvaa kuin puhettakin.

Tällainen oli alkuperäinen tuntisuunnitelmani siitä, miten prosessidraama kirjasta Tyttö ja naakkapuu voisi edetä. Mallin suunnitelmaan otin Allan Owensilta ja Keith Barberilta

(2002: 56–57). Käytännössä suunnitelma kuitenkin hieman muuttui ryhmän toiminnan ja aikapulan vuoksi.

VAIHE	TARKOITUS	TYÖTAPA	PAINOPISTE
1. Alkulämmittely	Tutustutaan toisiimme ja viritäydytään teemaan ja tunnelmaan. Ohjaaja luo omalla olemuksellaan rennon ja turvallisen ilmapiirin.	Kerrotaan omat nimet piirissä ja leikitään <b>Mene jos lämmittelyleikki</b>	Herätys!
2. Draamasopimus	Tehdään selväksi pelisäännöt ja kerrotaan siitä, mitä ollaan tekemässä. Korostetaan omaa tekemistä, heittäytymistä, rooleissa toimimista.	Laaditaan <b>draamasopimus</b> piirissä istuen. Ohjaaja kertoo, oppilaat saavat kommentoida ja kysyä.	Ohjaajan syytä luoda itsestään mukava mielikuva!!!
3. Metsän äänet	Virittäydytään tunnelmaan. Herkistetään aistit äärimilleen. Tutustutaan tarinan päähenkilön turvapaikkaan.	<b>Äänimaisema:</b> tehdään metsän ääniä kehoilla/suulla ohjaajan tarinan mukaan. Liikutaan tilassa vapaasti.	Saa heittäytyä! Saa leikkiä! Älä piittaa kavereista, vaan tee omaa juttuasi.
4. Tarinan päähenkilöön tutustuminen	Oppilaille selviää, miksi metsä on tytölle niin tärkeä.	<b>Opettaja roolissa -työtapa:</b> ohjaaja kertoo tarinan tytön näkökulmasta	Vakavoituminen: Ohjaajan taitava roolisuoritus helpottaa samastumista ja luo koskettavan tunnelman.
5. Yhteys päähenkilöön	Pohditaan kuoleman aiheuttamia tuntemuksia ja tytön surua. Koetaan piristää tyttöä.	<b>Kortin askarteleminen</b>	Mielikuvitusta saa käyttää! Tytön kaverin rooliin samastuminen. Kirjallinen ja visuaalinen ilmaisu.

6. Päähenkilön tuntemukset	Tytön rooliin sa- mastuminen fyysisen liikkeen kautta.	<b>Ohitanssi:</b> mietitään ryhmissä kolme liikettä 1) tyttö yksin kotona 2) tyttö lukee kortteja 3) tytön fiilikset prosessin jälkeen Esitetään musiikin tahdissa.	Keho mukaan ilmaisuun!
7. Käänte tyttön elämässä.	Selviää, että äiti on oikeissa muuttanut toiselle paikkakunnalle, vaikkei tyttö halua. Äidin ja tytön erilaiset ajatukset surun hetkellä.	<b>Opettaja roolissa -työtapa:</b> ohjaaja kertoo tarinan tytön näkökulmasta.	Mietitään äidin ja tyttären motiiveja.
8. Äidin mielipiteeseen vaikuttaminen.	Oman mielipiteen muodostaminen. Miten vaikuttaa tehokkaasti äitiin?	<b>Omatunnonkuja:</b> mietitään pareittain lausahdus, jolla koetetaan muuttaa äidin ajatuksia. Jokainen saa vuorollaan kävellä äitinä kujan läpi ja kuulla toisten mielipiteet.	Vaatii äärimmäistä keskittymistä/heittäytymistä.
9. Miten tarina jatkuu?	Tarinan avoimen lopun täydentäminen.	<b>Tilannekuvat:</b> mitä kuuluu äidin ja tytön elämään puolen vuoden päästä? Muuttavatko? Onko tyttöllä kavereita? Miten suru muuttuu ajan kuluessa?	Mielikuvitusta peiliin.
10. Mikä jäi mieleen?	Kerrataan, mitä on tehty. Rauhoittuminen.	<b>Hetken merkittäminen:</b> mennään luokassa siihen paikkaan ja asentoon, joka syystä tai toisesta jäi parhaiten mieleen.	Yksilöllisyys kunniaan.
11. Kokemuksia ja ajatuksia	Keskustellaan teemasta ja tunnelmista. Kimp-pahali!	<b>Loppupiiri</b>	Ystävien tuki surun hetkellä korostuu. Lohdullinen fiilis. Kiinnostuivatko kirjasta?

Kolmannen ja kuudennen luokan draamat eivät olleet rakenteeltaan ja työvaiheiltaan täysin samanlaiset, vaan muokkasin kokonaisuutta prosessin edetessä. Esimerkiksi omatunnonkuja- harjoitus osoittautui jo kuudennelle luokalle liian vaativaksi, joten jätin sen kolmannen luokan kanssa automaattisesti pois. Kolmasluokkalaiset olivat myös innokkaampia juttelemaan ja kyselemään, joten kävimme hetken merkitseminen -harjoituksenkin läpi piirissä keskustellen. Ohjaajan näkökulmasta erityisesti ohitanssi ja opettaja roolissa -työtapa toimivat. Ohitanssissa mietittiin ryhmissä kolme liikettä, jotka sitten esitettiin musiikin tahdissa muille ryhmäläisille. Kaksi ryhmää asettui vastakkain riveihin muutaman metrin päähän toisistaan ja liikkui musiikin tahdissa kohti toisiaan kolmea liikettä vuorotellen toistaen. Opettaja roolissa -työtavassa ohjaaja esitti Celesteä, joka kertoi luontevasti puhekielellä luokan oppilaille elämästään ja kohtalostaan.

Oppimiskokonaisuus vaatii aina onnistuakseen opettajan huolellista prosessin suunnittelua. Bowellin ja Heapin (2005: 18) mukaan opettajan tulee kaikessa draamallisessa työskentelyssä ottaa huomioon prosessidraaman suunnittelun osa-alueet, jotka heidän mukaansa ovat teema tai oppimisalue, konteksti, rooli, kehys, merkit ja strategiat. Onnistunut prosessidraaman suunnittelu etenee heidän mukaansa näiden kuuden periaatteen mukaan, niin että osa-alueet täydentävät toisiaan. Suunnittelu lähtee liikkeelle aiheen valinnasta ja aiheeseen sopivan kontekstin luomisesta. Harjoituksia ja työtapoja valittaessa mietitään oppilaiden ja ohjaajan rooleja ja otetaan huomioon roolihahmojen näkökulmat. Roolit on myös syytä etäännyttää tarpeeksi oppilaiden arjen rooleista, varsinkin jos käsiteltävä aihe on arka tai tunnepitoinen. Suuri merkitys draaman kokonaisuuden kannalta on myös draaman merkeillä, jotka täydentävät ja elävöittävät draamatarinaa. Tällaisia ovat esimerkiksi draamassa käytettävät oheismateriaalit kuten kuvat, musiikki ja lehtileikkeet. Kun vielä mietitään tarkoin, mitkä työskentelytavat valitaan mihinkin tarkoitukseen, on mahdollista luoda ehjä draamakokonaisuus, jossa toimiminen johtaa oppimiseen. (Bowell & Heap 2006: 18–20.) Omaa draamakokonaisuuttani suunnitellessa käytin apunani seuraavaa Bowellin & Heapin mallia:





**Kuvio 5.** Prosessidraaman suunnittelun periaatteet (Bowell & Heap 2005: 20).

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 5.1. LAADULLINEN TUTKIMUS

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Lähtökohtani on lähestyä tutkittavaa ilmiötä avoimin silmin, eikä määrällisen tutkimuksen tapaan muodostaa tutkimukselle etukäteen tiukkoja hypoteeseja. Tavoitteena ei siis ole esimerkiksi tietyn teorian testaaminen, muuttujien manipuloiminen tai tulosten tilastollinen yleistäminen. Sen sijaan pyrin laadulliselle tutkimukselle ominaisesti luomaan tutkimuksella syvällistä, kuvailevaa ja ymmärrystä lisäävää tietoa tutkimastani ilmiöstä eli luokkahuoneen vuorovaikutuksesta ja niistä olosuhteista, joissa sitä esiintyy. Tarkempana tutkimusotteenani on tapaustutkimus. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007: 9.)

Laadullista tutkimusta tarkasteltaessa on syytä myöntää, että tutkija ei pysty sanoutumaan irti arvoistaan, sillä juuri niiden avulla ymmärrämme tutkimiamme ilmiöitä. Tämä puoli korostuu omassa tutkimuksessanikin, sillä analysoin oppitunteja, jotka olen itse suunnitellut ja joilla itse opetan. Objektiivisuutta sen perinteisimmässä muodossa ei siis ole mahdollistakaan saavuttaa, mutta laadullisen tutkimuksen ansiot ovatkin tutkittavan ilmiön mahdollisimman kokonaisvaltaisessa kuvaamisessa. (Hirsjärvi ym. 2009: 161.)

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein ihmistä tiedonkeruun välineenä, ja aineisto hankitaan laadullisten metodien avulla, kuten omassa tutkimuksessani videoimalla todellisia oppituntien vuorovaikutustilanteita. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, sen sijaan että otettaisiin jonkinlainen satunnaisotos ihmisiä. Omassa tutkimuksessani oli tärkeää tutkia juuri kahden eri luokan vuorovaikutusta, ja kiinnitin huomiota myös siihen, että molemmilla luokilla oli sekä tyttöjä että poikia oppilaina. Hirsjärven ym. (2009: 164) mukaan aineiston analyysissä lähdetään liikkeelle aineistosta eikä teoriasta, koska lähtökohtana on ennen kaikkea aineiston mahdollisimman monipuolinen ja syvälinen tarkastelu. Tapaustutkimuksessa kohteena on usein yksi tai pieni joukko tapauksia, joista pyritään muodostamaan mahdollisimman perusteellinen ja kontekstisidonnainen kuvaus tapauksen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen takaamiseksi. Tapaustutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja selittämään tutkittavaa ilmiötä pääasiassa miten- ja miksi-kysymysten avulla (Yin 1994: 5–13).

Tapaustutkimuksessa käsiteltävä aineisto muodostaa jollakin tavalla kokonaisuuden eli tapauksen, joka pyritään kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, perhe, yhteisö, organisaatio, tapahtuma, tapahtumasarja tai prosessi (Yin 1994) tai esimerkiksi koululuokka, kuten omassa tutkimuksessani. Tapaustutkimuksen vahvuus on sen kokonaisvaltaisuus. (Aaltola & Valli 2007: 186.) Vaikka tutkimus ei tavoittele-

kaan tulosten tilastollista yleistämistä, pyritään tarkkapiirteisellä kuvauksella tutkimuksen analyttiseen yleistämiseen. Tämän vuoksi esimerkiksi tutkimukseni konteksti eli oppituntien rakenne määritellään huolellisesti.

Kuten edellä on mainittu, keskeinen tavoite tapaustutkimuksessa on tutkia tapausta aintukertaisuudessaan ja konteksti huomioon ottaen. Tapaustutkimus onkin oiva tutkimusmenetelmä, kun halutaan ymmärtää tutkimuskohdetta syvällisesti. Yhdenkin tapauksen huolellinen tutkiminen voi tarjota muihin tapauksiin sovellettavaa tietoa, vaikka sen pohjalta ei voikaan esittää laajoja yleistyksiä. Juuri tähän pyrin omassa tutkimuksessanikin. Tulosten merkitystä ja oikeellisuutta voidaan vahvistaa esittämällä perusteellinen kuvaus aineistosta ja sen analyysistä. Näin ollen tapaustutkimuksen varsinaisiksi tutkimusmenetelmiksi soveltuvat monet laadullisen tutkimuksen metodit, kuten diskurssianalyysi.

Tutkimuksessani on myös jonkin verran toimintatutkimukselle ominaisia piirteitä, olenhan itse suunnitellut aineistoina olevien oppituntien prosessidraamat ja toimin niissä myös opettajana. Tutkimuksessani onkin tarkoitus muiden tutkimuskysymysten ohella keskittyä myös siihen, miten minä toimin opettajana ja miten onnistun saamaan luokan osallistumaan prosessidraamassa tarvittavaan aktiiviseen vuorovaikutukseen.

Kiinnostuin toimintatutkimuksesta, sillä olen opiskellessani kuullut ja lukenut paljon siitä, miten opettajalla tulisi olla tutkiva asenne työhönsä. Mielestäni termit elinikäinen oppiminen ja työn reflektointi liittyvät myös kiinteästi tähän käsitykseen, jonka mukaan opettajan tulisi pysyä mukana muutoksen tuulissa ja suhtautua työhönsä kriittisesti erilaisia menetelmiä kokeillen ja kehittäen. Toimintatutkimus tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi. Tällainen tutkimusmuoto on erittäin käytännönläheinen tulevaa opettajan työtäni silmällä pitäen.

Toimintatutkimus voidaan nähdä yhtenä tapaustutkimuksen lajina, sillä se perustuu aina johonkin tapaukseen. Tavallisessa tapaustutkimuksessa aineistoa kerätään ilman, että tutkija osallistuu toimintaan aktiivisesti. Toimintatutkimuksessa ote on reflektiivisempi, sillä siinä tutkija osallistuu toimintaan aktiivisesti samalla arvioiden ja muokaten toimintaansa. Toimintatutkimuksessa haasteellisinta on se, miten tutkija pystyy arvioimaan ja analysoimaan tutkimuskohdettaan niin, ettei hänen oma roolinsa ja toimintansa vaikuta siihen liikaa. Myös kriittisyyden säilyttäminen saattaa tuottaa vaikeuksia tutkimuskohteen muodostuessa hyvin läheiseksi tutkimusprosessin aikana. Usein tutkimuksen aineiston analyysi helpottuu, kun tutkija on saanut tietyn etäisyyden tutkittavaan tapaukseen. (Lehtonen 2007: 245–253.) Omaa tutkimustani ja analyysin tekoani helpottaa varmasti se, etten vielä oppitunteja pitäessäni aavistanut, mitä piirteitä niistä tulisin tutkimaan ja toisaalta se, että analysoin aineistoa vasta muuta-

ma vuosi sen kuvaamisen jälkeen. Näin ollen uskon saaneeni riittävästi etäisyyttä aineistoon.

Olellainen ero tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen välillä on se, että toimintatutkimuksessa tutkimus elää koko ajan, ja näin ollen tutkija pystyy vaikuttamaan tapahtumien kulkuun (Lehtonen 2007: 251). Omassa tutkimuksessani tämä tuli esille muun muassa siinä vaiheessa, kun muokkasimme opettajakollegani kanssa opetuskokonaisuutta kokemuksiemme perusteella ensimmäisen opetustuokion jälkeen jälkimmäiselle ryhmälle sopivammaksi. Toimintatutkimuksen etuna voidaankin nähdä se, että jos tutkija on itse osallistujana tutkittavassa prosessissa, hän todennäköisesti ymmärtää tapausta eri tavoin kuin täysin ulkopuolinen. Tutkijan tiedossa on tällöin niin sanottua hiljaista tietoa, joka voi liittyä esimerkiksi tilanteiden jännitteisiin. (Häikiö & Niemenmaa 2007: 54.) Omassa tutkimuksessani tämä tulee esille siinä, että minulla on yhä muistissa omat tuntemukseni ja kokemukseni oppituntien sujuvuudesta ja onnistumisesta. Omien kokemuksieni ja oppilailta saamani palautteen avulla saan vuorovaikutuksen tutkimiseen laajemman näkökulman kuin täysin ulkopuolinen tutkija.

Toimintatutkimuksessa on kyse muutokseen tähtäävästä väliintulosta, josta käytetään nimitystä interventio. Tavoitteena on tehdä jotakin toisin ja tutkia seurauksia. Tiivistetysti todellisuutta pyritään muuttamaan, jotta sitä voitaisiin tutkia. Toisaalta todellisuutta tutkitaan juuri siksi, että sitä voitaisiin muuttaa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999: 44.) Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa lähinnä sitä, että prosessidraaman suunnittelussa on otettu huomioon monipuoliset työtavat ja pyritty rikkomaan perinteinen luokkahuoneen opettajaajohtoinen opetusmalli. Tavoitteena on ollut antaa ääni mahdollisimman paljon myös oppilaille, jotta he oppisivat koulussa muutakin kuin toistamaan opettajan heille syöttämää tietoa.

## **5.2. DISKURSSIANALYYSI**

Diskurssianalyysi ei ole yhtenäinen, vakiintunut tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin lähestymistapa, jossa on lukuisia eri traditioita ja painopisteitä. Diskurssianalysissä tutkitaan kielen käyttöä ja siihen liittyviä konteksteja, toimintaa, funktioita ja merkitysten tuottamisen tapoja. Yleisesti voidaan todeta, että diskursiivisissa analyysitavoissa tarkastellaan yksityiskohtaisesti sosiaalisen todellisuuden tuottamista sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila, Suoninen 1999: 18–19; Jokinen, Juhila, Suoninen 1993: 9–10.)

Diskurssianalysissä toiminta nähdään kontekstuaalisena, sillä diskursseja uusinnetaan, tuotetaan ja muunnetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tämä analyysia rikastuttava piirre nähdään olellaisena osana diskursiivista analyysia. Kontekstin huomioiminen analysis-

sa tarkoittaa sitä, että analysoitavaa toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa ja tulkinta pyritään suhteuttamaan niihin. (Jokinen ym. 1993: 29–30.) Esimerkiksi omassa tutkimuksessani en tutki luokkahuoneen vuorovaikutusta kontekstista irrallaan, vaan kiinnitän erityistä huomiota siihen, miten luokkahuone, opetettava aines ja oppitunneilla käytetyt työtavat vaikuttavat vuorovaikutukseen.

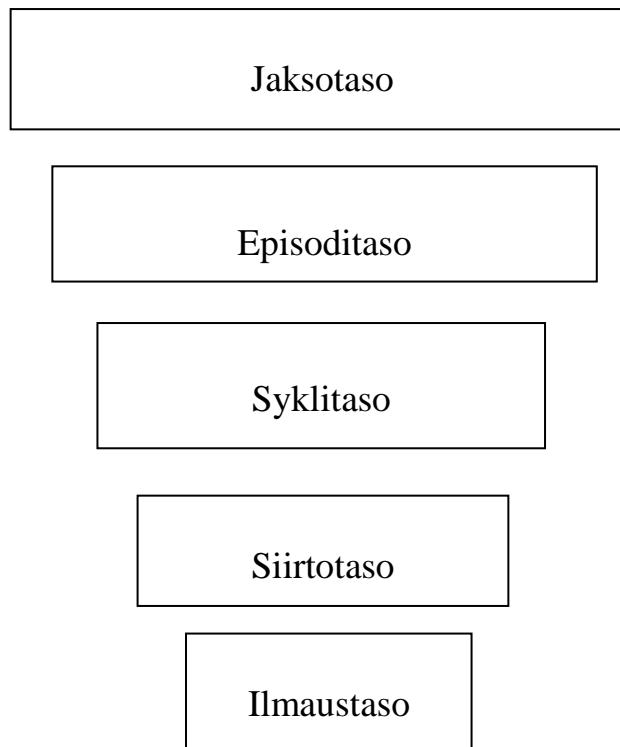
Diskurssianalyysin kenttä tarjoaa lukuisia erilaisia mahdollisuuksia. Jokinen ym. (1993: 17–18) ovat tiivistäneet diskurssianalyttisiä tutkimuksia väljästi yhdistävät teoreettiset lähtökohta-oletukset viiteen kohtaan. Ensinnäkin näissä tutkimuksissa kieli nähdään sosiaalista todellisuutta rakentavana ja seurauksia tuottavana tekijänä. Toiseksi oletetaan, että on olemassa rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssysteemejä eli diskursseja. Kolmanneksi merkityksellinen toiminta nähdään aina kontekstisidonnaisena. Neljänneksi oletetaan, että toimijat kiinnittyvät merkityssysteemeihin eli diskursseihin. Viidenneksi kielellä nähdään olevan seurauksia tuottava luonne.

Diskurssianalyttiseen tutkimukseen kuuluu aineiston litterointi, jossa pyritään mahdollisimman tarkkaan puheen tai tekstin toistamiseen. Usein analysoinnin osana käytetään litteroidun tekstiaineiston lisäksi myös ääntä ja kuvaa, kuten omassa tutkimuksessani videoitua materiaalia. Diskurssianalyttisissä tutkimuksissa ei kuitenkaan ole yhtä tiettyä litterointitapaa, vaikka jotkut merkit ovatkin suhteellisen vakiintuneet käyttöön. Tutkija voi itse päättää litteroinnin tarkkuuden tutkimustehtävän mukaan. Esimerkiksi taukoja voi mitata ajallisesti hyvinkin tarkasti sekunteina tai sekunnin kymmenesosina, tai merkitä ne vain taukoina jättäen taukojen pituudet huomiotta. Erikoismerkkejä käytetään vaihtelevasti. Omassa tutkimuksessani olen merkinnyt normaalin puheen lisäksi lähinnä naurahdukset ja työtapoihin liittyvät ääntelyt. Videoaineistosta voidaan merkitä myös eleet, ilmeet ja muut nonverbaaliin viestintään kuuluvat seikat. (Jokinen ym. 1999, 265–266.) Omassa tutkimuksessani tällaisia ovat muun muassa oppilaiden viittaukset ja liikkeet sekä opettajien osoitukset ja katseet.

Diskurssianalyysillä on monia sukulaistraditioita, kuten sosiaalinen konstruktionismi, etnografia, retoriikka, ja semiotiikka (Jokinen ym. 1999: 37–49). Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisin on kuitenkin diskurssianalyysin suhde keskusteluanalyysiin. Keskusteluanalyysin aineistoina ovat aina luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten arkikeskusteluissa ja institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa, taltioidut ääni- ja kuvatallenteet ja niistä mahdollisimman tarkasti tehdyt litteraatiot. Litteraatiot ovat siis diskurssianalyysin vastaavia tarkempia, ja niihin merkitään kaikki pienetkin yksityiskohdat, jotta ne säilyttäisivät mahdollisimman hyvin puhutulle kielelle ominaiset piirteet. (Jokinen ym. 1999: 43–44.)

### 5.3 ANALYYSIMALLI

Ensimmäiset ja tunnetuimmat diskurssianalyttisen luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimuksen edustajat olivat Sinclair ja Coulthard, jotka seurasivat strukturalistis-funktionaalista lingvistiikkaa ja loivat 22 puheaktia, jotka edustivat opettajien ja oppilaiden puhetta luokkahuonekommunikaatiossa. Tuloksena oli kuvaussysteemin kehittyminen diskurssihierarkiaksi: episodi, sykli, vuoropari, siirto, akti. (Sinclair & Coulthard 1975; Walsh 2006: 46.) Suomessa samankaltaista tutkimusta harjoittivat ensimmäisinä Leiwo, Kuusinen, Nykänen ja Pöyhönen (1987). He kehittivät Sinclairin ja Coulthardin ajatusten pohjalta luokkahuoneen vuorovaikutuksen jäsenysmenetelmän ja analysoivat sen avulla opetuskeskusteluja ja oppilaiden pienryhmäkeskusteluja. Tämä kuvausjärjestelmä koostuu viidestä hierarkkisesta kuvaustasosta, jotka ovat laajimmasta suppeimpaan jaksotaso, episoditaso, syklitaso, siirtotaso ja ilmaustaso. (Leiwo ym. 1987: 47.) Käytän tätä analyysimallia myös oman tutkimukseni analyysin perustana.



**Kuvio 6.** Luokkahuoneen vuorovaikutuksen luokitusjärjestelmä Leiwon ym. 1987a: 47 mukaan.

Kuvausjärjestelmän laajin yksikkö on **jakso**, joka määräytyy didaktisesti oppitunnin vaiheiden ja työtapojen perusteella. Oppitunti jakautuu karkeasti kolmeen jaksoon: alkutoimiin, teeman käsittelyyn ja lopputoimiin. Leiwon ym. (1987a: 179, 185) tutkimuksen aineiston oppitunnit on jaettu seuraaviin jaksoihin: alkutoimet, läksyn kuulustelu, kotitehtävien tarkistus, uuden asian opetus, tehtävien teko, lopputoimet ja muu toiminta. Jaksoa käytetään aineistoa luokitellessa lähinnä taustamuuttujana esimerkiksi verrattaessa kysymysten laatua läksyn kuulustelun vaiheessa ja uuden asian opetuksessa. Vaikka prosessidraama eroaakin rakenteeltaan normaalista oppitunnista, voi sen kuitenkin jakaa kolmeen edellä mainittuun pääjaksoon; alkutoimiin, teeman käsittelyyn ja lopputoimiin.

**Episodit** määritellään opetusteemojen sisällöllisen tulkinnan avulla, jossa opetuksen sisältö ja tavoitteet ovat keskeisiä. Laajin opetuksen teemallinen yksikkö on oppitunnin aihe tai aiheet. Aiheen voi jakaa eri perustein opetusteemoiksi. Episodi muodostuu opetuksessa itsenäisenä kokonaisuutena käsitellystä opetusteemasta. Episodin määräytymistä säätelee opettajan jäsenysstrategia ja oppimateriaali. (Leiwo ym. 1987a: 142). Omassa aineistossani episodit muodostuvat eri työtapojen ympärille.

Episodin sisältö luokitellaan didaktisesti eli se pyritään ymmärtämään suhteessa oppitunnin aiheeseen ja kokonaisrakenteeseen. Episodin tiedollinen tavoite voi Leiwon ym. mukaan (1987a: 150–164) olla termien, nimien, sijaintien, ajankohtien ja luokitusten oppiminen; käsitteiden oppiminen; ominaisuuksien ja olosuhteiden oppiminen; tapojen, tapahtumien ja tapahtumaketjujen oppiminen; erojen ja yhtäläisyyksien oppiminen; kausaali- ja riippuvuus-suhteiden oppiminen; periaatteiden ja sääntöjen oppiminen; asioiden ja ilmiöiden keskeisen merkityksen tai tarkoituksen oppiminen; eettisten ja moraalisten arvojen oppiminen; itsenäisen ajattelun ja arvioinnin oppiminen; toimintojen ohjailu tai ei-tiedollinen tavoite.

**Sykli** on pienin siirroista koostuva, opetusteemaan kuuluva, diskursiivisesti itsenäinen alayksikkö. Syklit ketjuuntuvat joko yhdestä tai useammasta siirrosta. Avaus- tai kommenttisiirrolla alkavat syklit on nimetty **vuorovaikutussykleiksi**. **Monologisyklin** perustyyppi on puolestaan yhden nondiskursiivisen siirron muodostama opettajan puhejakso. Monologisykli alkaa usein siirtymäilmauksella, kuten *no, no joo, no niin*, tai strategiaan liittyvällä kytkenällä *ja*. Opetusmonologit eivät ole tekstuaalisesti täysin itsenäisiä, vaan ne liittyvät aiempiin sykleihin. Monologin ilmaukset ovat sidoksissa toisiinsa, muihin saman oppitunnin ilmauksiin ja monologin tilanneympäristöön, kuten kuviin, karttaan tai oppikirjaan. Syklit on jaettu kolmeen luokkaan niiden didaktisen tehtävän mukaan. Ne voivat olla joko jaksotussyklejä, opetussyklejä tai ohjailussyklejä. (Leiwo ym. 1987a: 122–125.)

Yhden puhujan pienin itsenäinen keskusteluun osallistumisen yksikkö on nimeltään **siirto**. Siirron ilmaukset muodostavat kokonaisuuden, johon kuuluu siirron ydin eli pääjäsen ja siirtoa täydentävät apujäsenet. Ilmausten luokitus pää- ja apujäseniin perustuu ilmausten diskursiivisiin funktioihin. Siirron pääjäsenellä on itsenäinen diskursiivinen tehtävä, jota siirron apujäsenet tukevat. (Leiwo ym. 1987a: 108.)

Siirrot on jaettu kuuteen luokkaan niiden tehtävän mukaan. **Nondiskursiiviset siirrot** ovat opettajan siirtoja. Ne eivät pyri keskusteluun, kuten taas diskursiiviset siirrot. Ne eivät määrää seuraavaa siirtoa eivätkä riipu edellisen siirron tehtävästä. Nondiskursiivinen siirto voi yksinään muodostaa syklin. Nondiskursiivisia siirtoja voi seurata oppilaiden toiminnallinen reaktio, kuten esimerkiksi kirjoittamisen aloittaminen. **Monologisiiirrot** eivät edes pyri toiminnalliseen reaktioon. **Kommenttisiirrot** ovat poikkeamia odotuksen mukaisesta diskurssi-rakenteesta. Tutkimuksessa koetetaan selvittää, miksi oppilaat tulevat oma-aloitteisesti mukaan keskusteluun. Siksi siirroista on erotettu omaksi luokakseen oppilaiden kommenttisiirrot. Kommentti voi seurata mitä tahansa siirtoa, eikä se aseta vaatimuksia seuraaville siirroille. Tyypillisiä kommenttisiirtoja ovat esimerkiksi epäasiallisuudet ja kieltäytymiset. Tyypillistä kommenttisiirroille onkin usein se, että opettaja ei reagoi niihin. **Avaussiiirrot** ovat usein kysyviä tai kuulustelevia siirtoja. Avaus on diskursiivisesti edellisestä siirrosta riippumaton siirto, mutta se määrää seuraavan siirron laadun eli vastauksen. **Vastaussiiirrot** ovatkin avausten sopivia pareja, ne ovat siis avauksesta riippuvia siirtoja. **Seuruut** puolestaan ovat tyypillisesti keskustelun avaajia. (Leiwo ym. 1987a: 109–114.)

Kuvausjärjestelmän pienin yksikkö on **ilmaus**, ja ilmaukset on jaettu 44 sisältöluokkaan. Niistä muodostuu kahdeksan sisällölliseltä ja diskursiiviselta tehtävältä yhtenäistä ryhmää: tiedon esittäminen ja jaksottaminen, kysyminen ja vastaaminen, kommentointi, toiminnan säätely, arviointi ja muut ilmaukset. Ilmaukset muodostavat siirtoja. Niiden avulla kuvataan ilmausten suhdetta toisiinsa ja heidän asemaansa keskustelussa. (Leiwo ym. 1987a: 47.) Näiden kuvausjärjestelmän yksikköjen avulla Leiwo ym. ovat kuvanneet luokkahuoneissa käytyjä opetuskeskusteluja ja pienryhmäkeskusteluja.

Ilmausten luokitus perustuu niiden sisällöllisiin ominaisuuksiin. Opetussisältöihin liittyvät eli teemalliset ilmaukset jaetaan tietoja esittäviin, tietojen esittämistä jaksottaviin, tietoja kyseleviin, tietokysymyksiin vastaaviin ja tietoja kommentoiviin ilmauksiin. Osa ilmauksista liittyy toimien ohjailuun. Näitä ovat toimia ohjailevat ja säätelevät, toimia kommentoivat ja arvioivat ilmaukset. Lisäksi ilmauksista voidaan erottaa muita ilmauksia kuten kohteliaisuuksia, täyteilmauksia, epäasiallisuuksia, leikkeihin liittyviä ilmauksia ja epäselviä ilmauksia. Il-



mausten rajausta perustuu ensisijaisesti niiden merkitystehtävään. Kun ilmauksen merkitystehtävä muuttuu, alkaa uusi ilmaus. (Leiwo ym. 1987a: 52–54.)

Tietoa esittävät ilmaukset Leiwo ym. (1987a: 64–93) ryhmittelevät edelleen nimeämiseksi, määritelmiksi, kuvauksiksi, kertomuksiksi, vertailuiksi, syiksi ja seurauksiksi, perusteluiksi, arvioiksi, mielipiteiksi, päätelmiksi ja yleistyksiksi sekä neuvoiksi. Tietoa jaksottavat ilmaukset ovat puolestaan kokoamisia, viittauksia käsiteltyyn asiaan, johdantoja käsiteltävään asiaan, siirtymiä, kysymyksiä ja niiden vastauksia, mallintoistoja sekä neuvon pyyntöjä ja neuvoja. Kysymykset ja niiden vastaukset voidaan ryhmitellä vielä vaihtoehtokysymyksiksi, nimeämis- ja luokittelukysymyksiksi, määrittely- ja kuvaamiskysymyksiksi, syy-, seuraus- ja perustelukysymyksiksi, vertailukysymyksiksi, arvioimiskysymyksiksi, avoimiksi kysymyksiksi ja muiksi kysymyksiksi vastauksineen. Kommentoivat ilmaukset ovat vastauksen kommentointeja ja muotoiluja, oppimateriaalin kommentointeja sekä tilanteen ja toimintojen kommentointeja. Toimintaa säätelevät ilmaukset ryhmitellään toimintakehotuksiksi, vastaajan ja tekijän nimeämiseksi, ei-teemallisiksi kysymyksiksi, ohjeiksi ja ei-teemallisiksi vastauksiksi, työrauhakäskyiksi, kontaktinotoiksi, kieltäytymisiksi ja vastaehdotuksiksi ja reaktion kuitauksiksi. Arvioivia ilmauksia ovat oppilaan arvioinnit ja vastauksen arvioinnit. Muiksi ilmauksiksi eritellään elävöitysilmaukset, kohteliaisuudet, täyteilmaukset, epäasiallisuudet, leikit ja pelit ja analyysissä epäselviksi jäävät ilmaukset.

Omassa tutkimuksessa sovellan tämän luokituksen pääpiirteitä aineiston jäsentämiseen opetuskeskustelujen ja muiden opettajajohtoisten osuusten osalta. Hahmotan aineiston kokonaisrakennetta tarkkailemalla sen jakso- ja episodirakennetta. Jaan aineistoni pienimmät teemallisesti yhtenäiset sisällön yksiköt eli syklit Leiwon ym. (1987a) mukaan monologi- ja vuorovaikutussykleihin. Monologisykleistä tarkastelen opettajan opetus- ja ohjailumonologeja. Tutkin, löytyykö oppitunneilta perinteisiä opetusmonologeja ja millä tavoin opettajat ohjailivat ryhmän toimintaa. Opettajien ohjailumonologit jaan niiden luonteen mukaan Keravuoren (1988: 91) mallia mukaillen käskyihin, ehdotuksiin ja toivomuksiin.

Käskyt voivat olla määräyksiä tai rajoituksia, kehotuksia, varoituksia ja uhkauksia. Lausetyypiltään ne ovat joko imperatiivimuotoisia käskylauseita, väitelauseita ja joissakin tapauksissa kysymyslauseita. Ehdotukset ovat kohteliaita pyyntöjä tai neuvoja ja ohjeita, jotka ilmaistaan käskylauseella, johon on yhdistetty kohtelias fraasi, kysymyslauseella tai väitelauseella. Toivomukset ovat puolestaan ohjailua, johon opettaja ei odota vastausta, ja ne ilmaistaan käsky- tai väitelausein. (Keravuori 1988: 91.)

Vuorovaikutussykleissä sen sijaan keskityn opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen tutkimalla kysymys–vastaus–seuraukset ja myös oppilaiden aloitta-

maa vuorovaikutusta, kuten heidän esittämiään kysymyksiä ja kommentteja. Jäsennän opettajien esittämiä kysymyksiä Keravuoren (1988: 64) tekemän luokituksen mukaan. Tässä mallissa kysymykset jaetaan diskurssifunktion perusteella joko tarkistamisiksi tai tiedustelemisiksi. Tarkistamisissa opettaja tietää oikean vastauksen ja haluaa selvittää, tietääkö myös oppilas sen. Sen sijaan tiedustelut ovat niin sanottuja aitoja kysymyksiä eli niille ei ole määriteltävissä yhtä ainoaa oikeaa vastausta eikä kysyjä etukäteen tiedä vastauksen sisältöä. Tarkistamiset ryhmitellään edelleen tarkistuskysymyksiksi, toteaviksi tarkistuksiksi, puhutteleviksi tarkistuksiksi ja upotetuiksi tarkistamisiksi. Kielelliseltä muodoltaan ainoastaan tarkistuskysymykset ovat kysymyslauseita, kun taas toteavat tarkistukset ovat väitelauseita, puhuttelevat tarkistukset käskylauseita ja upotetut tarkistukset epäsuoria kysymyslauseita. Tiedustelemiset ryhmitellään puolestaan aidoiksi kysymyksiksi, luokittelukysymyksiksi ja perustelukysymyksiksi, ja nämä kaikki ovat myös lausetyypiltään kysymyslauseita.

Opettajien prosessidraamassa esittämiä kysymyksiä on kiinnostavaa tarkkailla myös draamateorian näkökulmasta. Morganin ja Saxtonin mukaan (1987: 71–82) opettaja esittää oppilaille erilaisia kysymyksiä prosessidraaman aikana motiiviansa mukaan. Yleisiä ovat työn ulkoista järjestystä konkretisoivat kysymykset, jotka liittyvät sääntöihin, draaman muotoon, draamassa toimimiseen tai sen sisältöön. Kysymyksillään opettaja jäljittää faktatietoa, syventää vastauksia, pyrkii vaikuttamaan tehtäviin, tarjoaa erilaisia vaihtoehtoja. Kysymyksiä tarvitaan myös kurinpitämisessä. Kysymykset toimivat myös ryhmäläisten ymmärryksen lisääjinä. Niiden avulla voidaan vahvistaa roolityöskentelyä ja syventää ja tarkentaa teemaa. Opettaja voi kysymyksillään myös haastaa ryhmäläiset, pyytää tunnevastauksia tai innostaa kriittiseen arvojen ja valintojen pohtimiseen. Kysymykset toimivat oivana keinona tehdä yhteenvetoja ja tarkennuksia. Usein kysymysten tehtävänä on toimia ikään kuin syötteinä ja johdatella oppilaita käsiteltävään asiaan. Tarkentavien kysymysten avulla opettaja usein myös testaa ryhmän perusteluita.

Opettaja on oppitunneilla harvoin vastaajan roolissa, mutta vähäisille vastauksille on tyypillistä, että ne ovat tarvittavia pidempiä ja monisanaisempia. Muodoltaan vastaukset ovat väitelauseita, ja niiden avulla opettaja informoi oppilaita eli antaa lisätietoa ja pyrkii myös eri keinoin pitämään yllä positiivista ilmapiiriä. (Keravuori 1988: 120.)

Sen sijaan oppilaiden yleisin luokkahuoneen vuorovaikutukseen osallistumisen tapa on opettajan kysymyksiin vastaaminen. Oppilaan vastauksen luonteeseen vaikuttaa opettajan esittämä kysymys. Oppilaiden vastaukset tarkistuskysymyksiin ovat tyypillisesti hyvin lyhyitä ja niissä ilmaistaan vain se, mitä opettaja tarkistuskysymyksellään tarkistaa. Useimmiten oppilas siis vastatessaan antaa pyydetyn tiedon tai myöntää tai kieltää. Mahdollisia mutta harvi-

naisia vastaustapoja ovat kysymyksen arviointi tai vastakysymyksen esittäminen. Arvioiminen on mahdollista lähinnä toteavien ja puhuttelevien tarkistuskysymysten kohdalla, kun taas upotettu tarkistuskysymys antaa vastaajalle enemmän liikkumatilaa ja vapautta vastauksen muotoilussa. Joissakin kysymys-vastaus-tilanteissa opettajan ja oppilaan vuorovaikutus voi muistuttaa epämuodollista arkitilannetta. Tämä on mahdollista lähinnä silloin, kun opettaja esittää toteavan tarkistuksen ja oppilas uskaltautuu arvostelevaan kysymyksiin. (Keravuori 1988: 165–168.)

Opettajien seuruita eli palautteita jäsenien jakamalla opettajan antamat palautteet hyväksymisiin, arviointeihin, kommentteihin tai näiden yhdistelmiin (Keravuori 1988: 109–118). Opettaja hyväksyy oppilaan vastauksen positiivisella sanalla (*joo, kyllä, niin, juuri, aivan*), toistamalla vastauksen tai esittämällä vastauksen sisällön uudelleen omin sanoin. Arviointi on suppeimmillaan yksi arvioiva sana, ja se voi sisältää opettajan subjektiivisen kannanoton vastaukseen. Kommentti palautteena on tavallisimmin väitelauseen muotoinen toteamus. Kommentin avulla opettaja syventää oppilaan vastauksen sisältöä tai esittää siihen liittyvää uutta tietoa. Opettajien palautteille on tyypillistä se, että ne ovat usein pidempiä kuin olisi tarvetta. Näin ollen käytännössä hyvin yleisiä ovat palautteet, joissa yhdistyy eri palautteenantotavat.

Oppilaiden aloittamaa vuorovaikutusta eli lähinnä heidän esittämiään kysymyksiä tarkastelen jakamalla ne Keravuoren (1988: 125–130) tavoin tiedustelu- ja hämmästylyskysymyksiin. Tiedustelut kohdistuvat oppitunnin työskentelykäytäntöön tai oppitunnin teemaan, ja ne on suunnattu ensisijaisesti opettajalle. Muodoltaan nämä ovat ensisijaisesti kysymyslauseita, mutta joissakin tilanteissa myös väite- ja käskylauseita. Hämmästylyskysymysten taustalla on usein oppilaan kokemukset ja tiedot, joiden pohjalta hän hämmästelee jotakin oppitunnin sisältöä tai opettajan toimintaa. Opettaja tulkitsee nämä hämmästylykset usein oman työnsä arvioinniksi ja sivuuttaa ne reagoimatta niihin.

Keskityn analyysissäni lähinnä aineiston laadulliseen tarkkailuun eli pyrin selvittämään ja esittelemään, mitkä luokkahuoneen vuorovaikutuksen piirteet tulevat siinä toistuvasti esille. Joitakin ilmiöitä tutkin myös määrällisesti, ja näissä analyysissäni määrällisissä tuloksissa käytän analyysiyksikkönä siirtoa eli yhden puhujan pienintä itsenäistä keskusteluun osallistumisen yksikköä. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa siirrot vaihtuvat hyvin tiiviisti. Aluksi (riveillä 1 ja 2) kuudennen luokan kaksi tyttöä esittää omat kommenttisiirtonsa, jonka jälkeen on opettajan avaussiirron aika. Tämän jälkeen kuudennen luokan poika osallistuu luokkahuoneen vuorovaikutukseen yhden vastaussiirron verran. Esimerkki loppuu (rivillä 5 ja 6) opettajan esittäessä hieman pidemmän seuruusiirron, joka pitää sisällään palautetta ja ohjeistusta.

## Esimerkki

- 1 **tyttö1:** mä olin eka
- 2 **tyttö2:** ja keskelle
- 3 **ope2:** ja vielä voidaan ottaa yks keksippä joku oikein
- 4 **poika:** mene jos heräsit aamulla
- 5 **ope2:** loistavaa sitten säkin kuka jäit keskelle voit siirtyä takas
- 6 piiriin. kaikki on nyt vähän vetreytyneet ja päässy liikkumaan

## 6 OPPITUNTIEN KOKONAISRAKENNE

Tutkimuksen aineistona olevat kirjallisuuden oppitunnit, joilla opetusmenetelmänä on prosessidraama, voidaan jakaa Leiwon ym. (1987b: 37) luokitusmallin mukaan jaksoihin, jotka määräytyvät oppitunnin vaiheiden ja työtapojen perusteella. Tämän luokituksen mukaan oppitunnit voidaan jakaa kolmeen perusjaksoon; alkutoimiin, teeman käsittelyyn ja lopputoimiin.

Kaiken kaikkiaan perinteisiltä oppitunneilta voidaan erottaa seuraavat jaksot: alkutoimet, vanhan läksyn kuulustelu, tehtävien tarkistus, uuden asian opettaminen, tehtävien tekeminen, lopputoimet ja muu toiminta. Alkutoimet käsittävät prosessidraaman kolme ensimmäistä työtapaa eli alkulämmittelyn, draamasopimuksen ja äänimaiseman tekemisen. Niiden jälkeen alkaa varsinainen teeman käsittely, johon kuuluu kuusi seuraavaa työtapaa eli opettaja roolissa, kortin askarteleminen, ohitanssi, opettaja roolissa toiseen kertaan, omatunnonkuja ja tilannekuvat. Lopputoimiin lukeutuu hetken merkitseminen, jonka tarkoituksena on toimia opitun reflektointina, sekä loppupiirissä käydyt keskustelut prosessidraaman jälkeen. Jakso-  
luokituksen kohdalla nämä oppitunnit poikkeavat normaaleista opettajajohtoisista oppitunneista lähinnä siinä, että prosessidraamassa ei ole jaksoja, joissa keskityttäisiin vanhan läksyn kuulusteluun. Uuden asian opettaminen ja tehtävien tekeminen eivät myöskään erotu selkeästi omina jaksoinaan, vaan uutta asiaa opitaan erilaisten työtapojen avulla eli erilaisia tehtäviä tekemällä. Uuden asian opettamisen ja tehtävien tekemisen jaksot toteutuvat limittäin toistensa lomassa.

Luokitusmallin seuraavana yksikkönä toimivat episodit, jotka määräytyvät opetustee-  
mojen sisällöllisen tulkinnan mukaan. Omassa aineistossani episodit syntyvät työtavoittain. Kuudennen luokan prosessidraama jakautuu yhteentoista episodiin ja kolmannen luokan vastaava kymmeneen, koska omatunnonkuja-työtapa jäi haasteellisuutensa takia pois nuoremman ryhmän prosessidraamasta. Lisäksi prosessidraamat eroavat toisistaan tilannekuvat-työtavan kohdalla, sillä kolmannen luokan kanssa tämä toteutettiin alkuperäisen suunnitelman mukaan tekemällä pysähtyneet still-kuvat siitä, miltä prosessidraamassa keskiössä olleiden henkilöiden elämä näyttäisi puolen vuoden kuluttua, kun taas kuudennen luokan kanssa tulevaisuusnäkyymiä maalailtiin pienryhmäkeskusteluihin, joiden tuotokset sitten purettiin yhdessä keskustellen.

Kolmannen luokan prosessidraaman episodit olivat siis seuraavat: lämmittelyleikki, draamasopimus, äänimaisema, opettaja roolissa, kortin askarteleminen, ohitanssi, opettaja roolissa, tilannekuvat, hetken merkitseminen ja loppukeskustelu. Kuudennen luokan prosessi-

draama koostui puolestaan seuraavista episodeista: lämmittelyleikki, draamasopimus, äänimaisema, opettaja roolissa, kortin askarteleminen, ohitanssi, opettaja roolissa, omatunnonkuja, miltä tulevaisuus näyttää -keskustelut, hetken merkitseminen ja loppukeskustelu. Molemmat prosessidraamat kestivät kaksoistunnin verran eli noin 90 minuuttia.

Prosessidraamat lähtivät alkujärjestelyiden ja ohjaajien ja oppilaiden esittäytymisen jälkeen liikkeelle Mene jos -lämmittelyleikillä. Leikissä ryhmä muodostaa piirin yhden ollessa keskellä. Keskellä oleva keksii jonkin kehotuksen, esimerkiksi ”Mene, jos söit aamulla puuroa” tai ”Mene, jos sinulla on pikkusisko”, ja tämän jälkeen kaikki, joiden kohdalla väittämä pitää paikkaansa, vaihtavat paikkaa. Piirissä on yksi paikka osallistujia vähemmän, joten hitain jää aina ilman paikkaa ja siirtyy piirin keskelle keksimään uuden kehotuksen. Leikin tarkoituksena on saada kaikki oppilaat liikkumaan ja osallistumaan ja samalla myös tutustua ja oppia uusia asioita toisista. Koska myös opettajat olivat mukana leikissä, oli tarkoituksena tehdä oppilaille heti alussa selväksi, että myös opettajat ovat osa ryhmää ja osallistuvat yhteiseen tekemiseen. Tämän jälkeen seurasi draamasopimus, joka solmittiin tällä kertaa piirissä istuen.

Draamasopimuksen voi tehdä hyvin monin tavoin, ja usein jo siinä korostetaan oppilaiden toiminnallista roolia ja annetaan heidän laatia ryhmän yhteiset säännöt. Tässä tapauksessa draamasopimus solmittiin kuitenkin opettajan johdolla niin, että toinen opettajista kertoi lyhyesti, mitä on luvassa ja millaisin pelisäännöin kaikkien olisi hyvä toimia. Tässä kokonaisuudessa ei nähty tarpeelliseksi liiaksi korostaa draamasopimuksen laatimista, sillä työtapoja oli jo muutenkin runsaasti, ja niistä mahdollisimman monet haluttiin ehtiä toteuttamaan. Ensimmäiseen jaksoon eli alkutoimiin voidaan lukea kuuluvaksi myös kolmas episodi eli metsän äänet. Aluksi oppilaat kuuntelivat silmät kiinni pätkän opettajan kertomaa tarinaa, jossa kuvailtiin metsää ja sen tuoksua ja ääniä. Tämän jälkeen kerrattiin yhdessä, millaisia asioita oppilaat olivat kuvitelleet. Seuraavaksi opettaja jatkoi tarinan lukemista ja oppilaat tekivät toisen opettajan avustuksella tarinaan liittyvän äänimaiseman tuottaen ääniä suullaan ja kehollaan ja mukailen tarinaa liikkeillään, äänillään ja eleillään. Tässä episodissa oppilaat pääsivät taas liikkeelle ja käyttämään mielikuvitustaan. Tarkoituksena oli myös karistella turha jännitys pois ja saada rohkeutta omaan yksilölliseen ilmaisuun.

Toinen pääjakso eli varsinainen teeman käsittely alkoi opettaja roolissa -työtavalla. Episodia pohjustettiin hieman keskustelulla piilopaikoista, ja opettaja kertoi, että eräällä Celeste-tytöllä on piilopaikkanaan sellainen metsä, joka tuli ryhmälle tutuksi äänimaisemaa tehtäessä. Opettaja roolissa -työtavassa toinen opettajista otti Celeste-tytön roolin. Hän teki eron oman itsensä ja roolihahmonsa välille ottamalla pois nimilappunsa ja istumalla tuolille, mui-

den istuessa lattialla piirissä. Tämä episodi ei sisältänyt varsinaista vuorovaikutteista osuutta, vaan opettaja kertoi Celesten-roolissa elämästään ja surustaan, jonka isän kuolema oli aiheuttanut.

Tarinan loputtua roolihahmo poistui piiristä ja toinen opettaja keskusteli oppilaiden kanssa siitä, mitä he olivat juuri kuulleet. Tämän jälkeen pohdittiin yhdessä, miten tyttöä voisi piristää surun keskellä. Kuudennen luokan prosessidraamassa tämä tosin jäi opettajan yksinpuheluksi, kun taas kolmannen luokan oppilailla ideoita riitti. Molempien ryhmien kanssa päädyttiin kuitenkin alkuperäisen suunnitelman mukaan askartelemaan tytölle kortit pienryhmissä. Tässä episodissa oppilaat pääsivät ottamaan kontaktia Celesteen turvallisen välimatkan päästä, mutta saivat silti ilmaista hänelle tunteitaan ja ajatuksiaan kuvien ja tekstin muodossa.

Kun kortit olivat valmiit, esitteli opettaja pienryhmien tuotoksen koko luokalle ja toimitti kortit kuvitteelliseen postilaatikkoon, jotta Celeste saisi ne mahdollisimman nopeasti ja piristyisi. Tämän jälkeen oppilaat pääsivät samastumaan Celesten rooliin ohitanssi-episodissa. Työtavassa ryhmä jaettiin neljään osaan, ja jokainen ryhmä sai tehtäväkseen miettiä kolme liikettä, jotka kuvaavat Celesten tuntemuksia, kun hän on kotona yksin surullisena, kun hän huomaa kortit postilaatikossaan ja kun hän on lukenut kortit.

Suunnittelun ja harjoittelun jälkeen kaksi ryhmää kerrallaan esitti liikkeensä musiikin tahdissa eli niin sanottuna ohitanssina. Ryhmät asettuivat vastakkain riveihin muutaman metrin päähän toisistaan ja musiikin alettua tekivät musiikin rytmiin vuorotellen harjoittelemaan liikkeitä astuen aina askeleen eteenpäin ja lähentyen toisiaan. Kohdatessaan toisen ryhmän he ohittivat toisensa ja jatkoivat tanssia vielä muutaman metrin, kunnes kääntyivät ympäri jatkaen liikkeitä vielä toiseen suuntaan. Muut kaksi ryhmää tarkkaili ensin yleisössä, ja ensimmäisen tanssin jälkeen rooleja vaihdettiin. Nyt he pääsivät tanssimaan, ja ensimmäiset ryhmät seurasivat yleisössä. Ideoimiensa liikkeiden perusteella ryhmäläiset tulkitsivat Celesten tuntemuksia niin, että ensin hän oli kovin surullinen, sitten hän tutki kortteja mietteliäänä, ja lopuksi hän oli jo huomattavasti iloisemmalla mielellä.

Tanssien jälkeen Celeste saapui kertomaan uudesta käänteestä elämässään eli seurasi toinen opettaja roolissa -episodi. Opettaja kertoi Celesten roolissa siitä, miten hänen äitinsä haluaisi jättää entisen elämänsä ja muistot taakseen ja aloittaa uudelleen uudessa paikassa, jossa Celestelle kaikki olisi vierasta ja uutta. Roolihahmon poistuttua piiristä pohdittiin toisen opettajan kanssa syitä siihen, miksi Celesten äiti harkitsee tällaista muutosta ja miltä se Celestestä mahtaa tuntua.

Seuraavat episodit olivat erilaiset kahden eri ryhmän välillä. Kuudennen luokan kanssa etenimme seuraavaksi omatunnonkujan tekemiseen, kun taas kolmannen luokan kanssa siir-

ryimme suoraan tilannekuvien tekemiseen, koska omatunnonkuja osoittautui työtapana suhteellisen haastavaksi kuudesluokkalaisten kanssa. Kuudennen luokan omatunnonkujassa pyrittiin samastumaan Celesten äidin rooliin ja ajatusmaailmaan. Oppilaat saivat pareittain keksiä perusteluita sille, miksi äidin pitäisi kunnioittaa Celesten tahtoa ja jäädä asumaan nykyiselle kotipaikkakunnalle. Tämän jälkeen oppilaat muodostivat kujan eli asettuivat kahteen riviin toisiaan vasten ja pääsivät yksi kerrallaan kävelemään silmät kiinni Celesten äidin roolissa kujan läpi. Kävelyn aikana muut oppilaat luettelivat keksimiään perusteluita.

Omatunnonkuja-harjoituksen vietyä oletettua enemmän aikaa muuttui kuudennen luokan seuraava episodi alkuperäisestä suunnitelmasta. Tilannekuvien sijaan oppilaat saivat tehtäväkseen miettiä pienryhmissä, miltä Celesten elämä näyttää puolen vuoden päästä eli muuttaako perhe uudelle paikkakunnalle, miten Celeste toipuu surustaan ja onko hänellä ystäviä. Tämän jälkeen jokainen ryhmä sai kertoa, millaisena he Celesten tulevaisuuden näkivät, ja opettajat ja muut ryhmäläiset kommentoivat ajatuksia.

Kuudennen luokan prosessidraaman päättyi hetken merkitseminen -episodiin, jonka tarkoituksena oli reflektoida koettua ja opittua. Jokainen ryhmän jäsen sai tehtäväkseen miettiä, mikä asia tästä prosessidraamasta jäi parhaiten mieleen, ja tämän jälkeen hänen tuli mennä tilassa siihen kohtaan, jossa tämä kyseinen asia tapahtui. Tämän jälkeen kaikki, myös opettajat, raportoivat lyhyesti, miksi valitsivat juuri tietyn paikan ja hetken. Varsinaista loppukeskustelua kuudennen luokan kanssa ei käyty, sillä välituntikello pärähti soimaan juuri, kun viimeinen oppilas oli merkinnyt oman hetkensä. Seuraavalla oppitunnilla luokan oma opettaja kuitenkin esitteli luokalle kirjan, johon prosessidraama perustui, ja oppilaat saivat tutkia sitä ja halutessaan lainata sen kirjastosta.

Kolmas luokka puolestaan eteni opettaja roolissa -työtavasta tilannekuvien tekemiseen. Oppilaat saivat pienryhmissä saman tehtävän kuin kuudesluokkalaiset; miettiä, miltä Celesten elämä näyttäisi puolen vuoden kuluttua. Tällä kertaa näitä ajatuksia ei kuitenkaan purettu keskustelemalla, vaan ryhmät valmistivat ajatuksiensa pohjalta pysähtyneet tilannekuvat, eräänlaiset patsaat, joissa tulevaisuuden näkymät tulivat ilmi. Jokainen ryhmä sai vuorollaan katsella muiden ryhmien patsaat, ja tämän jälkeen keskustelimme yhdessä näkemästämme. Lopuksi toteutimme hetken merkitsemisen samoin kuin kuudennen luokan kanssa. Tämän jälkeen jäi vielä aikaa keskustella hetkinen tekemästämme ja kokemastamme, ja opettajat esittelivät lyhyesti oppilaille kirjan, johon prosessidraama perustui. Seuraavana päivänä kolmasluokkalaiset pääsivät myös kuulemaan kirjan tarinan luokan oman opettajan lukiessa kirjan heille.



Episodi muuttuu toiseksi oppitunnin sisällöllisen ja pedagogisen tavoitteen muuttuessa (Leiwo ym. 1987b: 31). Samoin määräytyvät myös prosessidraaman työtavat. Aineistona olevassa prosessidraamassa episodien tavoitteet työtavoittain olivat seuraavat:

<b>EPISODI</b>	<b>TAVOITE</b>
1. Lämmittelyleikki	Ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen
2. Draamasopimus	Ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen
3. Äänimaisema	Mielikuvituksen kehittäminen
4. Opettaja roolissa 1	Empatian oppiminen, eettisten ja moraalisten arvojen oppiminen
5. Kortin askarteleminen	Empatian oppiminen, ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen
6. Ohitanssi	Tunteiden ilmaisemisen oppiminen
7. Opettaja roolissa 2	Empatian oppiminen
8. Omatunnonkuja	Oman mielipiteen ilmaiseminen, eettisten ja moraalisten arvojen oppiminen
9. Tilannekuvat	Mielikuvituksen kehittäminen, kausaali- ja riippuvuussuhteiden oppiminen
10. Hetken merkitseminen	Oman mielipiteen ilmaiseminen, itsenäisen ajattelun oppiminen
11. Loppupiiri	Oman mielipiteen ilmaiseminen

**Kuvio 7.** Episodien tavoitteet työtavoittain.

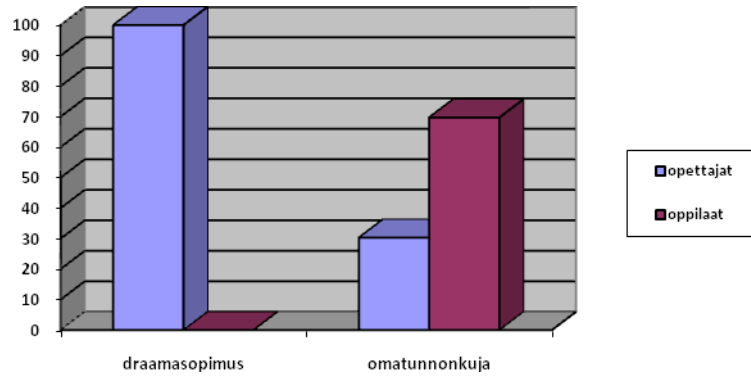
Tarkastelen tässä tutkimuksessani näistä episodeista tarkemmin vain niitä vaiheita, joissa sekä opettajat että oppilaat osallistuvat luokkahuoneen vuorovaikutukseen. Pois jäävät siis ne osat, jotka sisältävät oppilaiden välisiä pienryhmäkeskusteluja, koska näistä kohdista on mahdoton saada selvää tallenteelta. Tällaisia kohtia ovat kortin askarteleminen pienryhmissä, ohitanssin liikkeiden suunnittelu pienryhmissä, omatunnonkujan perustelujen suunnittelu pienryhmissä ja tilannekuvien suunnittelu pienryhmissä. Ryhmien välistä vertailua suoritan

ymmärrettävästi vain samalla tavoin toteutuneiden episodien kohdalla. Näin ollen omatunnonkuja, tilannekuvat ja loppukeskustelu jäävät pois.

Oppitunnin jaksojen ja työtapojen luonne vaikuttavat siihen, millaiseksi luokkahuoneen vuorovaikutus muotoutuu. Leiwon ym. (1987b: 39) tutkimuksen mukaan opettaja on eniten äänessä oppitunnin alku- ja lopputoimissa sekä uutta asiaa opettaessaan. Oppilaat puolestaan pääsevät eniten ääneen opetuksen ulkopuolisissa jaksoissa ja opetukseen liittyvissä jaksoissa, erityisesti tehtäviä tehtäessä ja niitä tarkistettaessa.

Prosessidraamoissa oppilaat pääsevät ääneen erityisesti prosessin keskivaiheilla varsinaista teemaa käsiteltäessä eli episodeissa, jotka sisältävät pienryhmätyöskentelyä. Tämän tutkimuksen aineistossa tällaisia olivat kortin askarteleminen, ohitanssi, kuudennen luokan omatunnonkuja, kolmannen luokan tilannekuvat sekä kuudennen luokan tulevaisuuskeskustelut. Alkutoimet käsittivät kolme eri episodia. Näistä alkulämmittelyssä myös oppilaat pääsivät ääneen, mutta draamasopimus oli pelkkää opettajan monologia. Äänimaiseman ensimmäisessä osiossa opettaja kertoi tarinaa ja oppilaat kuvittelivat itsensä osaksi tarinaa, joten tämä oli pelkkää opettajan monologia. Sen sijaan varsinaisessa äänimaiseman muodostamisessa oppilaiden rooli vuorovaikutuksessa oli lähes yhtä suuri kuin opettajan, mutta se muodostui sanojen lisäksi äänistä, eleistä ja liikkeistä.

Oppilaiden osuus vuorovaikutuksesta oli suurin omatunnonkuja-työtavassa. Tämä episodi toteutui vain kuudennen luokan kanssa, mikä oli hyvä, sillä he eivät muuten osallistuneet prosessidraaman aikana käytyihin keskusteluihin kovin aktiivisesti. Sen sijaan kolmasluokkalaiset osallistuivat keskusteluun ja kommentoivat innokkaasti, joten vaikka omatunnonkuja-työtavaa ei heidän prosessidraamassa ollutkaan, pääsivät he silti osallistumaan vuorovaikutukseen aktiivisesti. Omatunnonkuja-työtapa onkin hyvä esimerkki prosessidraaman teeman käsittelystä eli vaiheesta, jonka työtavoissa oppilaiden rooli korostuu. Sen sijaan prosessidraaman alkupuolen draamasopimus edustaa työtavaa, jossa varsinkin tässä kokonaisuudessa opettajan rooli korostui. Työtapojen erilaisuus ja siirtojen jakautuminen opettajien ja oppilaiden kesken tulee hyvin esille alla olevasta kuviosta.



**Kuvio 8.** Opettajien ja oppilaiden siirtojen prosentuaalinen jakautuminen kuudennen luokan kahden eri työtavan välillä.

## 7 MONOLOGIT OPPITUNNEILLA

### 7.1 OPETTAJA OPETTAA

Luokkahuoneen vuorovaikutusta eli opettajien ja oppilaiden puhetta oppitunneilla voidaan tarkastella yksityiskohtaisesti syklien ja siirtojen avulla. Siirrot ovat yhden puhujan pienimpiä keskusteluun osallistumisen yksiköitä ja diskursiivisen kuvauksen perusyksiköitä, joiden diskursiivinen tehtävä määräytyy sen mukaan, miten siirto vaikuttaa seuraavaan siirtoon tai miten edellinen siirto ohjaa sitä. Siirrot luokitellaan sen mukaan, mikä niiden tehtävä keskustelussa on, ja ne voidaan nimetä joko nondiskursiivisiksi eli monologisiirroiksi, kommenteiksi, avauksiksi, vastauksiksi tai seuruisiksi. Syklit ovat puolestaan siirtojen ketjuja. Syklit voidaan jakaa tarkoituksensa mukaan vuorovaikutussykleihin ja monologisykleihin. Monologisykli muodostuu perinteisesti yhdestä opettajan nondiskursiivisesta siirrosta. Vuorovaikutussyklit puolestaan alkavat avaus- tai kommenttisiirrolla ja täydentyvät tilanteen mukaan vastaussiirrolla tai seuruulla. (Leiwo ym. 1987b: 108–123.)

Prosessidraaman käyttö työtapanä aineistona olevilla oppitunneilla vaikuttaa tämän tutkimuksen tuloksiin olennaisesti. Kun perinteisillä oppitunneilla korostuvat Leiwon ym. mukaan (1987b:89) opetusmonologit, ei prosessidraamoissa juuri esiinny opetusmonologia sen perinteisessä muodossa. Selkeää kirjallisuuden termistön opettamista esiintyi kuudennen luokan prosessidraamassa vain yhdessä kohdassa, kun opettaja sivusi puheessaan kaunokirjallisuudessa käytettyjä kieli- ja vertauskuvia (riveillä 2 ja 3).

#### Esimerkki 1

- 1 **ope2:** ja tossa kertomuksessa niinku ylipäänsäkin aika monissa  
 2 kirjoissa ni siin oli hirveest tollasta kuvailevaa tekstiä  
 3 ja siin oli käytössä vähän tollasia vertauskuvia tai äsken puhu-  
 4 tiin niistä juuri niin että vaikka lehdet puiden lehdet rapisee  
 5 tuulessa samalla lailla ku sanomalehti ja niitä on paljon kirjois-  
 6 sa jos luette kirjoja tai joku lukee teille ni ootte varmaan huo-  
 7 mannu etton sellasta

Kuudennen luokan kanssa asiaa pohjustettiin oppilaiden omilla esimerkeillä vertauskuvista, jonka jälkeen opettaja antoi oppilaille lisätietoa aiheesta nimeämällä heidän aiemmin keksimänsä kielikuvat nimenomaan vertauskuviksi. Saman asian opettaminen jäi kolmannen luokan kanssa vain toteamukseksi siitä, että tällaisia aiemmin muodostettuja ajatuksia voidaan nimittää kielikuviksi tai vertauskuviksi (rivillä 3). Syynä tähän oli todennäköisesti se, että opettajat olivat jo aiemmin todenneet, ettei tämän asian opettaminen kolmasluokkalaisille ole vielä ajankohtaista.

### Esimerkki 2

1 **ope2:** okei ei haittaa.. mutta sillä tavoin voi kyllä mietiskellä että  
 2 **metsän** äänet ne voi muistuttaa jotain ihan tuttuja ääniä. sit-  
 3 ten niistä voi muodostaa sellasia kielikuvia tai vertauskuvia  
 4 sillä tavoin

Opetusmonologia esiintyi myös opettajien kootessa yhteen ryhmän keskustelun satoa kuudennen luokan prosessidraaman loppupuolella. Tässä katkelmassa opettajien opettaminen perustui hyvin pitkälle oppilaiden huomioiden ja tulkintojen varaan. Opettajien tehtäväksi jäi lähinnä koota yhteen oppilaiden erilaiset tulkinnat ja näin ollen varmistaa, että kaikki ryhmän jäsenet pääsivät osallisiksi yhteisestä tulkinnasta.

### Esimerkki 3

1 **ope1:** aluks se voi olla hankalaa uuteen kouluun tottuminen ja välttä-  
 2 mät **ei** mee kaikki ihan nappiin aluks ku kaikki on niin uutta ja  
 3 erilaista mut kyllä se varmasti siitä sitten kun oppii tunte-  
 4 maan uutta koulua ja ihmisiä ja paikkakuntaa ni lähtee mene-  
 5 mään.. eli pääosin oltiin sitä mieltä mitä nyt pojat tossa vä  
 6 hän synkisteli mutta oltiin sitä mieltä että celestelle kuiten-  
 7 kin elämä muuttuu ihan hyväks ja aurinkoiseks vaikka on ollut  
 8 surujaki ja niitten kans oppii elämään  
 9 **ope2:** ja varmasti siinä iso rooli on justiin niillä kavereilla oli ne  
 10 sitten vanhat kaverit siellä vanhassa koulussa tai uudet kave-  
 11 rit niin kavereilla on varmasti iso merkitys siinä että ku on  
 12 paljon tekemistä ja voi kavereitten kanssa vapaa-ajalla puuhas-  
 13 tella niin unohtuu varmaan välillä see ikävä asia että se isä  
 14 ei enää ookaan siinä ihan lähellä

## 7.2 OPETTAJA OHJAILEE

Aineiston oppitunneilla suuren osan opettajien monologisiiirroista muodostivat heidän antamansa ohjeet. Ohjailevia ovat ne avaussiirrot, joilla opettaja pyrkii säätelemään puhuttelemi-

ensa oppilaiden menettelyä ja toimintaa. Puhuttelija odottaa puhutellun toimivan ohjailun mukaan, mutta ei odota sanallista vastausta, joskin vastaaminen on joskus mahdollista. Opettajien ohjailut on jaettu kolmeen eri merkitysryhmään; käskyihin, ehdotuksiin ja toivomuksiin. Käskyjen totteleminen on välttämätöntä, jotta vuorovaikutus voi jatkua häiriöttömänä, ehdotukset ovat usein kohteliaita pyyntöjä tai neuvoja. Toivomuksen esittävä opettaja ei puolestaan odota puhutellun reaktiota tilanteeseen. (Keravuori 1988: 80–81.)

Koska prosessidraama muodostui monista peräkkäisistä työtavoista, jotka lähes kaikki olivat oppilaille vieraita, esiintyi aineiston oppitunneilla hyvin paljon opettajien ohjailevia siirtoja. Jokainen työtapa alkoi ohjeistuksella, josta vastasi joko toinen opettaja tai molemmat opettajat yhdessä. Ohjailevat siirrot voidaan jakaa käskyihin, ehdotuksiin tai toivomuksiin. Käskyillä tarkoitetaan tässä analyysissä siis käskyn funktiossa olevia ilmauksia, jotka voivat muodoltaan olla käsky-, väite- tai kysymyslauseita. Ehdotukset voivat puolestaan muodoltaan olla käskylauseita, joihin yhdistyy kohtelias fraasi, tai kysymys- tai väitelauseita. Toivomukset esitetään käsky- tai väitelauseen muodossa. (Keravuori 1988: 81–88.)

Lämmittelyn ja tutustumisen jälkeen koko prosessidraama lähti liikkeelle draamasopimuksen laatimisella. Tämän osion merkitys oli erityisen tärkeä, olivathan molemmat opettavat ryhmät hyvin kokemattomia draamatyöskentelyn parissa. Molempien ryhmien draamasopimukset ovat hyviä esimerkkejä opettajan ohjailumonologista ja siitä, miten opettaja kertoo ryhmälle toimintaohjeita. Kuudennen luokan draamasopimuksessa ohjeita antava opettaja käytti paljon verbin passiivimuotoa, joka tässä yhteydessä on muodoltaan passiivi, mutta jota niin tässä kuin puhutussa kielessä ylipäänsäkin käytetään myös monikon ensimmäisen persoonan muotona sekä imperatiivina. Näillä muodoilla on aktiivitaivutuksen tehtävä ja niihin voi liittyä ihmissubjekti *me*. (ISK 2005: 1256.) *Me*-pronominia esiintyykin ohjeistuksissa suhteellisen paljon. Tavallisimmin opettaja viittaa *me*-pronomiinilla koko ryhmään eli oppilaisiin ja opettajiin (riveillä 3–14), mutta välillä myös häneen itseensä ja toiseen opettajaan tehden kahtiajaon opettajien ja oppilaiden välillä *me*- ja *te*-pronomien avulla (riveillä 15–16).

#### Esimerkki 4

1 **ope1:** eli nyt tän alkulämmittelyn alkuleikin jälkeen ruvetaan sitten  
 2 vähän draamapuuhesteluun ja ennen ku ryhdytään sii siihen niin  
 3 muutama sana siitä et mitä me ollaan tekemässä. eli me lähetään  
 4 kohta seikkailemaan draaman maailmaan ja semmoseen  
 5 fantasiamaailmaan jossa me käytetään meiän mielikuvitusta ja  
 6 tehään kaikkii semmosii juttuja ää jos sitä mielikuvitusta  
 7 tarvitaan. ja. täs on tärkeet muistaa se et me ei olla  
 8 esiintymässä kenellekkään. vaiks tuolla nyt kerttu (kuvaaja)  
 9 onki niin tota ei kannata välittää siitä me ollaan tääl teke-

10 mässä näit juttuja vaan itseämme varten eli kuunnellaan ää  
 11 miltä meist tuntuu tehään ihan niitä omia juttuja ei katota  
 12 mitä vieruskaveri tekee jos tuolt käytäväst kuuluu jotain ääniä  
 13 suljetaan kaikki ne pois ja siihen omaan tekemiseen keskity-  
 14 tään.. ei häiriköidä kaveria eikä mitään muutakaan. tää tää ei  
 15 oo mitään semmost esiintymistä vaan me kuljetaan fantasiamaa-  
 16 ilmassa ja kuvitellaan asioita ja sen mukaan tehään täällä sit  
 17 kaikkee me annetaan täältä ohjeita jos teil tulee jossain  
 18 vaiheessa jotain kysyttävää ni voi ihan reippaasti kysyä.  
 19 välillä kun me ollaan siellä mielikuvitusmaailmassa ni me ol-  
 20 laan jotain mitä ei oikeesti olla sitten välillä taas ollaan  
 21 omia itsejämme minä oon ilona ja täs on **marika** ja te ootte ketä  
 22 te ootte me voidaan ihan tälle jutustella niistä jutuista mitä  
 23 me ollaan tehty.. mut saa kysyä myös silloin ku me ollaan siel  
 24 mielikuvitusmaailmassa jos joku tuntuu epäselvältä te ette ehkä  
 25 ymmärtäny mist täs nyt oli kysymys tai **muuten** on sellanen olo  
 26 et et haluais vähän kysyä ni ihan reippaasti vaan käsi ylös ja...  
 27 nää on nää yhteiset pelisäännöt joilla nyt sitten mennään  
 28 eteenpäin niin kaikki onnistuu.. onko nyt tästä asiasta jotain  
 29 kysyttävää

Kolmannen luokan draamasopimus käsitti lähestulkoon samat asiasisällöt kuin kuuden-  
 nen luokan draamasopimuskin. Tässäkin korostui yhteinen tekeminen passiivin ja monikon  
 ensimmäisen persoonan käytön avulla, joskin välillä opettaja viittasi *me*-pronominilla myös  
 itseensä ja toiseen opettajaan (riveillä 19 ja 21). Yhteistä tekemistä korostettiin myös prono-  
 mineilla *kaikki* (rivillä 4) ja *jokainen* (rivillä 8). Toisaalta näiden pronomien käyttö ohjeissa  
 kertoo siitä, että myös opettajat ovat osa ryhmää, toisaalta ne kohdentavat ohjeita koskemaan  
 kaikkia oppilaita, jokaista heistä.

#### Esimerkki 5

1 **opel:** no niin kuunnellaampa nyt ohjeet siitä mitä seuraavaks ruvetaan  
 2 tekemään. eli. me ruvetaan tässä kohta seikkailemaan sellases  
 3 mielikuvitusmaailmassa vähän semmoses niinku fantasiamaailmas-  
 4 sa. ja jotta se onnistuu ni nyt on tärkeetä et kaikki lähetään  
 5 semmosin avoimin mielin mukaan ja uskalla uskalletaan heittäy-  
 6 tyä siihen  
 7 **poika:** (yskii)  
 8 **opel:** se tarkoittaa sitä et jokanen keskittyy siihen omaan tekemiseen.  
 9 omiin puuhasteluihin. ei hirveesti kiinnitä huomiota sitä mitä  
 10 kaveri se tossa vieressä tekee tai tai mitä ääniä tuolta ulkoo  
 11 kuuluu. vaan ihan sen omaan tekemiseen ja omaan semmoseen  
 12 keskittymiseen nyt sitten panostetaan. välillä seikkaillaan  
 13 siel mielikuvitusmaailmassa ja ollaan ehkä semmosii ihmisii  
 14 jota me ei oikeesti olla ja sit välillä tullaan taas takasin  
 15 tähän meidän maailmaan tähän luokahuoneeseen ja ollaan niitä  
 16 keitä oikeestikin ollaan ja sit voidaan jutustella keskenämme  
 17 siitä et mitä onkaan tapahtunu ja mitä on tehty ja. muuta. ja..  
 18 jos jossain vaihees tulee kysyttävää jostain jutusta jostain  
 19 tehtävästä mikä me ollaan annettu tai tai muuten on epävarma  
 20 olo ni sit voi viitata nostaa ihan reilusti käden ylös ni sit-  
 21 ten me kerrotaan lisää tai tarkennetaan jos on jääny vähän  
 22 epäselväksi. ja ku ollaan siel mielikuvitusmaailmassa. ni sil-  
 23 lonkin jos joku asia nyt hirveesti vaivaa mieltä ni voi viitata

- 24 ja voidaan siit jutella mut keskitytään tai yritetään tehdä sil-  
 25 leen et jutellaan vaan tässä yhdessä sillan ku ollaan tultu ta-  
 26 kasin tähän piiriin. meidän tammöseen juttelupiiriin.. onko  
 27 tästä nyt jollain jotain kysyttävää  
 28 **poika:** ei.. ei ole  
 29 **ope2:** kaikki on kaikille selvää. loistava homma

Draamasopimuksen muotoutumiseen vaikutti oleellisesti se, että draama työtapanana oli molemmille ryhmille vieras. Näin ollen prosessidraamaa suunnitellessani ajattelin, että oppilaat eivät ehkä lähde heti alusta asti niin rohkeasti mukaan, että heille kannattaisi antaa vastuu draamasopimuksen laatimisesta, mikä perinteisesti draamatyöskentelyssä on suotavaa. Yhteisten sääntöjen laatiminen olisi saattanut olla vaikeaa, koska oppilaat eivät vielä tarkkaan tiedäneet, mitä oli tarkoitus alkaa tehdä. Päädyin suunnittelussa ratkaisuun, jossa opettaja kertoi vapaamuotoisesti hieman siitä, mitä oli tulossa, ja asioista, joita oppilaiden olisi hyvä ottaa huomioon prosessin aikana. Erityisen tärkeää draamasopimuksessa oli korostaa, että draamassa toimitaan niin omana itsenä kuin erilaisissa rooleissakin ja että koska tahansa voi kysyä lisää neuvoja. Draamasopimuksen lopussa opettaja antoi oppilaille mahdollisuuden osallistua ja tarkisti, oliko oppilaille jäänyt yhteisistä säännöistä jotain kysyttävää. Kummankaan luokan oppilaat eivät kuitenkaan esittäneet kysymyksiä.

Prosessidraamojen aikana esiintyneet opettajien selkeät käskyt liittyivät järjestäytymiseen. Kaksoistuntien aikana luokkien pulpetit oli siirretty syrjään, jotta luokan keskialueelle saatiin mahdollisimman suuri tila. Toiminnallisten osuuksien välissä kokoonnuttiin aina luokan keskelle piiriin istumaan. Piiriin järjestäytyminen osoittautui oppilaille kuitenkin ainakin aluksi suhteellisen vaikeaksi tehtäväksi, ja opettajat joutuivat neuvomaan erityisesti kuudennen luokan oppilaita tämän asian parissa useasti.

#### Esimerkki 6

- 1 **ope1:** piiriin istumaan  
 2 **ope2:** sitten piiri on sellainen ettei oo tällasia mammuttikoloja eikä  
 3 nii

Opettajat neuvovat kuudennen luokan oppilaita prosessidraaman alussa piiriin asettumisessa. Toinen opettaja esittää ensin elliptisen käskyn (rivillä 1), jossa ei ole varsinaista imperatiivi-muotoista verbiä. Koska toiminta osoittautuu edelleen hankalaksi, täydentää toinen opettaja käskyä täsmentämällä käsitettä piiri (rivillä 2) yrittäen lopun kysymyksellä ”eikö nii” motivoida oppilaita siihen, että he tietävät kyllä, mitä piirillä tarkoitetaan ja miten se muodos-



tetaan. Samaan asiaan pitää puuttua hetkeä myöhemmin, ennen kuin voidaan aloittaa alkulämmittely. Esimerkissä 7 opettaja yhdistää omassa puheenvuorossaan kysymysmuotoisen (rivillä 1) ja käskymuotoisen (rivillä 2) käskyn, varmistaakseen, että kunnollinen piiri vihdoinkin syntyy. Oppilaat saavat lopuksi myös kannustavaa palautetta positiivisen adjektiivin muodossa (rivillä 3), kun kunnollinen piiri vihdoinkin syntyy.

#### Esimerkki 7

1 **ope2:** öö tehäänkö semmonen piiri vielä että nään sunkin naaman eli  
 2 kaartakaa sieltä ihan pikkasen eteenpäin niin kaikki näkee  
 3 toisensa.. loistavaa

Piirin muodostamiseen puututaan vielä ennen ensimmäistä opettaja roolissa -työtappaa, nyt jo kolmen opettajan voimin. Ohjeissaan opettajat ottavat jo hieman humoristisen asenteen ja vetoavat oppilaiden kykyihin ja taitoihin kuudesluokkalaisina. Aluksi (rivillä 1) luokan oma opettaja puuttuu opetukseen kuvailemalla piirin ulkonäköä. Tämän väitelauseen taustalla on selkeä toivomus siitä, että ryhmä tekisi kunnollisen piirin. Tämän jälkeen toinen draamaopettaja esittää selkeän käskylauseen muotoisen käskyn (rivillä 2), jonka hän kohdistaa ryhmän tietyille pojille ”hei pojat” -ilmaisun avulla. Koska pojat eivät heti reagoi, jatkaa opettaja esittämällä väitelausemuotoisen ohjeen siitä, mikä ja millainen piiri oikein on (rivillä 4). Ohje jatkuu vielä (riveillä 6 ja 7) ja täydentyy lopulta selkeällä käskylauseen muotoisella käskyllä (rivillä 7). Lopuksi (riveillä 9 ja 10) toinen opettaja vielä esittää tulevaisuuteen viittaavan toivomuksen todetessaan väitelauseen muodossa, että seuraavalla kerralla piiriä muodostettaessa ”jokainenhan sitten löytääkin paikkansa aika reippaasti”.

#### Esimerkki 8

1 **omaope:** piiri näyttää vähän hataralta, näyttää kasalta jo  
 2 **ope1:** hei pojat menkää ihan kunnan piiriin kyl te nyt osaatte mennä  
 3 **poika1:** nii just ku te ootte nii hurjii  
 4 **ope1:** piiri on sellanen et istutaan sillai vierekkäin eikä sylikkään  
 5 **poika2:** no aleksi. sinnepäin  
 6 **ope1:** ja sillai et kaikki pääsee piiriin siel on takana yks poika jo-  
 7 ka ei ole piirissä... tulkaa tännepäin  
 8 **ope2:** no niin ja nytte kun on harjoteltu piirin muodostamista ni  
 9 seuraavan kerran ku sanotaan et menkää piiriin niin jokainenhan  
 10 sitten löytääkin paikkansa aika reippaasti eikö

Työtapoihin liittyvät ohjeistukset ovat pääosin ehdotuksia tai toivomuksia, selkeitä käskyjä esiintyy vain järjestyksen ja kurin ylläpitämisessä. Tämä korostaa opettajan roolia prosessidraaman ohjaajana, jonka tehtävä on olla osa ryhmää, mutta viime kädessä kuitenkin vastata järjestyksen ja työrauhan säilymisestä, turvallisuudesta ja tekemisen edistymisestä (Lintunen 1995: 109). Opettaja aloittaa esimerkiksi kuudennen luokan prosessidraaman ehdottamalla kysymyslauseella oppilaille, että he esittäytyisivät jokainen vuorollaan (rivillä 4) ja kohdentaa lopuksi käskyn väitelauseen muodossa yhdelle oppilaalle (rivillä 4).

### Esimerkki 9

1 **ope2:** jeps elikä te tiiätte meiän nimet ja teitä on valtavan monta ja  
 2 meidän on ehkä vaikee lyhyessä ajassa oppii teidän nimet mutta  
 3 me haluttais kuitenkin kuulla ne eli ihan yksinkertaisesti  
 4 voisko jokainen vuorollaan sanoo oman nimensä. sä voit alottaa

Selkeitä imperatiivi-muotoisia käskyjä käytetään lähinnä silloin, kun oppilaat ovat äänessä väärään aikaan tai eivät osaa itse järjestäytyä työtapojen vaatimalla tavalla. Tämä näkyy esimerkiksi kuudennen luokan prosessidraamassa oppilaiden lopetellessa korttien askartelamista. Opettaja käskyy luokan kaikkia oppilaita siirtymään takaisin piiriin, joskin tässä käskymuotoisessa verbissä *siirtykääpäs* on mukana sävyä lieventävä *pä*-liitepartikkeli (rivillä 1). Käsky kuitenkin tiukentuu loppua ohden, kun opettaja käskyy oppilaita hiljentymään selkeällä käskymuotoisella lauseella (rivillä 2).

### Esimerkki 10

1 **ope2:** joo. hyvä. sitte kynät tonne... no nii sitte siirtykääpäs takas  
 2 piiriin ja pistäkää se pulinaboksi kiinni sitte

Tiukkoja käskyjä on mahdollista muodostaa myös väitteen tai toteamuksen avulla. Tällaisia esiintyy seuraavassa esimerkissä, jossa kolmasluokkalaiset ovat saaneet kortit askarteltua Celesten lohdutukseksi. Nämä käskyt on suunnattu koko luokan oppilaille, mutta ne kohdistuvat jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisesti opettajan käyttämän *jokainen*-pronominin ja verbien yksikön kolmannen persoonan avulla (riveillä 1 ja 2).

## Esimerkki 11

- 1 **ope2:** no niin ja sitten jokainen liimaa pyllyn siihen lattiaan  
 2 ja ottaa oman paikkansa ringissä ja laittaa vielä suunki kiinni  
 3 kaiken lisäksi

Joissakin tapauksissa myös kysymysmuotoinen käsky voi olla sävyltään hyvin tiukka ja saada oppilaassa aikaan välittömän reaktion. Näin käy esimerkiksi kuudennen luokan prosessidraaman loppukeskustelussa, kun yhden ryhmän pojan keskittyminen herpaantuu, ja hän alkaa nuokkua ja makoilla lattialla muiden istuessa yhä piirissä. Opettajan äänensävy tiukentuu, kun hän puuttuu asiaan kysymysmuotoisella käskyllä ja suuntaa käskynsä tietylle oppilaalle katseen avulla (rivillä 1).

## Esimerkki 12

- 1 **ope2:** jaksatko nousta vielä lattialta ylös

Opettajien antamissa ohjeissa on jonkin verran eroja sen mukaan, kenelle ne on suunnattu. Yleisimmin opettajat ohjeistavat koko ryhmää, mutta koska prosessidraaman aikana työskenneltiin myös paljon pienryhmissä, esiintyi myös jonkin verran tietylle ryhmälle kohdistettuja ohjeita. Yksittäisiäkkin oppilaita ohjeistettiin, mutta tätä ei kuitenkaan esiintynyt kovin paljon. Tähän saattoi vaikuttaa esimerkiksi se, että oppilaat eivät olleet draamaopettajille entuudestaan tuttuja, eivätkä opettajat tunteneet heitä kaikkia nimeltä, mikä saattoi hankaloittaa ohjeiden kohdistamista tietylle oppilaalle. Seuraavassa esimerkissä tämä näkyy hyvin, sillä opettaja ei puhuttele oppilaita nimeltä, vaan viittaa heihin ensin joko *te*-pronominilla (riveillä 1 ja 3) tai *poika*-sanalla (rivillä 2).

## Esimerkki 13

- 1 **ope2:** menkää te tonne puolelle. ja sitte otetaan sieltä kuinkas monta  
 2 poikaa teitä on kaks neljä.. sieltä kuus ekaa poikaa.. tosta  
 3 laitetaan poikki eli muodostakaa tee yks ryhmä

Seuraavassa esimerkissä ohjeet on suunnattu eräälle tietylle pienryhmälle. Ensin toinen opettaja antaa imperatiivimuotoisen ohjeen (rivillä 1), mutta koska oppilaat eivät sitä heti noudata täydentää toinen opettaja ohjetta hetkeä myöhemmin kohdentamalla sen kyseessä olevalle ryhmälle *pojat*-sanalla (rivillä 2).

## Esimerkki 14

- 1 **ope2:** menkää vaiks tonne nurkkaan miettimään  
 -----  
 2 **ope1:** menkää pojat vaiks tonne ovelle päin vähän

Prosessidraaman työtapana näkyi ohjeiden annossa siten, että paikoitellen ohjeissa korostui opettajien integratiivinen rooli tasavertaisena ryhmän jäsenenä. Opettajat eivät vain ohjeistaneet oppilaita tapahtumien ulkopuolella, vaan käyttivät passiivia, jonka avulla he liittivät myös itsensä mahdollisten toimijoiden joukkoon ja osaksi ryhmää, kuten prosessidraamassa on tavoitteena.

Seuraavassa esimerkissä opettaja ohjeistaa kuudennen luokan oppilaita ennen äänimaisema-työtappaa. Ohjeistuksen alussa opettaja käyttää passiivimuotoisia verbejä (riveillä 1 ja 2). Tässä ohjeessa passiivilla viitataan nimenomaan sekä oppilaisiin että opettajaan, sillä kyseisessä työtavassa juuri tämä ohjeita antava opettaja osallistui äänimaiseman tekemiseen oppilaiden kanssa toisen opettajan lukiessa siihen liittyvää taustatarinaa. Tämän jälkeen ohjeet tarkentuvat, ja myös niiden muoto muuttuu. Nyt opettaja kohdentaa ohjeet jokaiselle oppilaalle erikseen käyttämällä indefiniittipronominia *jokainen* (riveillä 3, 4 ja 5). Näin hän halunnee varmistaa, että oppilaat varmasti ymmärtävät, mitä seuraavaksi tehdään, koska tällaista työtappaa ei ole koskaan aiemmin tullut heille eteen.

Ohjeistuksen keskivaiheilla opettaja muuttaa ohjeensa monikon toiseen persoonaan (riveillä 6, 7 ja 8). Valtaosa tämän esimerkin ohjeista on siis kuitenkin suunnattu suoraan oppilaille. Yleisellä tasolla koko ryhmälle suunnattuja ohjeita annetaan passiivimuodossa, mutta heti kun siirrytään tarkempiin ohjeisiin tai odotetaan oppilaiden välitöntä reaktiota, muuttuvat ohjeet tarkemmin oppilaille suunnatuiksi. Tämä tulee hyvin esille ohjeistuksen lopussa (rivillä 14), jossa opettaja käskää imperatiivimuodossa oppilaita nousemaan ylös ja odottaa tähän käskyyn heidän välitöntä reaktiotaan.

## Esimerkki 15

- 1 **ope1:** ku tehdään tätä juttua ni kuljetaan vapaasti täällä tilassa ihan  
 2 sillee rauhallisesti ei mitenkään juosta mut kuljeskellaan  
 3 täällä sillai sekasin ja jokainen keskittyy nyt siihen omaan  
 4 tekemiseen sillei oo väliä missä se kaveri kulkee vaan jokainen  
 5 kulkee ihan vapaasti ja sitte ku tossa tarinassa tulee vaikka  
 6 että puhutaan puista tai kivistä ni kuvitelkaa ihan että te  
 7 ootte siellä metsässä ja ootte vaikka puu miten se puu siellä  
 8 metsässä kasvaakaan tai jos ootte kivi niin voitte mennä pie-  
 9 neks kiveks ja sitte ku kuuluu tai kerrotaan tos tarinassa nii-  
 10 tä ääniä mitä tulee tai mitä tapahtumia siel metsässä tapahtuu

- 11 ni koitetaan matkii myös niitä. jos tuuli suhisee ni voidaan  
 12 tehä semmost tuule suhinaa tai. tai jos sataa vettä ni voidaan  
 13 matkii sitä sateen ropinaa. suulla tai käsillä tai jollain  
 14 muulla mist miten saa ääntä aikaseks ni sellasia tehdään. joka-  
 15 nen tekee ihan omaa juttua eli nouskaa ylös

Opettajan oma osallistuminen ryhmän toimintaan tulee esille myös seuraavassa samaan työtapaan liittyvässä ohjeistuksessa, jonka opettaja antaa kolmasluokkalaisille. Ohjeen passiivimuotoa täydentää opettajan näyttämä esimerkki: hän kävelee tilassa rauhallisesti ohjetta antaessaan.

#### Esimerkki 16

- 1 **ope1:** eiku nyt kuljetaan ihan täällä tilassa ihan rauhallisesti.  
 2 kuljetaan jotain tämmöstä vauhtia. näin hitaasti voidaan kulkee  
 3 täällä tilassa

Koska prosessidraama ja sen työtavat eivät olleet oppilaille entuudestaan kovin tuttuja, täytyi ohjeita välillä täydentää harjoituksia tehtäessäkin. Useimmille työtavoille tästä ei ollut haittaa, mutta kuudennen luokan kanssa toteutettu äänimaisema hieman häiriintyi tarkentavista ohjeista, joita opettajien piti aina välillä antaa, koska oppilaat lähtivät arasti mukaan yhdessä tekemiseen. Äänimaiseman taustalla kuuluun tarinaa on upotettu käskyjä, jotka auttavat oppilaita äänimaiseman tekemisessä (riveillä 1, 4, 6, 20, 21, 24, 28, 32, 33 ja 36). Tarina etenee kauttaaltaan tässä yksikön toisessa persoonassa, minkä on tarkoitus auttaa oppilaita kuvittelemaan itsensä keskelle äänimaiseman metsää. Nämä tarinaan upotetut käskyt eivät kuitenkaan riitä, vaan opettajan lukema tarina keskeytyy useaan otteeseen. Ensimmäisen kerran näin käy, kun opettaja joutuu esittämään tarkentavan kysymyksen (rivillä 7), koska oppilaat eivät hänen pitämästään tauosta huolimatta ala tehdä mitään ääntä. Tämän jälkeen (rivillä 10) opettaja päättää antaa rohkaisevaa palautetta ja kannustaa oppilaita osallistumaan rohkeammin aiemmin annettua ohjetta kertaamalla. Hieman myöhemmin oppilaat lähtevät jo rohkeammin mukaan, mutta häpeilevät edelleen tekemisiään ja naureskelevat niin itselleen kuin kavereilensakin.

Opettaja kannustaa oppilaita positiivisella palautteella (rivillä 15), ja niin oppilaat intoutuvatkin tekemään lisää ääniä. Toinen opettaja (rivillä 17) kannustaa oppilaita vielä lisää ja saa tarkentavalla ohjeellaan (rivillä 18) oppilaat tekemään lisää aiheeseen liittyviä ääniä. Oppilaat innostuvat siinä määrin, että opettajan täytyy keskeyttää heidän ääntelynsä hyväksyvällä positiivisella sanalla (rivillä 20). Tämän jälkeen hän ilmoittaa siirtyvänsä takaisin oletettuun rooliinsa tarinan kertojana, sillä ohjeiden antamisen takia opettajan alkuperäinen rooli on saat-

tanut tässä välissä oppilailta unohtua (rivillä 20). Välillä työskentely sujuu jo hyvin omatoimisesti, mutta esimerkin loppupuolella (rivillä 40) opettaja joutuu taas tarkentamaan ohjeita kysymyksen muodossa.

### Esimerkki 17

- 1 **ope2:** pysähtyt suurien tuuheiden lehtipuiden alle.. (oppilaat  
 2 pysähtyvät) naakat asuvat isoissa puissa. niiden latvoissa..  
 3 seisot puitten alla aivan hiljaa etteivät ne naakat säikähdä  
 4 pois.. katselet koko ajan ylös. linnut keinuvat siellä korkeal-  
 5 la..vihreän seassa ne näyttävät mustilta palloilta.. osa pal-  
 6 loista liikkuu ja voit kuulla naakkojen kynsien osuvan puun ok-  
 7 saa vasten.. millanen ääni tulee niistä linnun kynsistä.  
 8 **oppilaat:**hehe hmm  
 9 **ope1:** sshh  
 10 **ope2:** hyvä miettikää joku vaan rauhassa millanen ääni siitä tu  
 11 lee...(oppilaat tekevät ääniä kehollaan) kun ensimmäinen naakka  
 12 lähtee lentoon muutkin lähtevät perässä. puut humahtavat ja ok-  
 13 sat hypähtävät ja kaikki ympärillä hukkuu lintujen ääniin  
 14 **oppilaat:** kvaak kvaak pööt kvaak hehehe  
 15 **ope1:** hyvä hyvä eiku hyvältä kuulostaa  
 16 **oppilaat:**poot poot tsirp hehehe  
 17 **ope2:** hyvä ja jos kaikki ympärillä hukkuu lintujen ääniin niin lintu-  
 18 jen ääni on sillon varmasti aika kova eikä niin  
 19 **oppilaat:**kvaak kvaak poot poot (vihellystä)  
 20 **ope2:** hyvä. sitten jatkuu. painut hetkeksi pienemmäksi ja kun katsot  
 21 ylös tuntuu että katsot enemmän äänien perään kuin  
 22 lintujen.(oppilaat menevät kyykkyyyn) niin kuin linnut uisivat  
 23 pyörteitä taivaalla. isoja kaaria pois päin puista.. naakat ui-  
 24 vat taivaalla. taivas on niitten meri... kuulet miten naakkojen  
 25 kosteat siivet iskeytyvät niiden kylkiä vasten parven lentäessä  
 26 yhä kauemmaksi  
 27 **oppilaat:**(läpsyttelivät kämmeniään reisiään vasten)  
 28 **ope2:** syksyinen sade yltyy ja voit kuulla miten pisarat putoilevat  
 29 puiden lehdille muodostaen lopulta maahan suuria lätiseviä  
 30 lammikoita  
 31 **oppilaat:**(taputtelevat kämmenillään lattiaa)  
 32 **ope2:** toivot että naakat tulevat takaisin.. seisot yhtä suorana kuin  
 33 puu. (oppilaat nousevat seisomaan) niin et häiritse puita etkä  
 34 lintuja.. sillä puutkin odottavat lintuja takaisin.. puut ovat  
 35 sillä lailla hiljaa.. yhtäkkiä puut alkavat heilua.. (oppilaat  
 36 heiluvat) hämärässä et huomannut mistä tuuli yhtäkkiä tuli ja  
 37 kuljetti sateen muualle. jos merellä oli tällainen tuuli pur-  
 38 jeilla pääsisi kovaa  
 39 **ope1:** viuuhhh  
 40 **ope2:** eli aika kova tuuli on päällä millasta ääntä  
 41 **oppilaat:**viuuh, tsuuh  
 42 **ope2:** hyvä

Molemmille opettajille näyttää olevan tyypillistä muodostaa ohjeet *voida*-verbin avulla. *Voida*-verbin sisältämät ohjeet ja käskyt eivät tunnu jyrkiltä, vaan ne korostavat oppilaiden roolia täysivaltaisina ryhmän jäseninä opettajan rinnalla ja antavat myös periaatteessa oppilaille mahdollisuuden kommentoida opettajan ohjeistuksia. Näin ei kuitenkaan juuri tapahtu-

nut, vaan oppilaat tyytyivät opettajien näkemyksiin siitä, mitä seuraavaksi tehdään. Seuraavassa esimerkissä kuudennen luokan prosessidraamasta opettaja käyttää *voida*-verbiä ohjeistuksessaan.

#### Esimerkki 18

1 **ope2:** ainakin ihan sanojen lisäksi semmonen vois olla aika kiva että  
 2 celeste on nyt ollut varmaan tässä muutaman päivän ollu pois  
 3 koulusta ni voitais askaroida sille semmonen kortti ja siihen  
 4 koittaa piirtää vaikka jotain ilosia kuvia ja keksiä siihen jo-  
 5 tain lohduttavia sanoja.. niin siitä mä uskon että celeste vois  
 6 aika lailla ilahtua. tehdään sellaset neljän viiden hengen ryh-  
 7 mät. voitte ihan ite valita ne ryhmät

*Voida*-verbin osallistava vaikutus ohjeissa näkyy hyvin kolmannen luokan prosessidraaman kohdassa, jossa opettaja ohjeistaa oppilaita korttien askarteluun ja ryhmien muodostamiseen, ja jossa yksi kolmannen luokan oppilas kommentoi opettajan ohjetta. Kommentti on lyhyt, mutta se korostaa tilannetta, jossa opettaja tekee ehdotuksen ryhmien muodostamisesta (rivillä 4) ja johon oppilas myöntyy (rivillä 6).

#### Esimerkki 19

1 **ope2:** mutta se kortin tekeminen vois kyllä olla tässä tässä semmonen  
 2 hyvä ja lohduttava idea.. eikö  
 3 **poika:** kaikki lähettää jesselle. eiku jesse lähettää mulle  
 4 **ope2:** mmm. voitais tehdä sillai että muodostakaa sellaset neljän tai  
 5 viiden hengen ryhmät.  
 6 **poika:** joo

Seuraavassa esimerkissä *voida*-verbin käyttö liittyy opettajaparin keskinäiseen vuoropuheluun. Toinen opettaja tekee ehdotuksen seuraavasta työtavasta (rivillä 1), ja toinen opettaja hyväksyy ehdotuksen (rivillä 3). Tämän jälkeen opettaja suuntaa jälleen ehdotuksensa enemmän oppilaille monikon toisen persoonan käytön avulla (riveillä 5, 6 ja 7). Tässä ohjeessa opettaja korostaa myös opettajien erilaisia rooleja kyseessä olevan työtavan yhteydessä. Hän selostaa itse siirtyvänsä hieman syrjempään, mutta korostaa toisen opettajan osallistumista tekemiseen ja ohjeistaa oppilaita toimimaan yhdessä hänen kanssaan (riveillä 4 ja 5). Viimeisen rivin kehoitus kohdistuu siis ryhmälle, jonka muodostavat oppilaat ja toinen opettaja.

## Esimerkki 20

- 1 **ope2:** - - me voitais vähän seuraavaksi harjotella lisää tekemään  
 2 tollasia metsän ääniä eikö vaan  
 3 **ope1:** joo  
 4 **ope2:** ja tota tehdään niin että mä meen vaikka vähän tonne syrjempään  
 5 ja lueskelen teille tollasta tarinaa ja tota ilonan kanssa  
 6 voitte tässä aina mitä kuulette mun lukevan ni mieltä et mil-  
 7 täs tää vois kuulostaa ja sitte voitte yhdessä tehdä niitä ääniä

Joissakin tapauksissa opettajat tiukensivat kehotuksiaan selkeiksi imperatiivi-muotoisiksi käskyiksi. Tämä kertoo siitä, että oppilaat eivät olleet tottuneet käsittämään opettajaa osana ryhmää, vaan odottivat totutun mallin mukaan opettajalta selkeitä rajoituksia, käskyjä ja toimintaohjeita. Seuraavassa esimerkissä opettaja tiukentaa *voida*-verbin avulla muodostettuja kehotuksia (riveillä 1 ja 2) imperatiivi-muotoiseksi käskyksi (rivillä 3), koska oppilaat eivät heti toimi oletetulla tavalla.

## Esimerkki 21

- 1 **ope2:** voitte sit käydä istumaan taas rinkiin.. kiitos. kynät on ja  
 2 purkit on tuolla.. ne omat värit voi kans laittaa sinne takas  
 3 mistä haitte ne.. viekääpä kaikki kynät paikoilleen

Samanlaista ohjeiden tiukentumista on havaittavissa opettajien kurinpidollisissa puheenvuoroissa. Tämä näkyy hyvin seuraavassa esimerkissä, jossa opettaja yrittää antaa ohjeita metsän äänit -työtapaan liittyen, mutta joutuu keskeyttämään ohjeensa oppilaiden metelöinnin vuoksi. Aluksi hän huomauttaa asiasta kysymyksen muodossa (riveillä 1–2), jatkaa hieman myöhemmin väitelauseella (riveillä 3 ja 4), mutta oppilaiden metelöinnin jatkuessa toinen opettaja muodostaa lopuksi selkeän kiellon (rivillä 6).

## Esimerkki 22

- 1 **ope2:** ja semmonen huomautus vielä et siel tarinassa.. kuunteletko  
 2 vielä (oppilaat jatkavat omia pulinoitaan)  
 3 **ope2:** sit olis aika tärkeätä et koittaa pitää suun tässä vaiheessa  
 4 kiinni et kuulee mitä mä yritän teille lukee (oppilaat jatkavat  
 5 omia juttujaan)  
 6 **ope1:** ei mitään ylimääräisiä pulinoita



Ohjailumonologeina voidaan pitää myös opettajien kertomia tarinapätkiä. Seuraavan tarinan avulla niin kolmas- kuin kuudesluokkalaisetkin oppilaat pääsivät kuvittelemaan itsensä tarinan maisemiin ja paikkoihin. Tarinan avulla opettaja ohjaa ja suuntaa oppilaiden toimintaa. Tarinaan sisältyy opettajan imperatiivimuotoisia käskyjä (riveillä 1, 9, 10) ja kysymyslauseen muotoisia kehotuksia (riveillä 4, 7 ja 8), jotka ohjaavat oppilaita mielikuvitusmatkan tekemisessä. Kysymykset (riveillä 4-8) voidaan ajatella kehotuksiksi, sillä niissä on upotettuna toimintaohje, esimerkiksi ”Mieti seuraavaksi, millaisia kasveja näet ympärilläsi”.

### Esimerkki 23

1 ope2: - - kuvittele itsesi keskelle suurta ja tiheää metsää.. jossa  
 2 on paljon vehreitä suuria puita... puut ulottuvat melkein tai-  
 3 vaaseen asti ja niiden oksat ovat mukavan paksuja ja vahvoja..  
 4 metsässä on paljon muitakin kasveja.. millaisia kasveja sinä  
 5 näet ympärilläsi...kasvien ja kivien suojassa asustaa myös monen  
 6 laisia metsän eläimiä. suuria ja ihan pi ihan pienen pieniä.  
 7 jos olet oikein hiljaa. voit kuulla niiden äänet.. mitä eläimiä  
 8 luulet metsässä piileksivän. ja millaisia ääniä kuulet... puiden  
 9 kiiltävät lehdet ovat vielä kosteita sadekuuron jäljiltä. ku-  
 10 vittele miltä siellä märässä metsässä tuoksuu. vedä keuhkosi  
 11 täyteen tuoksuva metsäilmaa

Juuri nämä ohjeistuksiin liittyvät tilanteet tuovat hyvin esille sen, millainen rooli opettajaparilla näissä prosessidraamoissa oli. Vaikka prosessidraaman opettajan tavoitteena onkin toimia integratiivisen mallin mukaan, esiintyy aineiston prosessidraamoissa huomattavan paljon dominoivaa roolia korostavia opettajien ohjeita ja käskyjä, sillä työtävät olivat oppilaille entuudestaan vieraita, eikä heillä vielä ollut taitoja osallistua toimintaan itsenäisesti ja kehittää erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja.

Aineistona olevat oppitunnit eroavat tavallisista äidinkielen ja kirjallisuuden tunneista siinä, että molempien luokkien prosessidraamojen vetäjinä toimi kaksi oppilaille entuudestaan vierasta opettajaa, ja samaan aikaan luokassa oli myös heidän oma opettajansa, jonka tehtävänä oli kuitenkin vain seurata oppitunteja osallistumatta toimintaan. Opettajapari oli etukäteen sopinut prosessidraaman vetovastuusta työtapakohtaisesti. Ensimmäinen opettaja (esimerkkien ope1) vastasi draamasopimuksesta, molemmista opettaja roolissa -työtavoista ja ohitanssista, kun taas toinen opettaja (esimerkkien ope2 ) oli päävastuussa alkulämmittelyssä, äänimaisemassa, korttien askartelemisessa ja omatunnonkujassa. Luonnollisesti tilanne eli koko ajan, ja opettajat täydensivät toisiaan esimerkiksi ohjeita antaessaan.

Seuraava esimerkki kuvaa hyvin sitä, miten opettajat ohjeistavat kuudennen oppilaita ohitanssiin. Opettajat antavat ohjeita vuorotellen toisen jatkaessa aina siitä, mihin toinen on

jäänyt. Kahden draamaopettajan läsnäolo luokassa helpottaa ohjeiden antoa siinä mielessä, että opettajat pystyvät suuntaamaan huomionsa useampaan kohteeseen yhtä aikaa. Toinen opettaja voi esimerkiksi ohjeistaa toista pienryhmää samaan aikaan, kun toinen opettaja keskittyy toiseen pienryhmään. Tämä näkyy hyvin seuraavassa esimerkissä ohjeiden annon keskivaiheilla. Ensin ope2 kohdistaa ohjeensa tietylle pienryhmälle *te*-pronominin avulla (rivillä 1). Tämän jälkeen hän neuvoo poikia seuraavan pienryhmän muodostamisessa (riveillä 2 ja 3). Kun ryhmä on muodostettu, ope1 keskittyy tämän poikaryhmän ohjeistamiseen (riveillä 4 ja 6). Tämän jälkeen ope1 alkaa kerrata työtavan ohjeita ja kohdistaa käskynsä (rivillä 8) koko ryhmälle. Koska kaikki eivät reagoi koko ryhmälle suunnattuun käskyyn, tarkentaa ope1 käskynsä vielä erityisesti yhdelle oppilaalle (riveillä 8 ja 9). Ope2 vielä täydentää ohjetta toistamalla saman asiasisällön suunnaten sen nyt kuitenkin yleisesti koko ryhmälle (rivillä 10).

#### Esimerkki 24

- 1 **ope2:** menkää te tonne puolelle ja sitte otetaan sieltä kuinkas monta  
 2 poikaa teitä on kaks neljä.. sieltä kuus ekaa poikaa.. tosta  
 3 laitetaan poikki eli muodostakaa te yks ryhmä  
 4 **ope1:** voi tulla tänne lähemmäks mua.. siitä vaan tänne näin tulkaa  
 5 **ope2:** ja sitte te ootte täällä toinen ryhmä.. ja nyt  
 6 **ope1:** voitte teki mennä vähän sinne kokoontuu semmoseks  
 7 **ope2:** ja tulkaa reilusti tännepäin  
 8 **ope1:** eli kuunnelkaa vielä mä kerron tarkemmin. tu säki tänne et sä  
 9 kuulet  
 10 **ope2:** tännepäin ni ei tarvi huutaa niin paljon

Parhaimmillaan kahden opettajan opetus- ja ohjailumonologeista voi muodostua seuraavan esimerkin kaltaista opettajien välistä vuoropuhelua, jossa toinen täydentää toista aina tarvittaessa. Opettajien ohjeistaessa kuudennen luokan oppilaita omatunnonkujaan he käyttävät sanojen lisäksi apunaan myös eleitä ja liikkeitä. Tämä tulee parhaiten esille, kun ope1 (riveillä 8–11) ohjeistaa, miten ja millaista vauhtia omatunnonkujassa tulisi kävellä.

#### Esimerkki 25

- 1 **ope2:** jokainen pääsee kokeilemaan siis ikään kuin sitä äidin roolia  
 2 ja miettiin että nyt jos niitä lauseita ja mielipiteitä sieltä  
 3 tulee niin mihinköhän päätökseen se äiti sitten tulee että py-  
 4 syykö se siinä omassa kannassaan että kyllä me nyt muutetaan  
 5 vai alkaako se miettiin sitten enemmän että jos celeste ei ha-  
 6 luakkaan muuttaa niin pitäiskö heidän sitten jäädä sinne van-  
 7 halle paikkakunnalle  
 8 **ope1:** eli tota ku kuljette tästä ni mennään ihan siis sillai yksitel-  
 9 len tästä voi vaikka marika aina lähettää eteenpäin tästä mene-

10 mään. mennään ihan semmost tämmöstä vaihtia tän nopeempaa ei  
 11 yhtään tarvi mennä et ehditään kuulla mitä ne muuta sanoo ja  
 12 muut voi tehdä sen suurin piirtein tämmösellä äänellä ei tarvii  
 13 huutaa sitä vaan sillai rauhallisella äänellä sanotaan myöskin  
 14 sillai et sit kuullaan kans ettei ihan supista jonnekin kainalo-  
 15 loon. tämmöstä vauhtia ihan hiljaa mennään voitte pistää vaikka  
 16 silmät kiinni ja sit kuunnella mitä ne muut sanoo siinä ympä-  
 17 rillä  
 18 **ope2:** ja nää reunarivit sanoo sen oman repliikkinsä siinä kohassa ku  
 17 se keskellä kävelevä ihminen on siinä teiän kohalla eli sieltä  
 18 ei kannata alkaa huuteleen vielä ku ihminen kävelee täällä koh-  
 19 taa. **eli** siinä kohassa ku keskimäinen o teiän kohilla ni voit-  
 20 te sanoo

Muutaman kerran prosessidraamojen aikana myös luokan oma opettaja osallistui ohjeistamiseen. Tällaisia olivat tilanteet, joissa korostui se, että oma opettaja tunsu luokkansa oppilaat, kun taas vieraileville opettajille he olivat aivan uusia tuttavuuksia. Oppilaiden tuntemisesta on hyötyä esimerkiksi seuraavassa tilanteessa, kun kuudennen luokan oma opettaja puuttuu tilanteeseen luokan valmistautuessa omatunnonkujaan. Pojat eivät meinaa hiljentyä prosessidraaman ohjaavien opettajien toimista huolimatta, mutta oman opettajan puuttuessa tutulla tavalla poikien meluamiseen (rivillä 4) he hiljentyvät viimein.

#### Esimerkki 26

1 **ope2:** jaa. suorien rivien muodostamista voidaan myös harjoitella täs-  
 2 sä näin  
 3 **ope1:** sshh  
 4 **omaope:** pojat. omat jutut loppuu

Oma opettaja puuttuu poikien metelöimiseen toistamiseen (rivillä 11), kun kuudesluokkalaiset keskustelevat tarinan perheen tulevaisuudesta.

#### Esimerkki 27

1 **poika1:** ne voitti lotossa kaks miljoonaa euroa ja sit ne tuli niin  
 2 onnelliseksi että ne jäi sinne  
 3 **ope2:** jäi samalle paikkakunnalle.. joo. ootteko sitä mieltä että raha  
 4 tekee onnelliseksi  
 5 **poika1:** kyllä  
 6 **poika2:** raha ei tee onnelliseksi vaan rahalla voi hankkia onnea  
 7 **ope2:** niin kyllä se varmaan jos lotossa voittaa oli tilanne mikä ta-  
 8 hansa niin kyllä siitä varmaan hetkeks tulee iloseks mutta en  
 9 usko et se tässä tapauksessa ainakaan korvaa sitten sitä että  
 10 jos isä on kuollu ni ei se lottovoitto kyllä  
 11 **omaope:** pieni hetki vielä pitäis jaksaa pojat

- 12 **ope2:** mutta varmasti se voi sitten ainaki ostaa jotain kivoja juttuja  
 13 jos sen kaks miljoonaa euroa voittaa. sit tytöt vielä mitä  
 14 mietitte

Kolmannen luokan opettaja puolestaan puuttuu ohjeistamiseen ja osallistuu pienryhmien muodostamiseen, koska huomaa toisen draamaopettajan epäröivän ryhmien teossa. Luokan omana opettajan hän tietää tyttöjen henkilökemiat ja on kokemuksen kautta oppinut, kuka tytöistä tulee ryhmätilanteissa toimeen kenenkin kanssa. Varmasti tästä syystä hän ope1:n esittämän kysymyslauseen muotoisen ehdotuksen jälkeen (riveillä 4 ja 5) muodostaa selkeän käskylausemuotoisen käskyn (rivillä 6) ja saakin tytöt muodostamaan ryhmät reippaasti.

#### Esimerkki 28

- 1 **ope2:** voitte ottaa siihen nyt ketä halutte ja niin että jokainen  
 2 pääsee ryhmään. voi olla viisikin niin. niin että jokaiselle  
 3 löytyy ryhmä  
 4 **ope1:** te ootte vaik siellä ja tytöt tekee kans kaks. oisko vaiks nel-  
 5 jä ja neljä. oisko se hyvä. jos laura meet tänne  
 6 **omaope:** tuu senja tänne ja aleksandra sinne. tulkaa työ tännepäin

Samoin käy uudelleen, kun pienryhmiä tarvitaan ohitanssin harjoitteluun. Ope1 ei pysty kohdentamaan ohjetta (riveillä 2 ja 3) kovin tarkasti, sillä hän ei tiedä oppilaiden nimiä. Niinpä hän puhuttelee oppilaita vain tytöiksi ja pojiksi. Ryhmien muodostaminen sujuvoituu huomattavasti, kun luokan oma opettaja puuttuu siihen ja muodostaa käskyn (rivillä 4), joka on suunnattu selkeästi tietyille oppilaille heidän nimiensä välityksellä.

#### Esimerkki 29

- 1 **ope2:** sit tulee neljän ryhmä eikö tuu. mites tää menee hehe  
 2 **ope1:** no katotaan. jos te kaks poikaa tästä ja siitä kaks tyttöä te  
 3 voitte tulla tänne  
 4 **omaope:** tulepas suvi ja sara. te jäätte omaks

Kaiken kaikkiaan tällainen kolmen opettajan toimiminen luokassa yhtä aikaa on harvinaisen tilanne, mutta ainakaan näillä oppitunneilla siitä ei ollut ohjeiden annossa haittaa, päinvastoin. Koska opetusmenetelmä ja työtavat olivat oppilaille entuudestaan kovin vieraita, oli vain hyvä, että luokassa oli useampi opettaja antamassa ohjeita niin opettajajohtoisissa osuuksissa kuin pienryhmätilanteissakin. Pahoja päällekkäisyyksiä ei tullut, vaan opettajat täydensivät toisiaan tarpeen tullen.

### 7.3 OPETTAJA ON ROOLISSA

Hyvin omalaatuisen sävyn aineiston oppituntien luokkahuoneen vuorovaikutukseen tuo draamaopetuksessa ja erityisesti prosessidraamassa käytössä oleva opettaja roolissa -työtapa. Valitsin tämä työtavan kollegani kanssa juuri siitä syystä, että ohjasimme prosessidraamat työparina. Tämä antoi ainutlaatuisen mahdollisuuden jakaa prosessidraaman ohjausvastuuta niin, että toinen opettaja sai rauhassa keskittyä rooliosuuksiinsa toisen opettajan viedessä draamaprosessia eteenpäin välittömästi opettaja roolissa -osuuksien jälkeen.

Arkaluonteisen aiheen vuoksi emme halunneet tuoda päähenkilöä liian lähelle oppilaita, emmekä siksi suunnitelleet opettaja roolissa -työtappaa sellaiseksi, että oppilaat joutuisivat kohtaamaan päähenkilön keskustelun merkeissä. Sen sijaan opettaja saapui oppilaiden muodostamaan piiriin tarinan päähenkilön Celesten roolissa ja alkoi kertoa elämästään ja surusta, joka häntä on kohdannut. Koska niin draamatyöskentely ylipäätään kuin opettaja roolissa -työtapakin olivat ryhmälle entuudestaan täysin vieraita, opettaja ei esittänyt roolissa kysymyksiä ryhmäläisille, eikä hän muullakaan tavoin pyrkinyt aktivoimaan ryhmää puheen tai toiminnan muodossa. Työtavan tarkoitus oli lähinnä tuoda tarinan päähenkilö hieman lähemmäs osallistujia ja herättää ajatuksia ja tunteita osallistujissa. Halutessaan ryhmäläiset olisivat voineet kuitenkin osallistua vuorovaikutukseen myös tämän työtavan aikana, mutta näin ei kuitenkaan käynyt. Työtavan vierauden takia oli myös normaalia tärkeämpää korostaa opettajan ja opettajan esittämän roolin rajoja. Tämä toteutettiin niin, että ollessaan Celesten roolissa opettaja istui tuolilla muun ryhmän istuessa lattialla. Roolisuorituksen jälkeen hän poistui hetkeksi piiristä vieden tuoli pois ja palasi sitten omana itsenään istumaan taas piiriin samalle tasolle oppilaiden kanssa.

Opettaja roolissa -osuudet muodostuivat siis opettajan monologeiksi osittain suunnitellusti ja osittain ryhmäläisten valintojen mukaan. Ne eivät ole opetusmonologeja perinteisessä mielessä, vaan juuri draamatunneilla ominaisia opettajan monologeja, joissa opettaja pyrkii roolin kautta johdattelemaan draamaprosessia haluttuun suuntaan ja Neelandsin (1992: 49) mukaan vahvistamaan osallistujien kokemuksia draamassa. Ennen ensimmäistä opettaja roolissa -vaihetta oppilaat olivat kuvitelleet itsensä metsään ja tehneet äänimaiseman metsän, sen kasvien ja eläinten äänistä. Tämän jälkeen opettaja mainitsi ensimmäisen kerran tarinan päähenkilön (rivillä 2) ja selitti, miten alussa käsitellyt metsäasiat liittyvät tyttöön ja hänen tarinaansa (riveillä 2–7). Monologi olikin tärkeä uuden ulkopuolisen henkilön esille tuomisen kannalta. Tarinan päähenkilö Celeste tuotiin ryhmän tietoisuuteen (riveillä 2–5).

## Esimerkki 30

1 **ope1:** no niin. äsken seikkailtiin siellä metsässä ja tää metsä  
 2 jonne me äsken kuljettiin on yhden tytön piilopaikka.  
 3 semmonen salainen metsä jossa hänellä on semmonen salainen  
 4 paikka jota kukaan muu ei tunne. ja tää tyttö menee  
 5 sinne....piilopaikkaan aina silloin ku hän haluaa olla  
 6 rauhassa muilta ihmisiltä ja ihan itekseen ajatella omia  
 7 asioita ja ja mennä semmoseen paikkaan mihin muut ei löydä..  
 8 kenellä on joskus ollu oma joku salainen piilopaikka tai joku  
 9 kätköpaikka mitä muut ei tiedä...joskus lapsena tai jos on  
 10 edelleen joku semmonen paikka. jonka tietää ja johon on  
 11 kiva mennä johon muut ei löydä..(oppilaat viittaavat)aika  
 12 monella

Kuudennen luokan oppilaat eivät olleet kovinkaan innostuneita kertomaan omista piilopaikoistaan, joten ensimmäinen opettaja roolissa -osuus pääsi alkamaan suunniteltua nopeammin. Piilopaikkoihin liittyvän lyhyen keskustelun aikana ope1 poistui keskustelupiiristä hetkeksi sivummalle hakemaan itselleen tuoliaan. Ennen kuin hän saapui oppilaiden keskuuteen, ope2 pohjusti työtappaa kertomalla, mitä seuraavaksi tapahtuu (riveillä 3–6).

## Esimerkki 31

1 **ope2:** joo. haluuks joku muu vielä kertoa. tai pitää ihan omana tietoa-  
 2 naan edelleenkin se piilopaikan. no hyvä. mutta kuitenkin nyt  
 3 seuraavaksi meillä on tilaisuus tavat teiän ikäinen tyttö  
 4 nimeltään celeste. jolla on tämmönen oma piilopaikka turvapaik-  
 5 ka metsässä ja hän tulee meille kertoon miksi se piilopaikka on  
 6 hänelle tosi tärkeä tällä hetkellä hänen elämässään

Tämän johdannon jälkeen alkoi ensimmäinen opettaja roolissa -osuus, joka on esillä kokonaisuudessaan seuraavassa esimerkissä.

## Esimerkki 32

1 **ope1:** (istuu tuolille) mä kerroin tänään koulussa et mun isä on  
 2 kuollu. mä vaa yhtäkkii viittasin ja kerroin sen kaikille sa-  
 3 noin ääneen sillai tokasin vaan yhtäkkii. sitten välitunnilla  
 4 mun kaverit kaisa ja mikko ja. ella ja sini ni ne tuli vaa yht-  
 5 äkkii kysyy sitte ne siel odotti niinku siel pihan toisel puo-  
 6 lella ja sitte ne tuli mun luo ja kysy sillee vähän vaivaantu-  
 7 neena et milt tuntuu ku isä on kuollu.. mä sanoin et tosi su-  
 8 rulliselta em mä sit oikein osannu muuten sitä selittää.. vä-  
 9 list must niinku tuntuu ettei meiän isä oo oikeesti kuollu..  
 10 vähän niinku unohdan sen...sit. mä voin aatella tosi pitkään  
 11 jotain ihan muuta asiaa ja sit yhtäkkii mä muistankin se taas  
 12 uudestaan. se isä on taivaassa ja se näkee sielt ylhäältä mut

13 se kättelee mitä mä täällä puuhaan ja.sillee mä aattelen et se  
 14 näkee mitä mä aattelen ja milt must tuntuu.. kenelläkään muulla  
 15 meidän luokalla ei isä oo kuollu. mä tiiän et joittenkin isä ei  
 16 asu kotona. mut ei se oo kuitenkaan sama asia.. saan mennä äi-  
 17 din viereen nukkumaan koska mä tahdon. ennen se toinen puoli  
 18 oli isän puoli ja toinen äidin ja mä nukuin siin keskellä mut  
 19 nykyään mä saan nukkuu isän puolella.. se on. se on nyt mun  
 20 puoli ennen se oli isin ja siin on kyl ero.. mä tiedän milt  
 21 ikävä tuntuu. se on semmosta et sen tuntee niinku joka  
 22 puolella itessään ihan niinku päästä varpasiin asti.. joskus  
 23 sattuu korvii ja kurkkuu ja kurkust tulee semmonen paksu ja  
 24 karhee tai sitä pistelee iha ku ois juossu tosi pitkän matkan  
 25 hirveen kovassa pakkasessa tuntuu et on vaikee niellä ja joskus  
 26 tuntuu ettei pysty syömään mitään ku kurkku tuntuu niin kipeel-  
 27 le vaiks ei oo mitään flunssaa tulos tai mitään semmosta... tiiän  
 28 et äidilläkin on ihan tosi kauhee ikävä isää ja silläkin on  
 29 sillee et siihen sattuu joskus ihan niinkui fyysisesti sattuu  
 30 ku on niin kova ikävä. sitä ei oikein pysty määritteleen et  
 31 missä paikassa se ikävä on tuntuu ihan kaikkialla. äidilläkin  
 32 on ihan samanlainen olo äiti on pitäny mua sylissä ja kertonu  
 33 että. et siitäki tuntuu tosi pahalle (nousee tuolistaan)

Opettaja roolissa -työtavan aikana oppilaat tarkkailivat aktiivisesti Celesteä, katsoivat häntä silmiin ja kuuntelivat, mitä hän kertoi. Kukaan ei höpötellyt omiaan, vaan kaikki seurasi hämmästellään. Celesten puhetta oli varmasti helppoa seurata sen puhekielisyyden vuoksi. Opettaja samastuu hyvin rooliinsa kertomalla tapahtumista, tunteistaan, äidistään ja kaveristaan käyttämällä puheessaan minä-pronominin puhekielisiä taivutusmuotoja, kuten *mä, mun, mulle, musta* (esimerkiksi riveillä 3 ja 9–21). Hän käyttää puhekielille tyypillisesti verbin passiivia *me*-pronominin kanssa (esimerkiksi riveillä 2,4,6,7,8) ja viittaa ihmiseen *se*-pronominilla (riveillä 1 ja 21). Myös nuorille tyypillinen *niinku*-sanana toistuva käyttö (esimerkiksi riveillä 5, 9 ja 10) vahvistaa opettajan ottaman Celesten roolin aitoutta. Opettajan käyttämä kieli roolissa on kauttaaltaan hyvin puhekielistä, mikä näkyy hyvin myös siinä, että useat sanat lyhentyvät loppuistaan eivätkä verbit taivu monikkomuotoon, vaikka tekijä olisikin monikollinen (esimerkiksi riveillä 4, 5 ja 6).

Puheella ja sen rekisterin muuttumisella on siis suuri merkitys, kun opettaja vaihtaa roolia. Roolin rajaajana toimii tuolille istuminen ja siitä nouseminen, mutta suurin rooli on puheella, koska mitään erityisiä asusteita ja rekvisiittaa opettajalla ei ole käytössään.

Tässä opettaja roolissa -osuuden opetusmonologissa opettaja välittää tietoa oppilaille käsiteltävän tarinan päähenkilöstä ja teemasta kertomuksen ja kuvauksen keinoin. Tavallisilla opettajajohtoisilla oppitunneillakin kerrotaan kertomuksia ja kuvauksia, mutta tämän erottaa niistä kertomuksen minä-muotoisuus ja se, että opettaja esittää kertomuksen roolissa. Näin ollen kertomus ja henkilö tulevat lähemmäs ryhmää, kuin jos puhuttaisiin vain eräästä tytöstä hän-muodossa ja siitä, mitä hänelle on käynyt.

Opettaja roolissa -työtapa rajautui sen mukaan, istuiko Celesteä esittävä opettaja tuolis-  
sa vai lattialla muun ryhmän joukossa. Tätä ei erikseen ryhmälle mainittu, mutta he pystyivät  
sen helposti päättämään, koska toinen opettaja pohjusti molempia opettaja roolissa -  
osuuksia kertomalla, että Celeste saapuu ryhmän keskuuteen kertomaan itsestään ja kokemuk-  
sistaan. Usein opettaja roolissa -osuutta ei eroteta muusta draamatyöskentelystä näin selkeästi,  
mutta koska kyse oli aloittelevasta ryhmästä ja myös aloittelevista draamaopettajista, koimme  
tämän valinnan tässä aiheelliseksi. Ensimmäisen opettaja roolissa -työtavan jälkeen roolissa  
ollut opettaja siis poistui hetkeksi piiristä vieden käyttämänsä tuolin syrjään. Tällä välin toi-  
nen opettaja aloitti ryhmän kanssa keskustelun siitä, mitä he olivat kuulleet ja nähneet.

Myöhemmin opettaja saapui ryhmän keskuuteen uudelleen Celesten roolissa kertoen  
elämänsä uusista käänteistä. Tässäkin monologissa korostuivat tyypilliset edellisessä esimer-  
kissä esitellyt puhekielen piirteet, joita toki esiintyi opettajien puheessa paikoitellen muissakin  
työtavoissa.

### Esimerkki 33

1 **ope1:** (istuu tuolille) äiti lähti just äsken ulos ja sano et se läh-  
2 tee ostamaan meille matkalippuja rautatieasemalta koska me men-  
3 nään käymään semmosessa uudessa paikassa. semmoses mis mä en oo  
4 koskaan aikasemmin ollu. me ehkä muutetaan siihen uuteen paik-  
5 kaan.. äiti haluis et me tavallaan alotettais alusta. jos kaik-  
6 ki sujuu hyvin ni sitten me alotetaan siel uudes paikassa alus-  
7 ta. ja se hyvin sujuminen se tarkoittaa sitä et jos me löydetään  
8 sielt paikka mis me voidaan asua jos me löydetään asunto ja  
9 sitte jos mun äiti saa sielt töitä.. sitte mä en enää kävis mun  
10 vanhaa koulua enkä mä enää ois mun vanhojen kavereitten kaa  
11 vaan kaikki olis ihan uutta ja erilaista ja vierasta. musta  
12 tuntuu vähän pelottavalta.. mä tiedän et uus alku se tois lisää  
13 muistoja koska kaikki nää mun vanhat jutut ois enää pelkkii  
14 muistoi mulle mun kaverit ja koulu ja liitutaulukin ne ois  
15 pelkkii muistoja mun oma piilopaikka ja se metsä ja ne naakat  
16 siellä ni neki ois pelkkii muistoja vaan. jos mä nyt ottaisin  
17 kaikki mun muistot mitä mul on tähän asti kerääntyny ja pakkai-  
18 sin ne mun koululaukkuun mä luulen et se laukku ois tosi tosi  
19 painava kantaa. siks must tuntuu et mä en haluis enää yhtään  
20 uutta muistoa. niit on ihan tarpeeks nyt jo. mä sanoin sen äi-  
21 dille mut emmä nyt tiedä miten tässä käy. kuitenkin se meni os-  
22 tamaan ne matkaliput (nousee tuolistaan)

Myös tämän toisen opettaja roolissa -osuuden jälkeen roolissa ollut opettaja poistui het-  
keksi piiristä ja toinen opettaja aloitti keskustelun ryhmän kanssa siitä, mitä äsken kuultiin.  
Opettajan johdolla ryhmä alkoi yhdessä pohtia syitä, miksi Celesten äiti haluaa muuttaa. Näis-  
tä opettaja roolissa -osuuksista muodostui opettajan monologeja opettajan ja ryhmän yhteis-  
toiminnan tuloksena. Roolissa oleva opettaja ei esittänyt selkeitä kysymyksiä tai keskustelun



avauksia oppilaille, mutta oppilaat olisivat voineet vapaasti kommentoida ja osallistua sanallisesti vuorovaikutukseen myös tämän työtavan aikana. Molemmat ryhmät kuitenkin kuuntelivat täysin hiljaa Celesten kertomusta. Tämä ei haitannut, sillä näiden opettaja roolissa -kohtien oli tarkoitus lähinnä herätellä oppilaiden ajatuksia ja tunteita ja auttaa heitä samastumaan päähenkilö Celesten elämään. Molempien opettaja roolissa -osuuksien jälkeen ryhmä kävi keskustellen toisen opettajan johdolla läpi Celesten kertomia ajatuksia. Keskustelun tarkoituksena oli jakaa kokemuksia ja tunteita ja varmistaa, että kaikki ovat ymmärtäneet, mistä on kysymys.

Ensimmäinen opettaja roolissa -työvaihe oli prosessidraaman alkupuolella, joten se toimi Dorothy Heatcoten oppien mukaan hyvänä mielenkiinnon herättäjänä ja tapahtumien liikkeelle panevana voimana. Opettaja lähestyi ryhmää rohkeasti Asikaisen luokituksen mukaan (2003:122) apua tarvitsevan roolissa. Tämä lähestymistapa antoi paljon vastuuta ryhmälle, vaikkakin myöhemmissä vaiheissa opettajat toimivat draaman ulkopuolella hyvin tiiviisti ohjaajan roolissa oppilaita tukien ja auttaen. Myös toisessa opettaja roolissa -työvaiheessa opettaja otti tarinan päähenkilön eli Celeste-tytön roolin ja herätteli nyt ryhmäläisten ajatuksia hänen ja hänen äitinsä tulevaisuuden suhteen.

Opettajan toiminta Celesten roolissa muistuttaa eniten Asikaisen (2003: 121–122) luokituksen apua tarvitsevan tai uhrin roolia, mutta eroaa sen perinteisestä muodosta kuitenkin niin, ettei Celesten avun tarve ollut draamassa akuutti. Oppilaiden ei siis tarvinnut reagoida Celesten suruun ja hätään heti kohtaamistilanteessa, vaan he saivat aikaa miettiä, millä tavoin he voisivat auttaa Celesteä. Auttaminen tapahtui turvallisen välimatkan päästä eli Celeste ei ollut läsnä tilanteessa, jossa oppilaat askartelivat hänelle kortteja. Nämä olivat opettajaparin etukäteen tekemiä valintoja, ja niihin vaikutti se, että opettaja roolissa työtapa ei ollut oppilaille entuudestaan tuttu, eivätkä he olleet myöskään kokeneita prosessidraamaan osallistujia.

## 8 VUOROVAIKUTUS OPPITUNNEILLA

### 8.1 OPETTAJA KYSYY, OPPILAS VASTAA

Tuntidiskurssissa kysyjän roolissa on lähes aina opettaja ja vastaajan roolissa oppilas, perustuhan luokkahuoneen vuorovaikutus hyvin pitkälle kysymys–vastaus–arviointirakenteeseen. Kysymyksen ja vastauksen pari on kiinteästi sidoksissa toisiinsa, sillä opettajien kysymykset säätelevät oppilaiden vastauksia ja vastaukset käyvät ymmärrettäviksi suhteessa esitettyyn kysymykseen. Näin ollen opettajien käyttämällä kysymystyypeillä on suuri vaikutus siihen, miten ja kuinka paljon oppilaita kannustetaan osallistumaan vuorovaikutukseen.

Keravuoren (1988: 163–167) mukaan opettajan kysymyksillä on kahdenlaisia funktioita; tarkistaminen ja tiedusteleminen. Yleisimpiä tuntidiskurssin kysymyksiä ovat tarkistamiset, joiden vastaukset ovat lyhyitä ja spesifejä, ja niitä on mahdoton ymmärtää kontekstista irrallaan. Tällaisissa kysymyksissä oppilaan vastauksen tehtävä on täyttää se tiedon aukko, jota opettaja kysymyksellään tarkistaa. Opettajajohtoisessa tuntidiskurssissa esiintyy harvoin opettajan kysymystä arvioivia tai arvostelevia vastauksia. Tarkistuskysymyksillä opettaja siis tarkistaa, ovatko oppilaat tehneet opetuksesta toivottuja havaintoja. Nämä niin sanotut epäaidot kysymykset, joissa opettaja kysyy oppilailta asioita, joihin itse tietää oikean vastauksen, ovat herättäneet opetuksen tutkimuksen parissa paljon keskustelua. Käytännössä ne ovat kuitenkin helppo tapa tarkistaa, että oppilaat pysyvät opetuksessa mukana.

Tarkistamiset voidaan jakaa edelleen kysymyslauseen muotoisiin tarkistuskysymyksiin, väitelauseen muotoisiin toteaviin tarkistuksiin, käskylauseen muotoisiin puhutteleviin tarkistuksiin ja epäsuoran kysymyslauseen muotoisiin upotettuihin tarkistuksiin. Näistä viimeinen kysymysmuoto sallii muodoltaan hyvin vapaita vastauksia, kun taas ensimmäinen tuottaa vastauksiksi lyhyitä tietopohjaisia puheenvuoroja tai myöntöjä ja kieltoja. Toteavat ja puhuttelevat tarkistukset puolestaan mahdollistavat oppilaan vastakysymykset tai mahdolliset kysymyksen arvioinnit. Tiedustelemiset voidaan puolestaan ryhmitellä kysymyslauseen muotoisiksi aidoiksi kysymyksiksi, luokittelukysymyksiksi ja perustelukysymyksiksi. Nämä kaikki antavat vastaajalle suhteellisen paljon vapauksia vastauksen muodon suhteen. (Keravuori 1988: 64–76.)

Kuten perinteisessä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa myös prosessidraamoissa opettajat esittävät paljon kysymyksiä. Koska tavoitteena ei ole perinteisen oppitunnin tavoin opettaa tiettyjä faktatietoja, eikä opetuksessa pyritä siihen, että kaikki oppilaat pystyisivät toistamaan kaiken opitun täysin samassa muodossa, esiintyy prosessidraamassa huomattavasti

enemmän tiedustelemisia kuin perinteisillä opettajajohtoisilla oppitunneilla. Leiwo ym. (1987) ovat selvittäneet, että perinteisillä oppitunneilla opettajien kysymyksistä vain neljä prosenttia on aitoja kysymyksiä, kun taas  $\frac{3}{4}$  on tutkimuksessa käytetyn luokituksen mukaan nimeämis-, luokittelu-, määrittely- ja kuvaamiskysymyksiä, jotka sijoittuvat Keravuoren (1988) määritelmässä tarkistuksiksi.

Prosessidraamoissa opettajat esittävät paljon tiedusteluja. Tällaisia ovat tilanteet, jolloin opettaja ei kysyjänä etukäteen tiedä oppilaan vastauksen sisältöä eikä voi luokitella vastausta ehdottomasti oikeaksi tai vääräksi. Tiedustelukysymyksen vastaukset vaihtelevat kysymyksen laadun mukaan. Tiedustelut voivat olla haku- tai vaihtoehtokysymyksiä, jolloin vastaus on kielellisesti hyvin suppea; pelkkä viittaus, viittaamatta jättäminen tai muutama sana. Luokittelu- ja perustelukysymykset pyrkivät puolestaan herättelemään vastaajan itsenäistä ajatteluprosessia ja saavat vastaukseen hieman pidempiä selityksiä, syitä ja toteamuksia. (Keravuori 1988: 65, 169–171.)

Avointa tiedustelemista prosessidraamassa edustavat opettajien kysymykset, joiden taustalla pyrkimys on saada oppilaiden oma ääni ja omat tulkinnat kuuluviin ja ryhmän yhteiseen tietoisuuteen. Tästä hyvä esimerkki on opettajan tiedustelukysymys metsän äänet -työtavan jälkeen (rivillä 3), joka innostaakin kolmannen luokan oppilaat kertomaan rohkeasti omista mielikuvitusmetsistään.

#### Esimerkki 34

- 1 **ope2:** voit hetken aikaa vielä kuvitella... sitte voidaan alkaa kerto-  
 2 maan toisillekin jokuhan varmaan näki varmasti aikalailla oman  
 3 näkösen metsän mutta. mutta millasen metsän näitte  
 4 **poika:** nii mä näin sellasen et siel oli jotain heh jotain """" voikuk-  
 5 kia ja oliks ne jotain maitohorsmia vai mitä ne oli ja  
 6 **ope2:** joo-o  
 7 **poika:** sitte siel oli sellasii kallioita mis oli jotain """"""

Tiedustelemista esiintyy myös, kun opettajat yrittävät selvittää äänimaisema-työtavan jälkeen, millaisia tulkintoja oppilaat ovat tehneet. Seuraavassa katkelmassa opettaja tiedustelee (rivillä 1), millaisia ääniä oppilaat ovat kuvitelleet harjoituksen aikana. Opettaja kuitenkin rajaa hieman oppilaiden vastausvaihtoehtoja mainitsemalla, mitä ääniä aiemmin on mainittu metsässä kuuluvan (riveillä 1 ja 2), mutta toistaa kuitenkin vielä lopussa tiedustelunsa ytimen (rivillä 2). Oppilaan vastattua ensimmäiseen tiedusteluun opettaja jatkaa kysymyksellä (rivillä 4), mutta täydentää sitä kuitenkin pienen tauon jälkeen heti perään rajatummalla luokittelukysymyksellä (rivillä 5), jolloin oppilaiden vastausvaihtoehdot supistuvat. Tytön vastaus (riveil-

lä 7–8) ei käsitäkään mitä tahansa ääniä, vaan hän luokittelee kuulemansa äänet tiettyyn eläimen, päästäisen ääniksi.

### Esimerkki 35

- 1 **ope2:** mitäs millasia ääniä siellä kuulit tossa oli puhetta niistä  
 2 eläimistä ja kasveista millasia ääniä  
 3 **tyttö1:** no niitä lintujen niitä ku ne laulo  
 4 **ope2:** joo-o lintujen laulua ja viserrystä varmasti kuuluu. entäs muuta..  
 5 kuuluuko muiden eläinten ääniä  
 6 **ope1:** sano vaan  
 7 **tyttö2:** sellasta niinku rätinää tai niinku jotain päästäisten tai jo-  
 8 tain sellasta

Tällaisia kysymysjaksoja esiintyi prosessidraamoissa paljon. Aluksi opettaja esittää aidon tiedustelun, jonka hän kuitenkin hieman myöhemmin supistaa tarkistukseksi. Näin käy esimerkiksi seuraavassa kuudesluokkalaisten prosessidraaman kohdassa, jossa opettaja esittää ensin avoimen tiedustelun (rivillä 1), mutta muuttaa kysymystään, koska oppilaat eivät reagoi toivotulla tavalla. Loput opettajan kysymykset ovat lukumäärän tiedustelemisia (riveillä 2–4, 5–6, 8 ja 10) eli opettaja antaa valmiin tulkinnan tai vaihtoehdon, johon oppilaat voivat reagoida viittaamalla tai viittaamatta jättämällä.

### Esimerkki 36

- 1 **ope1:** minkälaisia metsiä teidän mielikuviutus taiko kun te olitte sil-  
 2 mät kiinni äsken ja kuulitte tuon tarinan.. kuinka monella oli  
 3 joku tuttu metsä missä on joskus käynyt joku joka on vaikka ko-  
 4 din lähellä tai käviks joku jossain tutussa metsässä.. eli kai-  
 5 kil muil oli mielikuviutusmetsä. oliko kenellä kaikilla sellanen  
 6 kesänen ja lämmin metsä  
 7 **oppilaat:** (suurin osa viittaa)  
 8 **ope2:** oliko jollain tollanen talvinen lumimetsä..(kukaan ei viittaa)  
 9 ei tainnu tai ollu joo  
 10 **ope1:** kuinka monen metsässä sato vielä vettä..(pari poikaa viittaa)  
 11 yhm

Kuudennen luokan toisen opettaja roolissa -osuuden jälkeen opettaja kannustaa kysymyksillään oppilaita pohtimaan syitä Celesten äidin ratkaisulle. Aiemmin kuultu ja nähty ohjaa oppilaiden ajatusprosessia, mutta kysymykset ovat aitoja tiedusteluja, koska niihin ei voida olettaa olevan yhtä ainuttakaan oikeaa vastausta. Opettaja aloittaa johdattelemalla kysymyksen kertomalla tarinassa esille tulleita faktoja ja tiedustelee sitten oppilailta perustelukysymyksen avulla selityksiä tapahtuneelle (riveillä 3–6). Oppilaan vastaus (rivillä 7) on suppea, mutta

opettaja täydentää, täsmentää ja laajentaa vastausta seurusiirroillaan (riveillä 8–14). Samalla hän johdattelee oppilaita ajattelemaan asiaa äidin kannalta ja esittääkin vastauksen täydennyksensä jälkeen uuden tiedustelun (riveillä 14–15). Tähän saadaan jo hieman laajempi vastaus, joten opettaja tyytyy toistamaan oppilaan vastauksen omin sanoin (riveillä 17–18). Tämän jälkeen opettaja johdattelee asian käsittelyä ja tulevia oppilaiden vastauksia haluamaansa suuntaan upottamalla näkemyksiään kysymyksensä lomaan (riveillä 18–22). Varsinainen perustelukysymys (rivillä 21) täydentyy johdatteluilla vielä kysymyksen jälkeenkin. Tämä johdattelu synnyttääkin oppilaissa kaksi laajahkoa vastausta (riveillä 23–24 ja 27–28).

### Esimerkki 37

- 1 **ope2:** eli celesten äiti oli siis tehny sellasen päätöksen että nyt he  
 2 todennäköisesti. saattaa muuttaa pois sieltä tutusta ja  
 3 turvallisesta kotipaikkakunnasta... mitäs te luulette. minkä ta-  
 4 kia se celesten äiti. on miettinyt nyt sitä että vois muuttaa  
 5 pois sieltä vanhasta kodista. hankkia uuden kodin toiselta  
 6 paikkakunnalta... mikä siihen vois olla syynä...joo
- 7 **tyttö1:** no ne muistot siihen isään
- 8 **ope2:** joo eli varmasti jos on melkein koko ajan sitten ku he on ollu  
 9 naimisissa ja muuta ni asunu siellä heil on ollu oma talo ja  
 10 siellä perheen kanssa asustellun ni nyt kun sieltä yks on pois  
 11 siitä perheestä niin voi olla aika vaikea asustella siel samas-  
 12 sa paikassa ku muistaa että tossa olohuoneessa tapahtu sitä ja  
 13 keittiössä tehtiin yhdessä ruokaa ja se on hyvin mahdollista et-  
 14 tä johtuu siitä.. tuleeks jollain mieleen joku muu syy. vanhat  
 15 muistot mutta voisko olla jotain muita syitä...joo
- 16 **tyttö2:** jos se talo vaikka se olis liian iso niille
- 17 **ope2:** mmm. kyllä. seki on hyvin mahdollista. tuntuu liian isolta ku  
 18 enää kaks asuu siellä vanhas talossa...no mitäs sitte celeste  
 19 vaikutti eikö vaikuttanu vähän siltä että hän ei halua enää uu-  
 20 sia muistoja että hän ei välttämättä kyllä nyt haluis muuttaa  
 21 ni mistäköhän see sitten johtuu. hän haluisikin jäädä sinne van-  
 22 haan kotiin. vanhalle paikkakunnalle mikä on hänelle tuttu...mmm  
 23 sano vaan
- 24 **tyttö2:** että ne muistot ei tulis vielä enemmän mieleen ku on se uusi  
 25 paikka niin
- 26 **ope2:** kyllä... varmasti ku menee uudelle paikkakunnalle niin siin on  
 27 se sama joo
- 28 **tyttö3:** sitte jos ei oo niitä kavereita ni sitte se itekseen niinku  
 29 sillei oo tekemistä ni se aattelee vaan sitä isää

Seuraava esimerkki on kuudennen luokan keskustelusta, jossa pohditaan tarinan päähenkilön Celesten tulevaisuutta opettajien esittämien tiedustelujen pohjalta. Opettajan kysymys (riveillä 2–4) rajaa oppilaiden vastausmahdollisuuksia, sillä kysymyksessä opettaja esittää kaksi vastakkaista vastausvaihtoehtoa; muuttiko perhe vai ei. Ensimmäisessä oppilaan vastauksessa (riveillä 5–8) korostuvat oppilaan oma ajattelu ja pohdinta, joiden turvin hän muodostaa suhteellisen pitkän ja perustellun vastauksen. Tällaiset vastaukset ovat kuitenkin harvi-

naisia, mikä näkyy esimerkin loppupuolella. Opettajien kysymykset muuttuvat jälleen kerran suppeiksi valmiin vaihtoehdon esittäviksi tarkistuksiksi, joiden vastaukseksi riittää viittaaminen, myöntö tai kieltö.

Ryhmäläisten osallistumisinnostuksella on suuri vaikutus opettajien kysymyksiin. Tämä korostuu, kun toinen opettaja yrittää erään luokan tytön vastauksen jälkeen houkutella muitakin oppilaita vastaamaan avoimen tiedustelun muodossa (rivillä 9), mutta koska vastauksia ei kuulu, muuttaa toinen opettaja kysymyksen asettelua niin, että siihen voi vastata yksinkertaisesti nostamalla käden ylös (riveillä 10–11 ja 14–15).

### Esimerkki 38

- 1 **ope1:** no niin. nyt näyttää vähän paremmalta.. no niin mitä luulette  
 2 ottikohan celesten äiti neuvosta vaarin kun te sille neuvoja  
 3 annoitte tossa äsken tossa kujassa vai muuttikohan ne uudelle  
 4 paikkakunnalle. ole hyvä  
 5 **tyttö:** no ei se mun mielestä niinku. että kyllä ne mun mielest muutti  
 6 koska sillai niinku en mää tiiä ei ainakaan niinku mun äiti  
 7 ihan heti ku mää sanoisin et kaverit jää tänne niinni ei se  
 8 vaihtas mielipidettään  
 9 **ope1:** joo. mitäs muita onko muut samaa mieltä vai eri mieltä onko  
 10 **ope2:** kuinka moni on sitä mieltä että ne se äiti ja tytär muuttaa  
 11 sinne uudelle paikkakunnalle  
 12 **oppilaat:** (viittaavat)  
 13 **poika:** no jee  
 14 **ope2:** aika moni.. entäs kuka on sitä mieltä että ne ei muuta että  
 15 se..(muutama oppilas viittaa) joo. eli celeste pystyykin vai-  
 16 kuttaan siihen äitiin niin että ne ei muuta

Kolmannen luokan oppilaat vastailevat opettajien esittämiin avoimiin tiedusteluihin (riveillä 1–2 ja 15–16) kuudennen luokan oppilaita innokkaammin, ja heidän vastauksensa ovat tyypillisesti kuudesluokkalaisten vastauksia pidempiä. Oppilaat esittävät rohkeasti omia mielipiteitään perusteluineen (riveillä 3–4, 8–9, 18–19). Tässäkin esimerkissä tulee hyvin esille opettajien halu kommentoida ja täydentää oppilaiden vastauksia (riveillä 5–6 ja 10–14).

### Esimerkki 39

- 1 **ope1:** mitä muuta luulette mitäköhän tapahtus jos ne muuttais celeste  
 2 ja celesten äiti toiselle paikkakunnalle. teppo  
 3 **poika:** totani. se vois sillai olla ihan hyvä et tota sillee se ei  
 4 niinku enää osais ajatella ku se "\*\*\*\*\*"  
 5 **ope1:** mm. ei olis varmaan ympärillä niin paljon sellasii asioita jot-  
 6 ka muistuttais siit isästä. se ajattelis muita asioita. joo  
 7 **ope2:** entäs senja  
 8 **tyttö1:** tota sitä ku sil ei oo niitä kavereita jotka lohduttaa siit voi  
 9 tuntuu ehkä viel kurjemmalta

- 10 **ope2:** mmm. siinä on kylläs se pelko että nyt ku jos jos ne muuttais  
 11 sinne niin että saisko se celeste siellä koulussa uusia kave-  
 12 reita vai..tai ainakin ne vanhat kaverit jäis sitte sinne. ei  
 13 olis semmosta tuttua ja turvallista kaveripiiriä välttämättä  
 14 heti siinä ympärillä  
 15 **ope1:** mitä jos se celeste sanois sille äidille et ei hän haluukaan  
 16 muuttaa ni mitä luulette kuunteliskohan se äiti sitä tyttöä.  
 17 mitä suvi sanoo  
 18 **tyttö2:** se vaan kysyis että miks ku täällä ei oo enää niin hyvä olla ja  
 19 siks se haluais muuttaa  
 20 **ope2:** joo-o

Oppilaat ovat perinteisesti tottuneet tarkistuskysymyksiin ja siihen, että kaikkiin opettajan esittämiin kysymyksiin on olemassa tietty oikea vastaus. Tämä näkyy oppilaiden arkuutena vastata aitoihin tiedusteluihin. Seuraavassa esimerkissä opettajat kannustavat kuudennen luokan oppilaita kertomaan omat näkemyksensä ja vastaamaan tiedusteluihin kertomalla, ettei kysymykseen ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa vastausta (rivillä 4).

#### Esimerkki 40

- 1 **ope2:** eli jos puoli vuotta menee eteenpäin niin miltä näyttää celesten  
 2 elämä  
 3 **ope1:** no niin.. mennäänpä järjestyksessä  
 4 **ope2:** tähän ei oo nyt mitään oikeeta vastausta vaan jokanen  
 5 **ope1:** niin. mennään järjestyksessä kuunnellaan vähän mitä jokanen on  
 6 saanut aikaseks tässä pohdinnassa  
 7 **ope2:** jaksatko nousta vielä sieltä lattialta ylös  
 8 **ope1:** alotetaan vaikka täältä. pojat mitä mieltä te ootte

Eräs oppitunneilla esiin tullut opettajan kysymyksiin liittyvä ilmiö on kysymysten toistaminen, täydentäminen ja jatkokysymysten avulla vastaamaan johdattelu. Tätä esiintyi varsinkin kuudennen luokan kanssa, koska oppilaat eivät kolmasluokkalaisten tavoin olleet valmiita vastaamaan välittömästi opettajan ensimmäisen kysymyksen jälkeen. Kysymyksenasettelua muuttamalla opettaja pyrkii varmistamaan, että kaikki oppilaat ovat ymmärtäneet kysymyksen. Kysymyksen toistelulla opettaja puolestaan pyrkii välttämään hiljaisuutta luokassa.

Perinteisesti opettajien hiljaisuudensietokyky vaihtelee todella paljon, mutta tyypillisesti opettaja esittää kysymyksen uudelleen, muokkaa sitä tai alkaa itse vastata, jos oppilaiden vastauksia ei ala kuulua. Tämä näkyy hyvin seuraavassa esimerkissä kuudennen luokan prosessidraamasta, jossa opettajan kysymyksenasettelu venyy hyvin pitkäksi, koska oppilaat eivät reagoi opettajan toivomassa ajassa. Opettaja aloittaa avoimella tiedustelulla (rivillä 3) ja muotoilee kysymyksen kolmesti (riveillä 3–5), ennen kuin antaa oppilaille aikaa miettiä vastauk-

siaan. Kun vastauksia ei lyhyen hiljaisen hetken aikana tule, päättyy opettaja vielä toistamaan saman kysymyksen hieman eri sanoin (riveillä 5–6).

#### Esimerkki 41

1 **ope1:** yhm mietitäänpä vähän niitä ääniä mitä siellä metsässä kuulee  
 2 tääl ainakin tytöiltä tuli että oli semmosta pienten eläinten.  
 3 ääntä. millasilla sanoilla vois kuvailla. mitä muuta muistuttaa  
 4 sellanen pienten eläinten rapina mikä muu vois pitää samanlais  
 5 ääntä ku ne eläimet siel metsässä...mikä muu pitää samanlais  
 6 rapinaa ku metsän eläimet...

Samanlaista johdattelua ja kysymyksen uudelleenasettelua esiintyi yhtä lailla toisen ryhmä kanssa ja toisen opettajan toteuttamana. Seuraavassa katkelmassa opettaja esittää ensin avoimen tiedustelun kolmasluokkalaisille (rivillä 2–3), pitää sitten pienen tauon ja muotoilee sitten kysymyksen uudelleen (riveillä 3–4). Kun vastauksia ei vielääkään kuulu, houkuttelee opettaja miettimään ääntä konkretian kautta eli kannustaa oppilaita tekemään ääntä, jos sen kuvaileminen sanallisesti on hankalaa. Lopuksi opettaja vielä toistaa kysymyksen tiivistetyssä muodossa (riveillä 5–6) vastausten toivossa.

#### Esimerkki 42

1 **ope2:** mmm.. voisko miettiä sillee et jos esimerkiks sieltä puiden  
 2 oksista ja lehdistä vähän tippuu sitä vettä niin muistuttaako  
 3 se jotain toista ääntä. millanen ääni siitä ylipäätään kuuluu  
 4 kun sitä vettä sieltä tipahtelee. mimmonen ääni se vois olla  
 5 pystyttekö tekeen nyt. jollain sormilla tai suulla. mimmonen  
 6 ääni

Vaikka kysyminen on opettajan diskurssifunktioista yleisin niin perinteisillä opettaja-johtoisilla oppitunneilla kuin näillä prosessidraamatunneillakin, on näillä tunneilla kysymysten esittämisellä kuitenkin selkeästi erilaiset tavoitteet. Opettajien esittämiä kysymyksiä on kiinnostavaa tarkkailla myös draamateorian näkökulmasta, sillä Morganin ja Saxtonin mukaan (1987: 71–82) draama opetusmuotona ja sen tavoitteet antavat opettajalle hyvän mahdollisuuden käyttää tiedustelevia kysymystyyppejä, sillä kysymyksiä esitetään perinteisten tiedustelemisen ja tarkistamisen lisäksi myös faktatiedon jäljittämiseksi, vastausten syventämiseksi, teeman ja roolisuoritusten syventämiseksi, vaihtoehtojen löytämiseksi, perusteluiden syventämiseksi sekä arvojen ja valintojen kriittisen punnitsemisen käynnistämiseksi.



Tämä tulee hyvin esille seuraavassa esimerkissä, jossa opettaja kyselee kolmasluokkalaisilta äänimaisema-työtavan jälkeen, millaisia metsiä ja ääniä he kuvittelivat. Tarkoituksena ei ole esittää yhtä ainoaa oikeaa vastausta, vaan tuoda esiin mahdollisimman paljon erilaisia tulkintoja ja vaihtoehtoja, jotta oppilaat niiden avulla ymmärtäisivät, että heidän oma tulkintansa on aivan yhtä hyvä kuin jonkun toisenkin.

#### Esimerkki 43

1 **poika1**:nii mää näin semmosen tiheen kuusimetsän  
 2 **ope2**: joo-o  
 3 **poika1**:jossa oli kaikkia lintuja piharatamoita ja pihasaunioita ja  
 4 **ope2**: teil on tosi hieno kasvitietämys  
 5 **poika1**:ja sitte karhuja ja niitä mitä ne oli käärmeitä  
 6 **ope2**: joo siel oli paljon kaiken nököstä. entäs teppo  
 7 **poika2**:no mää näin semmosen kostean metsän missä oli """" ja muita  
 8 siellä oksilla ja sitte siellä oli lintuja ja käärmeitä ja sem-  
 9 mosia ja siel oli aika pimeetä  
 10 **ope2**: ja siellä näky ne sateen jäljet ku olimärkiä oksat ja lehdet  
 11 **poika2**:nii  
 12 **ope2**: hyvä  
 13 **ope1**: senjalla on tuolla vielä  
 14 **ope2**: joo  
 15 **tyttö1**:ni semmonen mis oli kukkia  
 16 **ope2**: kukkia kanssa.. haluoks vielä joku kertoa omasta metsästään..  
 17 oliko se joo  
 18 **poika3**:no rannalla paljon ruohoa ja pimeetä ja metsää  
 19 **ope2**: joo-o.. oliko se metsä sellanen joku tuttu metsä tyyliin teidän  
 20 kodin lähellä vai oliks se ihan semmonen mielikuvitusmetsä min-  
 21 kä te nytten vaan kuvittelitte. kenellä oli sellanen tuttu met-  
 22 sä(oppilaita viittaa) että vois jollekki vaikka näyttää  
 23 **poika4**:voiko kertoo mikä se oli  
 24 **ope2**: voi kertoo ihan kohta. joo ja oliko jollain sellanen  
 25 mielikuvitusmetsä mitä ei oikeesti oo missään  
 26 **poika3**:tjoo (oppilaita viittaa)  
 27 **ope2**: olemassa. joo molempia. nyt voit kertoo  
 28 **poika4**:no niin mul oli tuo metsä  
 29 **ope2**: aa siitä läheltä kyllä  
 30 **poika5**:nii mullaki

Monissa tilanteissa opettaja hakee kysymysten avulla oppilailta perusteluita heidän tulkinnoilleen. Näissä tilanteissa tarkentavat kysymykset testaavat ryhmän perustelutaitoja ja perusteluiden aukottomuutta. Hyvä esimerkki tästä on kuudennen luokan kanssa käyty keskustelu perheen tulevaisuudensuunnitelmista prosessidraaman lopussa. Aluksi opettajat johdattelevat kysymyksin oppilaita miettimään eri ratkaisuvaihtoehtoja. Ope1 aloittaa esittämällä peruskysymyksen (riveillä 1–3). Hän auttaa oppilaita pohdinnassa johdattelemalla heitä aiheeseen ja esittää alkuperäisen kysymyksen toistamiseen (rivillä 5). Sitten ope2 täydentää tätä

kysymystä antamalla erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja oppilaiden pohdinnan tueksi (riveillä 8–9, 10 ja 10–12).

#### Esimerkki 44

- 1 **ope1:** miettikääpä hetki joku nyt ensin itekseen että mitä luulette  
 2 että miten sen celesten käy. mimmos eks sen celesten elämä muut-  
 3 tuu voitte ensin mieltä sitä et olitteks te sitä mieltä et ne  
 4 muuttaa vai sitä mieltä et ne jää sinne vanhalle paikkakunnal-  
 5 le. ja sitte. mimmos eks se celesten elämä muuttuu. uudella  
 6 paikkakunnalla tai sitten siellä vanhalla. missä ne on tähänki  
 7 asti asunu  
 8 **ope2:** voitte mieltä niitä kavereita että. jos ne muuttaa niin saako  
 9 se siellä hyvin kavereita ja jos ne vastaavasti jää sinne van-  
 10 halle paikkakunnalle ni pysyykö ne vanhat kaverit ja miten se  
 11 kenties vaikuttaa se että. sa celeste on varmasti aika pitkään  
 12 kuitenkin aika surullinen siitä isän kuolemasta. miten se näkyy  
 13 sitten hänen elämässä

Pienen pohdintataun jälkeen on oppilaiden vuoro esittää ratkaisuvaihtoehtoja perusteluineen. Opettaja haastaa ensimmäisen pienryhmän esittämään ajatuksensa ja perustelunsa (rivillä 1) ja vaatii tarkentavia perusteluita poikien koulukiusaajaväitteelle (rivillä 6). Aluksi poikien perustelut tuntuvatkin järkevilta (riveillä 7–9), mutta opettajan kahden uuden tarkentavan kysymyksen jälkeen (riveillä 10–11 ja 13) perusteluita ei enää löydy. Tässä vaiheessa opettaja vetoaa koko ryhmään ja yhteiseen mielipiteeseen (riveillä 17–19, 21–22 ja 24). Koska prosessidraaman luonteeseen kuitenkin kuuluu se, ettei mitään tulkintoja saisi täysin kieltää, mennään asiassa eteenpäin, ja opettaja haastaa kysymyksellään seuraavan pienryhmän esittämään ratkaisuvaihtoehdon ja perustelunsa sille (riveillä 28–29).

#### Esimerkki 45

- 1 **ope1:** alotetaan vaikka täältä. pojat mitä mieltä te ootte  
 2 **ope2:** muut vois kuunnella  
 3 **ope1:** shh  
 4 **poika1:** siit on tullu koulukiusaaja  
 5 **ope1:** siit on tullu teiän mielestä koulukiusaaja. sehän kuulostaa  
 6 hirveen ikävältä. miks te luulette et niin on käyny  
 7 **poika1:** noku sen isä kuoli ni se alko kiusaa muita ku sillä on niin  
 8 kova ikävä sitä  
 9 **poika2:** se yrittää olla kingi  
 10 **ope1:** yyhm. ettei sillä oo muuta tekemistä. luuletteks et sillä  
 11 celestellä ei oo sen takii enää kavereita  
 12 **poika2:** emmää tiiä. jos ne sen kaverit kiusaa sitä  
 13 **ope1:** kiusaa sitä celesteä vai jotain muuta  
 14 **poika2:** emmää tiiä  
 15 **ope1:** nii emmäkään tiiä must toi kuulostaa vähän synkältä enkä mä us-  
 16 ko että se nyt ihan tommoseks menee. vaikutti siltä et sil ce-  
 17 lestel oli aika paljon kivoja kavereita jotka sitä auttaa. eiks

18 se mitä luulette millanen ratkasu se olis jos siinä kävis noin  
 19 onnettomasti...oisko vähän synkee  
 20 **poikal:** hmmm  
 21 **ope1:** eiks me kuitenkin kaikki toivotaan et niin ikävästi kuitenkin  
 22 ei käy  
 23 **ope2:** mä ainakin toivon  
 24 **ope1:** kuka muu toivoo...(aika moni viittaa) pojat on sitä mieltä et  
 25 olis hyvä että celestestä tulis koulukiusaaja  
 26 **pojat:** hehee  
 27 **ope1:** en oo nyt ihan varma onko oikeesti nyt noin  
 28 **ope2:** mikäs on seuraavan ryhmän ratkasu. mitä luulette. puolen vuoden  
 29 päästä. celesten elämään mitä kuuluu

Koska prosessidraamassa toimitaan eri rooleissa ja pyritään samastumaan tarinan henkilön tunteisiin ja ajatuksiin, on kysymyksillä tärkeä tehtävä roolityöskentelyn vahvistamisessa ja teeman syventämisessä. Aineistona olevissa prosessidraamoissa tämä korostui erityisesti opettaja roolissa -työtavoissa. Opettajan ollessa roolissa oppilaat eivät osallistuneet roolityöhön, vaan kuuntelivat roolihenkilön puhetta omana itsenään. Näin ollen roolisuoritusta käsittelevät kysymykset työtavan jälkeen syvensivät roolia ja ennen kaikkea toivat yhteen oppilaiden ajatuksia roolihahmosta, hänen tunteistaan ja ajatuksistaan.

Tämä tulee esille kuudennen luokan prosessidraamassa ensimmäisen opettaja -roolissa työvaiheen jälkeen, kun opettaja pyytää oppilaita kertomaan omin sanoin äskeisen roolisuorituksen sisällön (riveillä 1–3). Roolin vahvistaminen ja teeman syventäminen jatkuvat opettajan seuraavan kysymyksen avulla (riveillä 5–6). Esimerkin loppupuolella opettaja vielä johdattelee oppilaita syventämään teemaa sekä samastumaan rooliin, kun hän kehottaa heitä pohdittamaan, miten surun kohdannutta ystävää voisi parhaiten lohduttaa (riveillä 11–12 ja 17–19).

#### Esimerkki 46

1 **ope2:** nonnii.. kuultii sellanen ei ehkä hirveen ilonen tarina. ker-  
 2 toisko joku omin sanoin että mikä iso muutos sen ze celesten  
 3 elämässä oli tapahtunu.. joo  
 4 **tyttö1:** se isä oli kuollu  
 5 **ope2:** isä oli kuollu joo. millasissa tunnelmissa celeste oli miltä  
 6 hänestä tuntui.. sano vaan  
 7 **tyttö2:** et sil oli niinku kauhee ikävä sitä  
 8 **ope2:** joo oli ikävä ja oli eikö ollu aika surullinen tyttö. kyllä.  
 9 nyt me voitais miettiä et jos me oltais sen celeste tytön kans-  
 10 sa samalla luokalla ja celestelle ois käynny niin ikävä juttu  
 11 että isä olis oikeesti kuollu niin millä tavalla me voitais pi-  
 12 ristää celestee. celeste kerto siinä että kaverit oli tullu  
 13 kyllä kysymään et miltä se tuntuu mutta ei oo ei ne ollut oi-  
 14 keen osannu tehdä mitään muuta koska se on aina vähän sellanen  
 15 hankala tilanne ei oikein tiiä että mitä nyt pitäis sanoo pi-  
 16 täiskö olla ihan niinku sillai aina ennenkin vai pitäiskö pi-

17 täiskö keksii jotain lohduttavaa sanomista.. mikä teidän mie-  
 18 lestä vois olla semmonen.miten kannattais kavereitten toimia  
 19 tollasessa tilanteessa...tuleeko mieleen mitään...

Prosessidraamoissa esiintyy myös kysymyksiä, joiden avulla opettajat haastavat ryhmäläiset Morganin ja Saxtonin (1987:71–82) mallin mukaan kriittiseen arvojen ja valintojen pohtimiseen. Tällainen motiivi opettajien kysymysten taustalla oli muun muassa tilanteessa, jossa omatunnonkuja-työtavan jälkeen opettajat pyysivät oppilaita pohtimaan, miten Celesten äiti toimisi kyseisessä tilanteessa, jossa tytär haluaisi jäädä asumaan vanhalle paikkakunnalle, mutta äidin itse tekisi mieli vaihtaa asuinpaikkakuntaa. Tilanne ohjasi oppilaita pohtimaan, kuinka paljon äiti mahdollisesti kuuntelisi tyttärtään ja miettisi hänen tunteitaan ja toiveitaan valintaa tehdessään. Aluksi (riveillä 1–4) ope1 kysyy oppilaiden mielipidettä ja saakin perustellun vastauksen yhdeltä luokan tytöistä (riveillä 5–8). Tämän jälkeen pohdinta hieman tyrehtyy, sillä muut eivät reagoi opettajan jatkokysymykseen (rivillä 9). Näin ollen toisen opettajan täytyy antaa valmiita vastausvaihtoehtoja (riveillä 10–11 ja 14), joista oppilaat valitsevat mieleisensä ja kertovat mielipiteensä viittaamalla tai jättämättä viittaamatta.

#### Esimerkki 47

1 **ope1:** no niin. nyt näyttää vähän paremmalta.. no niin mitä luulette  
 2 ottikohan celesten äiti neuvosta vaarin kun te sille neuvoja  
 3 annoitte tossa äsken tossa kujassa vai muuttikohan ne uudelle  
 4 paikkakunnalle. ole hyvä  
 5 **tyttö:** no ei se mun mielestä niinku. että kyllä ne mun mielest muutti  
 6 koska sillai niinku en mää tiiä ei ainakaan niinku mun äiti  
 7 ihan heti ku mää sanoisin et kaverit jää tänne niinni ei se  
 8 vaihtas mielipidettään  
 9 **ope1:** joo. mitäs muita onko muut samaa mieltä vai eri mieltä onko  
 10 **ope2:** kuinka moni on sitä mieltä että ne se äiti ja tytär muuttaa  
 11 sinne uudelle paikkakunnalle  
 12 **oppilaat:** (viittaavat)  
 13 **poika:** no jee  
 14 **ope2:** aika moni.. entäs kuka on sitä mieltä että ne ei muuta että  
 15 se.. (muutama oppilas viittaa) joo. eli celeste pystyyki vaikut-  
 16 taan siihen äitiin niin että ne ei muuta

Oman leimansa näiden oppituntien opettajan aloittamiin vuorovaikutusosioihin toi tietysti myös se, että luokassa oli yhden opettajan sijaan yhtä aikaa kolme opettajaa; kaksi draamaopettajaa ja luokan oma opettaja. Joissakin kohdissa kahden draamaopettajan läsnäolo varmasti lisäsi opettajien puheen määrää toisen halutessa kiinnittää huomiota eri asioihin tai oppilaisiin kuin toinen. Seuraavassa esimerkissä toinen opettaja on jo lopettelemassa keskus-

telua ja siirtymässä eteenpäin (rivillä 7), kun toinen opettaja haluaa vielä antaa puheenvuoron oppilaalle (rivillä 8). Lopuksi ope2 haluaa vielä tarkistaa, että kaikki halukkaat pääsevät varmasti jakamaan kokemuksensa (rivillä 11).

#### Esimerkki 48

1 **ope2:** joo siel oli paljon kaiken näköstä. entäs teppo  
 2 **poika1:** no mää näin semmosen kostean metsän missä oli pisaroita ja mui-  
 3 ta siellä oksilla ja sitte siellä oli lintuja ja käärmeitä ja  
 4 semmosia ja siel oli aika pimeetä  
 5 **ope2:** ja siellä näky ne sateen jäljet ku oli märkiä oksat ja lehdet  
 6 **poika1:** nii  
 7 **ope2:** hyvä  
 8 **ope1:** senjalla oli tuolla vielä  
 9 **ope2:** joo  
 10 **tyttö:** ni semmonen mis oli kukkia  
 11 **ope2:** kukkia kanssa.. haluuk vielä joku kertoa omasta metsästään..  
 12 oliko se joo  
 13 **poika2:** no rannalla paljon ruohoa ja pimeetä ja metsää

Joissakin tilanteissa myös luokan oma opettaja puuttui opetukseen opettajajohtoisessa vuorovaikutusosiossa. Tämä tulee esille kuudennen luokan prosessidraamassa, kun ryhmä purkaa toisen opettajan johdolla opettaja roolissa -työtapa. Oppilaat ovat arkoja puhumaan, joten luokan oma opettaja ehdottaa (rivillä 7,) että Janette kertoisi omasta piilostaan, vaikkei tämä viittaamalla osoitakaan vastaamishalukkuuttaan. Oppilaat ovat selvästi arkoja tarttumaan vieraan opettajan esittämään kysymykseen (rivillä 1). Koska oma opettaja tuntee luokkansa, uskaltaa hän ehdottaa Janetelle vastausvuoroa.

#### Esimerkki 49

1 **ope2:** haluuk joku kertoa.. millanen se paikka oli  
 2 **poika:** en mä nyt mun salapiiloo kenellekään kerro (kuiskaa)  
 3 **ope1:** kuinka monella on ollut jossain metsässä. se oma piilopaikka  
 4 (pari poikaa viittaa)  
 5 **ope2:** niin sit on varmaan helppo samastua tähän tarinaan jos on itel-  
 6 lä ollu samanlainen  
 7 **omaope:** janette haluisiks sä kertoo siitä sun

Kaiken kaikkiaan molempien ryhmien omat opettajat puuttuivat opetukseen hyvin vähän. Jälkeenpäin käytyjen keskustelujen mukaan molemmat opettajat olivat sitä mieltä, että vaikka houkutus osallistua olikin suuri, näkivät he paremmaksi jättäytyä sivuun, etteivät prosessidraamaa ohjaavien opettajien uskottavuus ja auktoriteetti häiriintyisi. Oman opettajan

osallistuessa kun olisi helposti saattanut syntyä tilanteita, joissa oppilaat tukeutuisivatkin enemmän omaan opettajaansa kuin vieraisiin ohjaajiin. Näin ei kuitenkaan käynyt, koska luokan omat opettajat puutuivat tilanteeseen vain silloin, kun näkivät sen tarpeelliseksi prosessidraaman onnistumisen ja ongelmattoman jatkumisen kannalta. Arvailtavaksi jää, olisivatko prosessidraamat ja oppilaiden osallistuminen niihin olleet erilaisia, jos luokan oma opettaja ei olisi ollut ollenkaan samassa luokkatilassa tapahtumahetkellä.

## 8.2 OPETTAJA ANTAA PALAUTETTA

Opettajien esittämät kysymykset ja niihin saadut oppilaiden vastaukset täydentyvät luokahuoneen vuorovaikutuksessa usein opettajan antamalla palautteella. Opettajat antavat palautetta oppilailleen hyväksymällä, arvioimalla tai kommentoimalla tai näitä tapoja yhdistellen. Palaute voi myös olla nonverbaalista toimintaa, kuten katse, nyökkäys, päänpudistus tai hymy. Tavallisimpia sanallista hyväksymistä merkitseviä palautteita ovat adverbit *kyllä*, *joo*, *niin*. Toinen yleinen hyväksymiskeino on vastauksen toistaminen. Toisto on harvoin muodoltaan täysin samanlainen kuin vastaus, mutta sisältää kuitenkin saman asian kuin alkuperäinen vastaus. (Keravuori 1988: 109–114.)

Hyväksyviä palautteita esiintyy prosessidraamatunneilla paljon, varsinkin työtavoissa, joissa oppilaat kertovat omia mielipiteitään tai ratkaisujaan esitettyihin asioihin yksin tai pienryhmän kanssa. Esimerkiksi kuudennen luokan prosessidraamassa hyväksyviä palautteita esiintyy paljon keskustelussa, jossa pohditaan Celesten tulevaisuuden näkymiä. Opettajat ovat ensin tiedustelleet, miten oppilaat luulevat Celesten elämän jatkuvan, minkä jälkeen oppilaat esittävät pienryhmä kerrallaan omat mielipiteensä (riveillä 1, 5 ja 6). Molemmat opettajat esittävät vuorollaan yhden sanan mittaisia hyväksyviä palautteita (riveillä 2 ja 7). Työtavassa ideana on sallia kaikki oppilaiden kehittelemät eri tulkinnat, eikä erikseen arvottaa toista tulkintaa toista paremmaksi. Opettajien esittämät lyhyet hyväksyvät palautteet tukevat tätä tavoitetta.

### Esimerkki 50

- 1 **tyttö1:** ni sit siellä omalla paikkakunnalla sil menee koulu tosi hyvin  
 2 **ope2:** joo  
 3 **ope1:** hmm. mitä luulet pitääkö se yhteyttä niihin vanhoihin kaverei-  
 4 hin. kuitenkin. olkaa hyvä  
 5 **tyttö1:** joo  
 6 **tyttö2:** kyllä mun mielestä

7 ope1: joo.. sitte

Myös kuudennen luokan hetken merkitseminen -työtavassa opettajien palautteet ovat lähes pelkästään hyväksyviä. Tähän vaikuttaa jälleen kerran työtavan luonne, eli taaskaan ei ole tarkoitus etsiä yhtä ainutta oikeaa vastausta, vaan tuoda henkilökohtaiset mielipiteet ja tulokset kaikkien tietoisuuteen. Esimerkissä oppilaat kertovat vuorotellen, mikä heille jäi parhaiten mieleen koko prosessidraamasta, ja opettajat reagoivat vastauksiin lyhyin hyväksyvin palauttein (riveillä 2, 4 ja 9).

#### Esimerkki 51

1 **tyttö1**:mulla jäi se kun me piirrettiin ja sai kirjoitettiin  
 2 **ope1**: joo sitte  
 3 **tyttö2**:mulla jäi se kun tehtiin niitä kortteja  
 4 **ope1**: mmm  
 5 **tyttö3**:(puistaa päätään)  
 6 **tyttö2**:sano vaik se korttien teko (kuiskaa kaverilleen)  
 7 **ope1**: jäikö sulla sama juttu mieleen myöskin  
 8 **tyttö3**:vaikka  
 9 **ope1**: joo-o. sitte

Kolmasluokkalaisetkin saavat opettajalta paljon hyväksyviä palautteita (riveillä 6, 8, 10, 13, 15 ja 17) kertoessaan, millaisia asioita he olivat kuvitelleet mielikuvitusmetsäänsä ennen äänimaisema -työtappaa.

#### Esimerkki 52

1 **ope2**: voit hetken aikaa vielä kuvitella... sitte voit voidaan alkaa  
 2 kertomaan toisillekin joku varmaan näki varmasti aikalailailla  
 3 oman näkösen metsän mutta. mutta millaisen metsän näitte  
 4 **poika1**:nii mä näin sellasen että siel oli jotain heh jotain """" voi-  
 5 kukkia ja oliks ne jotain maitohorsmia vai mitä ne oli ja  
 6 **ope2**: joo-o  
 7 **poika1**:sitte siel oli sellasii kallioita mis oli jotain """"  
 8 **ope2**: joo eli oli aika kesäinen metsä oliko kun oli kukkasia paljon  
 9 **poika1**:joo  
 10 **ope2**: mmm sitte suvi  
 11 **tyttö**: no semmonen mis on kaikkee sammalta ja mustikanvarpuja ja se  
 12 oli aika pimee ja """"  
 13 **ope2**: joo-o ja kuulit ääniäkin siellä. henri  
 14 **poika2**:henry  
 15 **ope2**: joo  
 16 **poika2**:nii mä näin semmosen tiheen kuusimetsän  
 17 **ope2**: joo-o

Hyvin tyypillinen hyväksyvä palautteenantotapa on oppilaan vastauksen toistaminen. Tällaisia palautteita esiintyy prosessidraamoissa todella paljon. Miksi opettajat sitten niin usein toistavat oppilaan vastauksen? Joissakin tapauksissa opettajat haluavat varmistaa, että koko ryhmä varmasti kuulee vastauksen. Tällaisia tapauksia esiintyi ainakin kolmannen luokan kanssa, koska monet luokan oppilaista puhuivat suhteellisen hiljaisella äänellä. Vastauksen toistaminen tulkitaan usein myös kannustavana ja aidosti hyväksyvänä palautteena. Aina-kin itse opettajana koen, että oppilas saa enemmän kannustusta vastauksen toistamisesta kuin pelkästä yksisanaisesta *hyvä-* tai *kyllä-*palautteesta. Oppilaan on mahdollista kokea, että hänen vastauksensa on niin hyvä tai muulla tavalla huomionarvoinen, että opettaja haluaa toistamalla varmistaa, että kaikki varmasti kuulevat sen. Tällaisissa tilanteissa opettaja usein toistaa oppilaan vastauksen täysin tai lähes sen alkuperäisessä muodossa, kuten seuraavassa esimerkissä (riveillä 3 ja 5) tulee ilmi.

#### Esimerkki 53

- 1 **poika1**: no siitä et sitä kiusataan
- 2 **poika2**: koulukiusattu
- 3 **ope2**: et sitä kiusataan
- 4 **poika3**: nii ja sitte se on miljonääri
- 5 **ope1**: miljonääri jota kiusataan

Useimmiten opettaja kuitenkin toistaessaan hieman muokkaa oppilaan vastausta; muuttaa sanajärjestystä, ilmauksia tai tekee vastauksesta helpommin ymmärrettävän. Seuraavassa esimerkissä opettaja pyytää oppilaita kertomaan äänistä ja asioista, joita he kuvittelivat mielikuvitusmetsiinsä. Ensimmäinen tyttö kertoo kuulleensa lintujen ääniä, jonka jälkeen opettaja toistaa vastauksen, mutta lisää siihen myös lintujen viserryksen (rivillä 4) eli määrittää tarkemmin, millaista lintujen laulua metsässä olisi voinut kuulua. Palautteessa on myös hyväksyvän palautteen aineksia; sanat *joo-o* ja *varmasti*.

Seuraava oppilas kuvailee kuvittelemaansa ääntä päästäisten rätinäksi. Tämä vastaus jää ajatukseltaan hieman epäselväksi, joten opettaja täydentää sitä kuvailemalla, miten metsässä saattaa maan rajassa liikkua monenlaisia pieniä otuksia (riveillä 9–10). Seuraavaksi vastausvuorossa oleva poika toteaa vain lyhyesti yhdellä sanalla kuvitelleensa suden, jota opettaja täydentää kuvailemalla tarkemmin, millaista ääntä sudesta tulee, ja liittää vielä loppuun hyväksyvän palautesanan (rivillä 12). Toinenkin poika vastaa vain yhdellä sanalla, mutta opettajan palautteessa vastaus jälleen täydentyy (rivillä 14).



## Esimerkki 54

- 1 **ope2:** mitäs millasia ääniä siellä kuulit tossa oli puhetta niistä  
 2 eläimistä ja kasveista millasia ääniä  
 3 **tyttö1:** no niitä lintujen niitä ku ne laulo  
 4 **ope2:** joo-o lintujen laulua ja viserrystä varmasti kuuluu. entäs muu-  
 5 ta..kuuluuko muiden eläinten ääniä  
 6 **ope1:** sano vaan  
 7 **tyttö2:** sellasta niinku rätinää tai niinku jotain päästäisten tai jo-  
 8 tain sellasta  
 9 **ope2:** joo eli siellä maan rajassa ja juurien joukossa saattaa vipel-  
 10 tää monenlaisia  
 11 **poika1:** susi  
 12 **ope1:** suden ulvontaa joo-o  
 13 **poika2:** orava  
 14 **ope1:** oravan ainakin kuulee jos ne kävelee niinku puunrunkoo pitkin

Jossain tapauksissa, erityisesti tulkintoja kysyttäessä, opettaja voi palautteessaan vastauksen toistamisen lisäksi syventää tulkintaa esittämällä perusteluita sille. Seuraavassa esimerkissä kolmannen luokan poika esittää tulkintansa sille, miten tarinan äiti reagoisi, kun Celeste vastustaisi uudelle paikkakunnalle muuttoa. Palautteessaan opettaja toistaa ensin vastauksen ja jatkaa sitten perusteluilla (rivillä 2–3).

## Esimerkki 55

- 1 **poika:** no se vois vaikka hermostua se äiti. vois  
 2 **ope1:** niin se äitikin on varmaan ehkä vähän hermostunut ja itekin  
 3 surullinen ni vois olla vähän semmonen

Varsinkin arkaa ja tunteellista aihetta nuorten oppilaiden kanssa käsiteltäessä opettajan rooli perusteluiden esittäjänä on hyvin tärkeä, jotta surulliset asiat eivät jää pelottaviksi kokemuksiksi oppilaiden mieleen. Tämä tulee esille kolmannen luokan pohtiessa ensimmäisen opettaja roolissa -vaiheen jälkeen Celesten elämää ja tuntemuksia. Erään luokan pojan tiivistettyä Celesten surun syyn opettaja jatkaa vastausten toiston jälkeen palautteessaan perusteluiden ja syiden esittämistä liittäen samalla aiemmin käsitellyssä olleen metsän osaksi Celesten tarinaa (riveillä 2–4).

## Esimerkki 56

- 1 **poika:** siltä on kuollu isä

- 2 **ope2:** isä on kuollu. ja sen takia hänelle se metsä on varmasti sellainen tärkeä tärkeä turvapaikka mihin voi sitten mennä silloin ku  
 3 tuntuu vähän kurjalta tai surulliselta - -  
 4

Usein opettajan palaute johdattelee hänet esittämään sopivan aiheeseen liittyvän jatkokysymyksen. Seuraavassa esimerkissä tämä tulee ilmi opettajan toistaessa luokan tyttöjen vastaukset ja esittäessä niiden jatkoksi uudet aiheeseen liittyvät kysymykset (riveillä 5–6 ja 8).

#### Esimerkki 57

- 1 **ope2:** nonnii.. kuultii sellanen ei ehkä hirveen ilonen tarina.  
 2 kertoisko joku omin sanoin että mikä iso muutos sen ze  
 3 celesten elämässä oli tapahtunu.. joo  
 4 **tyttö1:** se isä oli kuollu  
 5 **ope2:** isä oli kuollu joo. millasissa tunnelmissa celeste oli miltä  
 6 häneestä tuntui.. sano vaan  
 7 **tyttö2:** et sil oli niinku kauhee ikävä sitä  
 8 **ope2:** joo oli ikävä ja oli eikö ollu aika surullinen tyttö. kyllä

Vastauksen toistoon onkin helppo ujuttaa mukaan hieman uutta informaatiota tai johdella oppilaita eteenpäin pohdinnassaan. Seuraavassa esimerkissä oppilas esittää ensin vastauksen, jonka ope1 ensin toistaa ja sitten täydentää määrittelemällä tarkemmin, mikä ovesa voi pitää ääntä (rivillä 2). Palaute täydentyy toisen opettajan esittäessä perustelun ja syyn siihen, miksi tämä ääni mahdollisesti syntyy (rivillä 3).

#### Esimerkki 58

- 1 **poika:** ovi  
 2 **ope1:** ovi. saranat  
 3 **ope2:** oven saranat kyllä helposti jos ei oo rasvattu ni narisee. mi-  
 4 käs muu voi vielä olla

Hyvin tyypillistä tämän prosessidraaman aikana esiintyneille opettajien toistaville palautteille oli se, että niihin liitettiin lisäinformaatiota, jonka avulla vastaus siirrettiin yleisemmälle tasolle, irti prosessidraaman kehystarinasta. Tämä näkyy seuraavassa opettajan pitkässä palautteessa, jossa oppilaan epävarman yhden sanan vastaus täydentyy opettajan palautteessa. Palautteessaan opettaja ensin toistaa oppilaan vastauksen, jonka jälkeen hän antaa hyväksyvää palautetta (rivillä 2) ja tämän jälkeen vielä jatkaa perusteluin (riveillä 2–4) ja täydentää oppilaan vastauksen eheäksi vertauskuvaksi (rivillä 5).

## Esimerkki 59

- 1 **poika:** sanomalehti hehe  
 2 **ope1:** sanomalehti ku rapisuttaa joo se on oikein hyvä sanomalehtee ku  
 3 rapisuttaa ni tai pelkästään ku sitä lukee ni saattaa kuuluu  
 4 semmonen samanlainen rapina ku eläinten ääni metsässä. tuleeeko  
 5 muuta mieleen... eläinten ääni on ku sanomalehden rapina. mitäs  
 6 muuta

Kolmannen luokan prosessidraaman kysymys–vastaus–palaute-jaksot muistuttavat parhaimmillaan aitoa keskustelua, jossa oppilaat esittävät omia näkökulmiaan ja opettajat kommentoivat niitä. Aluksi opettaja on esittänyt kysymyksen, johon oppilaat kertovat rohkeasti omia vastauksiaan. Jokaisen vastauksen jälkeen opettaja antaa palautetta (riveillä 3–5, 7, 9–13 ja 15), ja parhaimmillaan palaute on luontevaa kommentointia, joka vie keskustelua eteenpäin (riveillä 9–12).

## Esimerkki 60

- 1 **poika:** no niin jotain että jotkut välittää siitä että ei oo kiusaamis-  
 2 ta  
 3 **ope1:** joo et jotkut välittää oikeesti ja on huomannu ehkä et hän ei  
 4 oo ollut koulussa ja miettiny et miltäköhän nyt sit tuntuu. mi-  
 5 täs sitte  
 6 **tyttö1:**no se tietää et ne välittää ja pitää siitä  
 7 **ope1:** nii et ne pitää siitä  
 8 **tyttö2:**et sil on hyviä ystäviä  
 9 **ope1:** kyllä. tuntuu hyvältä. vieläkö ajatuksia celestestä.. eli ensin  
 10 tuntu ihan hirvittävän kurjalta mut sitte tuliki parempi mieli  
 11 ku huomasi et on ystäviä jotka välittää.. no mitä luulette läh-  
 12 teeköhän se celeste seuraavana päivänä kouluun. sen sijaan et  
 13 jää yksin kotiin vaan. senja  
 14 **tyttö3:**joo  
 15 **ope1:** nii varmaan lähtee joo.

Prosessidraamassa opettajan rooli kannustajana korostuu, koska työtapana on ryhmälle uusi. Kannustusta annetaan arvioivan palautteen avulla. Arvioiva palaute on suppeimmillaan yksi arvioiva sana, kuten *hyvä*, mutta laajimmillaan saattaa sisältää myös opettajan subjektiivisen kannanoton vastaukseen. Yhden sanan mittaisia arvioivia palautteita esiintyi prosessidraamojen aikana suhteellisen paljon. Seuraavassa esimerkissä kolmasluokkalaiset saavat positiivista arvioivaa palautetta Celestelle askartelemistaan korteista. Aluksi opettaja arvioi esitelyvuorossa olevan poikaryhmän korttia lyhyesti (rivillä 1), mutta lopuksi toinen opettaja vielä kohdentaa arvioinnin kortin sisältämään lausahdukseen (rivillä 6).

## Esimerkki 61

- 1 **ope2:** siellä näkyy olevan. hieno.. sitte täällä toivotetaan että älä  
 2 sure ja sit tääl oli tätä hienoo espanjan kieltä jota mä en nyt  
 3 valitettavasti osaa  
 4 **ope1:** mitäs se niklas tarkotti kerrotko kaikille  
 5 **poika:** es toi kon tiko. olen kanssasi  
 6 **ope1:** onpas kivasti sanottu

Seuraavassa esimerkissä arvioiva palaute (riveillä 2, 4 ja 7) toimii kannustimena kuudennen luokan äänimaisema-työtavassa, johon oppilaat lähtevät aluksi arasti mukaan. Ryhmän tottuessa työtapaan ja opettajan kannustaessa heitä, he kuitenkin lopulta uskaltavat rohkeasti ilmaista itseään; äännellä ja liikkua tarinan kuvaamalla tavalla.

## Esimerkki 62

- 1 **oppilaat:** kvaak kvaak pööt kvaak hehheh  
 2 **ope1:** hyvä hyvä eiku hyvältä kuulostaa  
 3 **oppilaat:** poot poot tsirp hehheh  
 4 **ope2:** hyvä ja jos kaikki ympärillä hukkuu lintujen ääniin niin lintu-  
 5 jen ääni on sillon varmasti aika kova eikö niin  
 6 **oppilaat:** kvaak kvaak poot poot (vihellystä)  
 7 **ope1:** hyvä. sitte jatkuu - -

Opettajien rooli työparina korostuu myös palautetta annettaessa. Ryhmät saavatkin paljon positiivista arvioivaa palautetta, sillä useissa tilanteissa molemmat opettajat haluavat antaa palautetta. Tästä on hyvänä esimerkkinä kuudennen luokan saama palaute ohitanssin jälkeen.

## Esimerkki 63

- 1 **ope2:** nyt meni joi ihan suorastaan loistavasti  
 2 **ope1:** hienoa

Myös kolmasluokkalaiset onnistuivat opettajaparin mielestä ohitanssissaan hyvin.

## Esimerkki 64

- 1 **ope1:** hyvä. ja vielä viimeinen liike voitte tehdä... hyvä  
 2 **ope2:** hyvä. hienosti jaksoitte.. me voidaan vaikka antaa iso käsi  
 3 yleisön kanssa (kaikki taputtavat)

Opettajan puheenvuoroille on usein tyypillistä se, että ne ovat tarvittavaa pidempiä. Usein palautteissa yhdistyvätkin eri palautteenantotavat. Tämä näkyy myös prosessidraamoissa. Kuudesluokkalaisten hetken merkitseminen -työtavassa opettajan arvioiva palaute täydentyy hyväksyvällä sanalla (rivillä 2).

#### Esimerkki 65

1 **poika1**: ku sanottiin nimet  
 2 **ope1**: hyvä joo  
 3 **poika2**: ne kortit

Monissa palautteissa opettajat myös yhdistivät toisiinsa vastauksen toistamisen ja hyväksyvän tai arvioivan sanan. Esimerkin ensimmäisessä tilanteessa opettajan palautteessa yhdistyvät vastauksen toistaminen ja hyväksyvä sana (rivillä 2), toisessa opettaja toistaa vastauksen, täydentää sitä ja lopsussa vielä arvioi vastauksen positiiviseen sävyyn (rivillä 4).

#### Esimerkki 66

1 **poika**: ku me tehtiin niitä metsän ääniä  
 2 **ope1**: metsän äänet joo-o  
 -----  
 3 **poika**: sanomalehti hehheh  
 4 **ope1**: sanomalehti ku rapisuttaa joo se on oikein hyvä

Seuraava esimerkki muistuttaa tyypillistä oppilaan prosessidraaman aikana saamaa palautetta. Tässä opettajan kolmannen luokan tytölle antamassa palautteessa yhdistyvät eri palautetavat; hyväksyminen, arvioiminen ja kommentointi. Aluksi opettaja hyväksyy vastauksen, sitten arvioi sitä toteamalla tämän vaihtoehdon mahdolliseksi ja lopussa vielä selittää syitä ja perusteluita eli kommentoi, miksi näin voisi olla (riveillä 2–3).

#### Esimerkki 67

1 **tyttö**: jos se talo vaikka se olis liian iso niille  
 2 **ope2**: mm. kyllä. seki on hyvin mahdollista. tuntuu liian isolta ku  
 3 enää kaks asuu siellä vanhas talossa - -

Näihin tarvittavaa pidempiin palautteisiin vaikutti varmasti se, että prosessidraamassa tavoitellun integratiivisen mallin mukaan toimivan opettajan tavoitteena on antaa mahdolli-

simman paljon kannustavaa palautetta oppilaille, jotta nämä rohkaistuisivat osallistumaan yhteiseen päätöksentekoon ja esittämään rohkeasti oman mielipiteensä ja erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja käsiteltyihin asioihin (Lintunen 1995: 109). Koska varsinkin kuudennen luokan oppilaat olivat suhteellisen arkoja tuomaan julki omia ajatuksiaan ja tulkintojaan, korostui kannustavan palautteenannon merkitys erityisesti heidän prosessidraamassaan. Kolmannen luokan oppilaat olivat rohkeampia, mutta myös heille opettajat antoivat reilusti positiivista palautetta tukeakseen oppilaiden osallistumisrohkeutta. Sanallisen palautteen ohella opettajat käyttivät prosessidraamojen aikana myös jonkin verran sanatonta eli nonverbaalia palautetta, lähinnä sanallisen palautteen tukena. Monet vaustaukset saivat palautteekseen opettajan katseen, hymyn tai nyökkäyksen.

Mielenkiintoisimpia palautteenantoja esiintyy tilanteissa, joissa opettajan esittämiin kysymyksiin ei ole selkeitä oikeita tai vääriä vastauksia, mutta opettajalla on kuitenkin käsitys siitä, mihin suuntaan hän vastausten avulla haluaa draamaprosessia viedä. Näissä tilanteissa erilaiset draamaoppaat ja -käsikirjat neuvovat opettajaa ohjailemaan draamaprosessia hienovaraisesti, mutta kuitenkin niin, ettei oppilaille tule tuntua siitä, että he vastasivat huonosti tai väärin. Lintusen (1995: 109) mukaan draamaopettajan tavoitteena on, että tällaisissa valintatilanteissa opettaja ei määrää, miten ryhmän tulisi valita tai mikä olisi oikea ratkaisu, vaan vastuu päätöksistä ja valinnoista on koko ryhmällä. Tiukan tilanteen tullen opettaja voi kuitenkin puuttua päätökseen.

Seuraavassa esimerkissä tulee esille, miten opettaja on etukäteen suunnitellut ja päättänyt, mihin suuntaan draamaprosessi etenee. Ryhmä saa kuitenkin tehtäväkseen miettiä erilaisia vaihtoehtoja, joilla lohduttaa Celesteä surun keskellä. Tilanne etenee niin, että ensin oppilaat kertovat muutamia vaihtoehtoja, ja sitten yksi heistä mainitsee myös sen vaihtoehdon, jota opettajat ovat suunnitelmassaan etukäteen miettineet. Näin ollen valmis suunnitelma ohjaa prosessidraaman etenemistä, mutta oppilaat saavat kenties tunteen siitä, että myös heillä on mahdollisuus vaikuttaa draaman etenemiseen.

Esimerkissä opettaja esittää siis aluksi aidon tiedustelukysymyksen (riveillä 2–3), johon oppilaat alkavat rohkeasti esittää erilaisia vastausvaihtoehtoja. Eräs luokan pojista ehdottaa lohduttamiskeinoksi tytön kanssa leikkimistä. Tähän opettaja reagoi ensin toistamalla vastauksen (rivillä 7), mutta jatkaa esittämällä perusteluita sille, miksi leikkiminen kenties olisi hankalaa (riveillä 7–9). Perusteluidensa avulla hän antaa arvioivaa palautetta pojan vastauksesta. Opettaja ei suoraan ilmaise, että vastaus olisi väärä, mutta antaa ymmärtää, ettei se ole paras mahdollinen. Tämän jälkeen oppilaat esittävät muutamia vaihtoehtoja, jotka opettaja hyväksyy joko myönteisellä sanalla tai toistamalla vastauksen (riveillä 12, 16 ja 19). Kun eräs

luokan pojista sitten ehdottaa lohdutuskeinoksi kortin lähtettämistä, joka on tarkoitus toteuttaa alkuperäisen tuntisuunnitelman mukaan, voi opettajan äänensävyä kuulla innostuksen. Hän antaa toivotusta vastausta hyväksyvää positiivista palautetta hyväksyvän sanan, vastauksen toistamisen ja vastauksen arvioinnin avulla (riveillä 21–22). Palautteen lopussa hän liittyy käydyn keskustelun luontevaksi osaksi draamaprosessia ja siirtyy sujuvasti työskentelyssä eteenpäin ilmoittamalla, että luokasta löytyy askartelutarpeita korttien tekemistä varten. Tämäkin osoittaa, että vastaus oli toivotunlainen.

### Esimerkki 68

1 **ope2:** - - nyt kun kuulitte mitä ikävää celestelle on tapahtunu niin  
 2 miten te voisitte celesten luokkakavereina piristää celesteä.  
 3 mikä vois olla semmonen. mitä voisitte tehdä  
 4 **poika1:** hmm  
 5 **ope2:** joo  
 6 **poika2:** vaikka leikkiä sen kaa  
 7 **ope2:** leikkiä sen kanssa. mmm. nyt varmaan on kuitenkin niin että  
 8 celeste ei tällä hetkellä oo siellä koulussa et varmaan on  
 9 vielä kotona. niin. ei voi ainakaan koulussa leikkiä. suvi  
 10 sano vaan  
 11 **tyttö1:** no se voi lohduttaa  
 12 **ope2:** mmm vois lohduttaa kyllä. valtteri  
 13 **poika3:** vois viiä vaikka limulle tai jotain  
 14 **ope2:** mitä vois viedä  
 15 **poika3:** vaikka jonnekki limulle tai jonnekki  
 16 **ope2:** mmm. kyllä. vois mennä soittaaan ovikelloa ja kysyä haluutko  
 17 lähtee johonki. senja  
 18 **tyttö2:** puhuu sen kanssa  
 19 **ope2:** mmm puhua. oliko sä teppo  
 20 **poika4:** joo.. vois lähettää vaikka kortin  
 21 **ope2:** kyllä voi lähettää vaikka kortin. se olis itse asiassa aika  
 22 hyvä idea. meil olis tuolla semmosia korttien askartelutarpeita

Yksi prosessidraaman opettajan haasteista on se, että toisaalta hänen tulisi antaa ryhmälle mahdollisimman paljon vapauksia, mutta toisaalta opettajan pitää kuitenkin pystyä pitämään ohjat käsissään, jolloin kaikkia oppilaiden tulkintoja ja ajatuksia on vaikea hyväksyä. Seuraavassa esimerkissä näkyy taustalla selkeästi opettajien ajatus siitä, että he haluaisivat oppilaiden ajattelevan Celesten tulevaisuudesta positiiviseen sävyyn. Kokemattomuus draamaopettajina saa heidät puuttumaan kuudennen luokan poikien pienryhmän ajatuksiin ehkä hieman liiankin arvioivaan sävyyn, vaikka tavoitteena onkin lähinnä johdatella poikia Celesten kannalta onnelliseen loppuratkaisuun.

Seuraavan esimerkin tilanteessa ryhmässä mietitään erilaisia tulevaisuuskuvia eli mitä Celesten elämään kuuluu puolen vuoden päästä tapahtuneesta. Ensimmäisenä vastausvuoron

saa poikien pienryhmä, joka on päätnyt siihen, että Celestestä on tullut koulukiusaaja (rivillä 4). Opettaja reagoi vastaukseen toistamalla sen, mutta lisäämällä toistoon ilmauksen ”teiän mielestä” korostaakseen, ettei tämä ole yleinen käsitys. Palaute jatkuu arvioivalla lauseella, ja lisäksi opettaja vaatii lisäkysymyksen muodossa perusteluita vastaukselle (riveillä 5–6).

Kaksi ryhmän pojista esittääkin varsin hyviä perusteluita. Opettaja ei kuitenkaan tyydy tähänkään, vaan esittää vielä jatkokysymyksiä (rivillä 10–11 ja 13), joista pojat hieman hämmentyvät, eivätkä enää osaa vastata yhtä sujuvasti kuin aiemmin. Huomion arvoinen on opettajan palaute (riveillä 15–19), jossa hän arvioi poikien vastausta ja esittää myös oman henkilökohtaisen mielipiteensä sekä tarinan faktatietoja tulkinnan tueksi. Opettaja päätyy hakemaan tukea kielteisen sävyiselle arvioivalle palautteelleen myös koko ryhmän mielipiteestä (riveillä 21–24). Suurin osa oppilaista ilmoittaa viittaamalla olevansa opettajan kanssa samaa mieltä. Lopussa opettajat vielä kyseenalaistavat sen, onko poikaryhmä oikeasti sitä mieltä, että Celestelle käy elämässään surullisesti (riveillä 24–25 ja 27). Poikien nauru ja ilveily viestittävät siitä, että he kenties halusivat vain herättää vastauksellaan huomiota ja hauskuuttaa ryhmään.

#### Esimerkki 69

- 1 **ope1:** alotetaan vaikka täältä. pojat mitä mieltä te ootte  
 2 **ope2:** muut vois kuunnella  
 3 **ope1:** shh  
 4 **poika1:** siit on tullu koulukiusaaja  
 5 **ope1:** siit on tullu teiän mielestä koulukiusaaja. sehän kuulostaa  
 6 hirveen ikävältä. miks te luulette et niin on käyny  
 7 **poika1:** noku sen iskä kuoli ni se alko kiusaa muita ku sillä on niin  
 8 kova ikävä sitä  
 9 **poika2:** se yrittää olla kingi  
 10 **ope1:** yyh. ettei sillä oo muuta tekemistä. luuletteks et sillä  
 11 celestellä ei oo sen takii enää kavereita  
 12 **poika3:** emmää tiiä. jos ne sen kaverit kiusaa sitä  
 13 **ope1:** kiusaa sitä celesteä vai jotain muuta  
 14 **poika3:** emmää tiiä  
 15 **ope1:** nii emmäkään tiiä must toi kuulostaa vähän synkältä enkä mä us-  
 16 ko että se nyt ihan tommoseks menee. vaikutti siltä et sil ce-  
 17 lestel oli aika paljon kivoja kavereita jotka sitä auttaa. eiks  
 18 se mitä luulette millanen ratkasu se olis jos siinä kävis noin  
 19 onnettomasti...oisko vähän synkee  
 20 **poika3:** hmm  
 21 **ope1:** eiks me kuitenkin kaikki toivotaan et niin ikävästi kuitenkin  
 22 ei käy  
 23 **ope2:** mä ainakin toivon  
 24 **ope1:** kuka muu toivoo... (aika moni viittaa) pojat on sitä mieltä et  
 25 olis hyvä että celestestä tulis koulukiusaaja  
 26 **pojat:** hehee (ilveilyä)  
 27 **ope1:** en oo nyt ihan varma onko oikeesti nyt noin



Tämän kysymys–vastaus–palaute-sarjan myötä mieleen nousee monia kysymyksiä. Onko opettajan perusteltua esittää omia mielipiteitään tai näin vahvasti osoittaa jonkin ryhmän tulkinta vääräksi? Missä menee raja sen suhteen, millaisia vastauksia avoimiin kysymyksiin tulisi hyväksyä? Millainen mahtoi olla poikaryhmän tulkinta omasta vastauksestaan? Kolkivatko he opettajan palautteen jälkeen vastanneensa väärin, vaikkei sellaista vaihtoehtoa tällaisessa kysymyksessä oikeastaan ollutkaan? Samanlaisiin kysymyksiin törmää myös perinteisessä kirjallisuudenopetuksessa. Mitkä kaikki tulkinnat ovat sallittuja? Tulkinnat tulisi pysyttyä perustelemaan tekstihavainnoin, ja tarinan tapahtumiinhan tässäkin esimerkissä opettaja palautteessaan vetoaa (riveillä 16–17).

Kaiken kaikkiaan palautteen annolla on erittäin suuri merkitys prosessidraamaa opetusmenetelmänä hyödyntävillä oppitunneilla, sillä monet työtävät vaativat oppilaiden omien kokemusten ja ajatusten julki tuomista. Monissa työtavoissa vaaditaan myös uskallusta ja heittäytymistä, joten opettajan hyväksyvällä ja positiivisella arvioivalla palautteella on merkittävä rooli varsinkin aloittelevan draamaryhmän ohjauksessa.

### **8.3 OPPILAS KYSYY, OPETTAJA VASTAA**

Vaikka opettaja onkin oppitunneilla pääasiassa kysyjän roolissa, esitetään kysymyksiä silloin tällöin myös opettajalle. Oppilaiden kysymykset ovat joko tiedusteluja tai hämmästyttäjiä, joista opettaja reagoi lähinnä ensimmäisiin. Opettajan vastauksien diskursiivinen tehtävä on antaa lisätietoa. Opettajan vastauksille, kuten muillekin puheenvuoroille, on tyypillistä se, että ne ovat tarvittavaa pidempiä. Useimmissa tilanteissa yksisanainen myöntö tai nonverbaali vastaus, kuten nyökkäys tai pään pudistus, toisi tilanteeseen riittävän informaation. Pidemmillä vastauksilla opettaja pyrkii kuitenkin pitämään yllä positiivista ilmapiiriä ja motivoimaan oppilaita parempiin suorituksiin. Oppilaiden tiedustelukysymykset puolestaan voidaan jakaa niiden sisällön mukaan tuntikäytäntöä koskeviin tiedusteluihin ja temaattisiin tiedusteluihin. (Keravuori 1988: 119, 125–127.)

Prosessidraaman opettajajohtoisissa osuuksissa ilmeni hyvin vähän oppilaiden kysymyksiä ja näin ollen myös opettajien vastauksia. Kuudesluokkalaisten kysymykset olivat tiedusteluja, jotka liittyivät lähinnä tuntikäytäntöihin ja työtapoihin. Eniten tiedustelukysymyksiä esiintyi omatunnokuja-työtavassa, joka osoittautuikin suhteellisen haasteelliseksi. Työtavan aikana oppilaat tarkistivat useaan otteeseen, miten pitäisi toimia.

Ensimmäisessä esimerkin tilanteessa luokan poika joutuu toistamaan kysymyksensä kahteen kertaan (riveillä 1 ja 3), koska ei saa heti vastausta. Toiseen kysymykseen hän saa selkeän vastauksen (rivillä 4), jonka pohjalta hän osaa jatkaa toimintaansa. Esimerkin toisessa tilanteessa oppilas saa kysymykseensä ensin vastauksen toiselta opettajalta (rivillä 6) ja sitten palautetta onnistuneesta toiminnastaan toiselta opettajalta (rivillä 7). Kolmannessa tilanteessa molemmat opettajat vastaavat pojan esittämään kysymykseen. Vastauksista päätellen opettajilla on hieman eri käsitys siitä, miten omatunnonkujassa tulisi kulkea, mutta ope1 ottaa selkeästi ohjat käsiinsä tässä tilanteessa ja täydentää ope2:n vastauksen selkeämmäksi ja tarkemmaksi. Koska poika saa ensin kaksi toisistaan eroavaa vastausta, hän päätyy vielä esittämään tarkistuskysymyksen (rivillä 11), johon ope1 vastaa myöntävästi (rivillä 12), ja näin ollen poika osaa jatkaa toimintaansa työtavan vaatimalla tavalla.

#### Esimerkki 70

```

1 poika1: entä jos oli kolme
2 ope1: katotte silmiin sitä parianne
3 poika1: hei jos on kolme
4 ope2: jos on kolme niin kaksi toiselle puolelle ja yksi toiselle

-----

5 tyttö: onks niinku vastakkain vai
6 ope2: suurin piirtein
7 ope1: joo sillai just

-----

8 poika2: pitääks mun laittaa silmät kiin
9 ope2: sä voit
10 ope1: tuu vaan silmät kiin mä oon tääl sua vastassa
11 poika2: siis silmät kiinni
12 ope1: joo

```

Seuraavassa kolmannen luokan tilanteessa näkyy puolestaan hyvin se, miten oppilaan esittämään työskentelyä koskevaan tiedustelukysymykseen vastatessaan opettaja perustelee vastaustaan eli antaa selityksen sille, miksi pitää toimia tietyllä tavalla (rivillä 2).

#### Esimerkki 71

```

1 poika: onko pakko pistää silmiä kiinni
2 ope1: pistä vaa. helpompi keskittyy

```

Kolmannen luokan oppilaat esittävät myös pari hämmästelykysymystä pohtiessaan, onko prosessidraaman tarina ja sen henkilö oikeasti olemassa. Ajatus tästä herää ensimmäisen kerran ensimmäisen opettaja roolissa -työtavan jälkeen. Kun opettaja on päättänyt roolisuorituksensa ja lähtee pois piiristä, yksi kolmannen luokan pojista utelee tarinan todenperäisyyttä. Pojan epävarmuutta osoittaa se, että hän itse vastaa omaan kysymykseensä heti sen esitettyään (rivillä 1), ennen kuin kuuntelee opettajan vastauksen.

#### Esimerkki 72

- 1 **poika:** oliks toi tosi. ei  
 2 **ope2:** tää oli nyt tosi asia semmosen celeste-tytön elämästä. mitä  
 3 sen elämässä oli oikein tapahtunu, mitä se teille kerto. mari

Samantapainen kysymys herää vielä myöhemmin kolmasluokkalaisten prosessidraaman aikana ennen toista opettaja roolissa -työtappaa. Kysymys on hyvin epäileväinen, mitä korostaa *muka*-sanan käyttö (rivillä 1). Tämän tyylliset kysymykset osoittavat myös sen, että näille oppilaille yksi draamaprosessin peruselementti eli esteettinen kahdentuminen ajan, paikan ja roolin suhteen on vielä suhteellisen haastavaa. Koska prosessidraama työtapana on heille uusi, tuntuu heistä hieman vaikealta käsittää todellisuuden ja käsiteltävän tarinan suhdetta. Opettaja yrittää selittää tätä suhdetta niin, että Celeste on olemassa tässä tarinassa (rivillä 2).

#### Esimerkki 73

- 1 **poika:** onko se celeste muka ihan oikeesti olemassa  
 2 **ope2:** se on tässä meidän tarinassa ihan oikeesti  
 3 **ope1:** niin voidaan jutella siitä sitten myöhemmin tän jälkeen vielä  
 4 siit celestestä ku ollaan saatu tää juttu loppuun

Luokan oman opettajan läsnäolo luokassa näkyy muun muassa siinä, että kolmannen luokan oppilaat turvautuvat mieluummin häneen kuin vieraisiin opettajiin. Oma opettaja on puuttunut opetukseen pienryhmiä muodostettaessa, joten tilaisuuden tullen oppilaat kysyvät häneltä tarkentavia ohjeita (rivillä 1). Oman opettajan vastaus on hieman epäröivä, mitä *varmaan*-sanan käyttö korostaa (riveillä 2–3). Prosessidraaman ohjaaja huomaa tilanteen ja täydentää luokan oman opettajan vastausta (riveillä 4–6).

#### Esimerkki 74

- 1 **poika:** pitääks se kortti taitella

2 **omaope:** ei teiän varmaan tartte sitä taitella vaan voitte antaa olla  
 3 sen koko paperin  
 4 **ope1:** joo voitte käyttää sillai et se on tommonen just ei tarvi. ot-  
 5 takaa jokanen yks kynä ja sit voitte vaihdella.. noin. voitte  
 6 piirtää ja sit kirjottakaa

Oppilaat pääsevät kysyjän rooliin, kun kuudennen luokan poikien kanssa syntyy keskustelua siitä, miltä Celesten tulevaisuus näyttää. Molemmat opettajat yrittävät vaikuttaa poikien päätökseen, mutta pojilla on selkeä näkemys, ja he pitävät ajatuksestaan kiinni esittämällä opettajille vastakysymyksiä (riveillä 4, 6, 7 ja 16). Opettajat yrittävät johdatella keskustelua haluamaansa suuntaan (riveillä 8–10 ja 13–15), ja pojat yrittävät perustella näkemystään (riveillä 11, 12 ja 18). Hetken opettajat ja oppilaat käyvät keskenään hyvin aidon tapaista keskustelua, jossa kuitenkin näkyy opettajien perinteinen auktoriteettiasema oppilaisiin nähden. Opettajat jatkavat keskustelua sen aikaa kun näkevät tarpeelliseksi ja siirtyvät seuraavan ryhmän vastauksiin todetessaan, että pojat eivät ole valmiita luopumaan kannastaan (riveillä 19–21).

#### Esimerkki 75

1 **ope1:** no mä kyllä uskon ja luotan siihen ettei kukaan oo niin hölmö  
 2 siellä koulussa et tommosen surullisen asian takia rupee teke-  
 3 mään jotain noin  
 4 **poika1:** niin mut jos se on miljonääri  
 5 **ope1:** jotain noin kamalaa  
 6 **poika1:** mut jos sil on yhtäkkiä kuus kultaa  
 7 **poika2:** jos ne on kateellisii et se on miljonääri  
 8 **ope2:** se miljonääri ajatus ei nyt ehkä ihan keskeisesti liity tähän  
 9 tarinaan mut niinkin voi joskus onnellisesti käydä et voittaa  
 10 lotossa  
 11 **poika2:** mut ku se isä on kuollu  
 12 **poika3:** ni pitää siirtää isälle niitä rahoja  
 13 **ope1:** mä luulen että et niin. kyllä mä nyt uskon siihen celesten ce-  
 14 leste sai niin mukavia korttejakin et kyllä sillä on niin kivo-  
 15 ja kavereita et ne siinä  
 16 **poika1:** nii mut jos on eri koulussa  
 17 **ope1:** enemmän tukee ja ymmärtää ku rupee tommosii hölmöyksiä teke-  
 18 mään  
 19 **poika2:** eihän se luokka tullu sinne mukaan  
 20 **ope2:** niin te ootte siis sitä mieltä et celeste muuttaa.. niin sitte  
 21 on uudet  
 22 **ope1:** uudelle paikkakunnalle. sitte seuraava

Kaiken kaikkiaan oppilaiden rooli kysyjänä ja opettajien rooli vastaajan jää prosessidraamoissa perinteisten oppituntien tapaan hyvin pieneksi. Oppilaat esittävät eniten tiedusteluja liittyen työtapoihin, ohjeisiin ja sääntöihin, jolloin opettajien vastaukset ovat hyvin in-

formaatiopitoisia. Jonkun verran esiintyy myös hämmästelykysymyksiä, lähinnä tarinan henkilöihin ja teemaan liittyen. Huomion arvoista on erityisesti se, että kuudennen luokan pojat uskalsivat kysymyksillään kyseenalaistaa ajatusmallin, jota opettajat yrittivät syöttää heille (esimerkissä 75). Tämä sai opettajat esittämään vastauksissaan perusteluita ja lisäsi vastausten pituutta. Kokeneemman draamaryhmän kanssa tällaista omien tulkintojen esille tuomista esiintyy varmasti enemmänkin.

## 8.4 OPPILAS KOMMENTOI

Keravuoren (1988: 138) mukaan oppilas voi vastaajan ja kysyjän roolin lisäksi toimia oppitunneilla myös informoijana, joka on kuitenkin suhteellisen harvinaista opettajajohtoisessa diskurssissa. Prosessidraamojen opettajajohtoisissa osuuksissa esiintyy kuitenkin oppilaiden esittämiä kommentteja ja toiminnan ohjailuja. Hyvä esimerkki tästä ilmenee, kun kuudennen luokan tyttö kommentoi rohkeasti opettajien toimintaa heti prosessidraaman alussa, kun opettajat yrittävät saada oppilaat muodostamaan mahdollisimman symmetrisen piirin. Ryhmä ja opettajat eivät vielä tunne toisiaan, joten opettaja ohjeistaa oppilaita siirtymään sopiville paikoille osoittamalla (riveillä 1–2). Luokan tyttö narkästyy tästä ja puuttuu kommentillaan opettajan toimintaan (rivillä 4).

### Esimerkki 76

- 1 **ope1:** onks tässä kaikki. menkää pojat silleen että menkää ihan  
 2 tonne viereen istumaan (osoittaa poikia)  
 3 **poika:** wiiii emmä jaksa  
 4 **tyttö:** ei tarvi osotella kuitenkaan

Hyvin yleistä on tietysti myös luokkakavereiden toiminnan kommentointi. Tämä tulee esille kuudennen luokan lämmittelyleikissä, jossa luokan pojat pitävät kommentteillaan huolta siitä, että kaikki noudattavat samoja pelisääntöjä (riveillä 6, 13, 15 ja 16).

### Esimerkki 77

- 1 **ope2:** ymmärsittekö. jes kaikki tietää mitä pitää tehdä. ää. mene jos  
 2 teillä on kotona valkoinen auto. däm. ää. mene jos sinulla on  
 3 pitkät hiukset  
 4 **oppilaat:** (pölinää, naureskelua)  
 5 **poika1:** mulla ei oo  
 6 **poika2:** noi on pitkät

- 7 **ope1:** ja sit tyst kuunnellaan  
 8 **poika1:** mene jos nimesi alkaa teellä  
 9 **oppilaat:** hehhehheh  
 10 **ope2:** kyllä  
 11 **poika3:** mene jos sulla on vihree paita  
 12 **poika4:** ei oo vihree  
 13 **poika3:** siin on vihreetä  
 14 **ope1:** vihreetä paidassa. pojat vihreetä paidassa.  
 15 **poika3:** niin janne vihree  
 16 **poika5:** vihree keskelle

Yhteisten sääntöjen noudattaminen koetaan hyvin tärkeäksi. Tähän puuttuu kuudennen luokan poika omatunnonkuja-työtavassa, kun kujaa kävelevä tyttö ei kävelekään aikaisemman ohjeen mukaan silmät kiinni.

#### Esimerkki 78

- 1 **poika:** piti mennä silmät kiinni

Myös vastausten kommentointia esiintyy. Kun suurin osa luokan oppilaista ilmaisee viittamalla olevansa äidin ja tyttären muuton kannalla, haluaa yksi luokan pojista kommentillaan (rivillä 3) osoittaa pitävänsä tätä vastausvaihtoehtoa huonona.

#### Esimerkki 79

- 1 **ope2:** kuinka moni on sitä mieltä että ne se äiti ja tytär muuttaa  
 2 sinne uudelle paikkakunnalle (suurin osa oppilaista viittaa)  
 3 **poika:** no jee  
 4 **ope2:** aika moni.. entäs kuka on sitä mieltä että ne ei muuta että  
 5 se..(muutama oppilas viittaa) joo. eli celeste pystyykin vai-  
 6 kuttaan siihen äitiin niin että ne ei muuta

Prosessidraamoissa oppilaat kommentoivat niin opettajien kuin luokkakavereidensakin toimintaa. Kommentit ja palautteet eivät kuitenkaan juuri ole positiivisia, vaan niissä keskitytään lähinnä epäkohtiin, ja yleisintä on virheellisestä toiminnasta huomauttaminen. Näin ollen oppilaan toiselle oppilaalle suuntaamat palautteet ja kommentit on usein tarkoitus saattaa myös muun ryhmän ja opettajan tietoisuuteen, jotta muutkin puuttuisivat yhden oppilaan huomaamaan epäkohtaan tai sovittujen sääntöjen rikkomiseen.

## 9 TUNTIEN JA TOIMIEN VERTAILUA

### 9.1 OPETTAJIEN TOIMINTA KAHDEN ERI RYHMÄN KANSSA

Ymmärrettävästi opettajan toimintaa säätelee se, minkä ikäisiä oppilaita hän opettaa. Tutkimuksessani itse opetussisältö oli lähestulkoon sama sekä kuudennen että kolmannen luokan kanssa pieniä muutoksia lukuun ottamatta. Oppilaiden ikä ja kehityserot näkyivät kuitenkin jonkin verran siinä, miten opettajat käyttäytyivät ja puhuttelivat oppilaita oppitunneilla. Kuudennen luokan kanssa opettajat pyrkivät enemmän kaverilliseen otteeseen ja yrittivät sisällyttää puheeseensa huumoria.

Seuraavassa esimerkissä opettaja yrittää huumorin avulla saada kuudesluokkalaiset innostumaan prosessidraaman alussa. On aikaanainen aamu, ja sekä oppilaat että opettajat ovat hieman väsyneen oloisia. Opettaja yrittää luoda tunnelmaa vitsailemalla ryhmäläisten pirteudesta (riveillä 1–2 ja 4).

Esimerkki 80

```
1 ope2: elikkäpä s alotellaan heti aamutuimaan kaikki on toivottavasti
2   heti loistavasti pirteenä eikä ookin
3 oppilaat:ei
4 ope2: jes hyvin nukuttu yö viisi tuntia jes hehe
```

Sama opettaja turvautuu huumoriin myös kuudesluokkalaisten esittäytyminen jälkeen (rivillä 5).

Esimerkki 81

```
1 ope2: voisko jokainen vuorollaan sanoo oman nimensä. sä voit aloittaa
2 oppilaat:anniina jonna salla milla janette niina emilia kristiina
3   tanja petri keijo oskari juuso janne jesse miro johan pekko
4   mikko sauli antti (jokainen sanoo vuorotellen oman nimensä)
5 ope2: kiitos. nythän me muistetaan kaikki ne. hehe. hieno homma
```

Huumorin lisäksi selkeitä oppilaiden iän mukanaan tuomia eroja esiintyy opettajien puheessa erityisesti hiljentymiskäskyissä ja -pyynnöissä. Kuudennen luokan kanssa hiljentymispyynnöt ovat hyvin neutraaleja, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

## Esimerkki 82

- 1 **ope1:** ja sit tyst kuunnellaan  
-----
- 2 **ope1:** no niin tyst. no niin sitte kuunnellaan  
-----
- 3 **ope1:** ei mitään ylimääräisiä pulinoita  
-----
- 4 **ope2:** sit olis aika tärkeätä et koittaa pitää suun tässä vaiheessa  
5 kiinni et kuulee mitä mä yritän teille lukee

Kolmasluokkalaisia opettajat puhuttelevat lapsenomaisemmin ja käyttävät kuvainnollisempia ilmauksia.

## Esimerkki 83

- 1 **ope2:** korvat hörölle ja voitte laittaa silmät kiinni ja kuunnella  
2 pätkäsen tällästä tarinaa  
-----
- 3 **ope1:** muistakaa ihan hiljaksii ja korvat auki  
-----
- 4 **ope2:** no niin ja sitten jokainen liimaa pyllyn siihen lattiaan ja  
5 ottaa oman paikkansa ringissä ja laittaa vielä suunki kiinni  
6 kaiken lisäksi  
-----
- 7 **ope2:** sitte laitetaanpas suut supulle

Opettajan ilmaukset ovat siis erilaisia opetusryhmän iästä riippuen. Leiwon ym (1987b: 65) mukaan selkeimmät erot ovat opettajan tietoa esittämissä ja toimia ohjaavissa ilmauksissa. Yläkoulussa tietoa esitetään enemmän, mutta toimia ohjailaan selkeästi vähemmän kuin alakoulussa. Samat piirteet ovat havaittavissa myös aineiston prosessidraamoista. Prosessidraamoissa opettajat eivät keskity niinkään tiedon esittämiseen, mutta toimien ohjailun suhteen on havaittavissa selkeitä eroja kolmannen ja kuudennen luokan välillä. Kolmasluokkalaiset tarvitsevat kuudesluokkalaisia tarkempia ja täsmällisempiä ohjeita, joskin ohjeistusta esiintyi suhteellisen paljon myös kuudennen luokan kanssa, koska työtavat olivat oppilaille uusia ja vieraita. Erot näkyvät selvästi varsinkin järjestäytymistä ja hiljentymistä koskevissa ohjeissa. Kolmannen luokan oppilaiden kanssa opettajat käyttivät kuvainnollisempia ja lapsenomaisempia ilmaisuja, kuten *liimaa pylly lattiaan* tai *suut supulle*, kun taas kuudennen luokan oppilaita ohjeistettiin yksinkertaisesti hiljentymään tai kuuntelemaan.

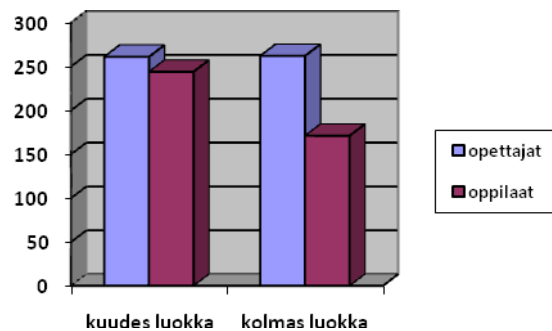
Selkeitä eroja kahden eri opettajan välillä ei aineistona olevista prosessidraamoista pystynyt määrittämään. Molemmat opettajat esittivät samantyyllisiä ohjeita ja kysymyksiä, antoivat palautetta ja myös vastasivat oppilaiden kysymyksiin. Samantyyllistä toimintaa selittää varmasti osaltaan se, että työparina työskentelevät opettajat olivat jo etukäteen kiinnittäneet



huomiota siihen, että molemmat pääsisivät työskentelemään ryhmän kanssa mahdollisimman monipuolisesta. He olivat ottaneet tämän huomioon prosessidraamaa suunnitellessaan ja rooleja ja vetovastuuta jakaessaan.

## 9.2 OPPILAIDEN VERTAILUA

Perinteisesti oppilaat osallistuvat luokkahuoneen vuorovaikutukseen aktiivisemmin ala- kuin yläkoulussa (Leiwo ym. 1987b: 55–56). Näennäisesti näin oli myös prosessidraamoissa. Opetustuokion jälkeen tuntui, että kolmasluokkalaiset olivat olleet paljon äänessä ja osallistuneet innokkaasti, kun taas kuudesluokkalaiset olivat olleet huomattavasti hiljaisempia. Määrällinen opettajien ja oppilaiden siirtojen analyysi kertoo kuitenkin toista.



**Kuvio 9.** Siirtojen jakautuminen opettajien ja oppilaiden kesken kuudennen ja kolmannen luokan prosessidraamojen opettajajohtoisissa osuuksissa.

Tarkasteltaessa siirtojen jakautumista oppilaiden ja opettajien välillä voidaan todeta siirtojen jakautuvan prosessidraamoissa huomattavasti tasaisemmin opettajien ja oppilaiden välillä kuin perinteisillä opettajajohtoisilla oppitunneilla. Kuudennen ja kolmannen luokan prosessidraamat eivät olleet identtisiä, ja tämä vaikutti varmasti myös esitettyjen siirtojen määrään oppitunneilla. Kuudennen luokan prosessidraaman luokkahuoneen vuorovaikutuksen siirroista opettajat muodostivat 52 prosenttia ja oppilaat 48 prosenttia. Sen sijaan kolmannen luokan prosessidraamassa opettajat muodostivat siirroista 60 prosenttia ja oppilaat 40 prosenttia. Vaikka näennäisesti kolmasluokkalaiset osallistuivat prosessidraamaan huomattavasti kuudennen luokan oppilaita innokkaammin ja aktiivisemmin, kertoo prosentuaalinen siirtojen tarkastelu toista. Tätä selittää kuitenkin se, että kuudennen luokan oppilaiden siirtomäärää lisäsi varsinkin omatunnonkuja-työtapa, jossa oppilaiden siirrot muodostivat siis 70 prosenttia työtavan vuorovaikutuksesta, opettajien siirtojen kattaessa loput 30 prosenttia.

Kokonaisvaltaista kahden opetusryhmän välistä ilmausmäärien vertailua on aineistosta-  
ni mahdotonta tehdä, mutta hyvän kuvan ryhmien erilaisuudesta ja viestintäinnokkuudesta an-  
tavat seuraavat katkelmat, joissa ryhmät ovat kuulleet tarinan ja kuvitelleet itsensä tarinassa  
kuvattuun metsään. Kuudennen luokan oppilaat eivät ole kovin innokkaita kertomaan omista  
metsistään ja asioista, joita siellä näkivät ja kuulivat. Opettajat johdattelevat oppilaita kysy-  
myksillään ja avoimien kysymyksien sijaan alkavat esittää suppeampia tarkistuskysymyksiä,  
joihin riittää vastaukseksi pelkkä viittaus. Sanallisesti keskusteluun osallistuu tässä tilanteessa  
opettajien lisäksi vain kaksi luokan tyttöä ja kaksi luokan poikaa.

#### Esimerkki 84

1 **ope1:** minkälaisia metsiä teidän mielikuviutus taiko ku te olitte sil-  
2 mät kiinni äsken ja kuulitte tuon tarinan.. kuinka monella oli  
3 joku tuttu metsä missä on joskus käynyt joku joka on vaikka ko-  
4 din lähellä tai käviks joku jossain tutussa metsässä... (pari  
5 oppilasta viittaa) eli kaikil muil oli mielikuviutusmetsä. oliko  
6 kenellä kaikilla sellanen kesänen ja lämmin metsä (suurin osa  
7 viittaa)  
8 **ope2:** oliko jollain tollanen talvinen lumimetsä.. ei tainnu tai ollu  
9 joo  
10 **ope1:** kuinka monen metsässä sato vielä vettä.. (pari poikaa viittaa)  
11 yhm  
12 **ope2:** mitäs millasia ääniä siellä kuulit tossa oli puhetta niistä  
13 eläimistä ja kasveista millasia ääniä  
14 **tyttö1:** no niitä lintujen niitä ku ne laulo  
15 **ope2:** joo-o lintujen laulua ja viserrystä varmasti kuuluu. entäs muu-  
16 ta.. kuuluuko muiden eläinten ääniä  
17 **ope1:** sano vaan  
18 **tyttö2:** sellasta niinku rätinää tai niinku jotain päästäisten tai jo-  
19 tain sellasta  
20 **ope2:** joo eli siellä maan rajassa ja juurien joukossa saattaa vipel-  
21 tää monenlaisia  
22 **poika1:** susi  
23 **ope1:** suden ulvontaa joo-o  
24 **poika2:** orava  
25 **ope1:** oravan ainakin kuulee jos ne kävelee niinku puunrunkoo pitkin  
26 **ope2:** kuuluko vielä sitten jotakin luonnon ääniä esimerkiksi tuulen  
27 ääntä tai puista jotain ääniä muita ääniä. oliko jollain sel-  
28 lasia kuulohavaintoja.. ei kellään hehe.. ei se mitään hait-  
29 taa.. mitäs vielä. onko jollain mitä haluaa sanoa mitä spesiaa-  
30 lia oli siellä omassa metsässä

Sama tilanne kolmannen luokan kanssa on täysin erilainen. Oppilaat, niin tytöt kuin po-  
jatkin, kertovat innokkaasti omista mielikuviutusmetsistään. Oppilaat innostuvat kertomaan  
ajatuksiaan jo heti ensimmäisen yksinkertaisen opettajan kysymyksen jälkeen (rivillä 3). Op-  
pilaat kuvailevat havaintojaan tarkasti ja avoimesti. Yksi poika tekee myös itse merkittävän  
aloitteen puheenvuoron saamiseksi esimerkin loppupuolella (rivillä 38).

## Esimerkki 85

1 **ope2:** voit hetken aikaa vielä kuvitella... sitte voit voidaan alkaa  
 2 kertomaan toisillekin joku varmaan näki varmasti aikalailta  
 3 oman näkösen metsän mutta. mutta millaisen metsän näitte  
 4 **poika1:** nii mä näin sellasen että siel oli jotain heh jotain """" voi-  
 5 kukkia ja oliks ne jotain maitohorsmia vai mitä ne oli ja  
 6 **ope2:** joo-o  
 7 **poika1:** sitte siel oli sellasii kallioita mis oli jotain """"  
 8 **ope2:** joo eli oli aika kesäinen metsä oliko kun oli kukkasia paljon  
 9 **poika1:** joo  
 10 **ope2:** mmm sitte suvi  
 11 **tyttö1:** no semmonen mis on kaikkee sammalta ja mustikanvarpuja ja se  
 12 oli aika pimee ja """"  
 13 **ope2:** joo-o ja kuulit ääniäkin siellä. henri  
 14 **poika2:** henri  
 15 **ope2:** joo  
 16 **poika2:** nii mää näin semmosen tiheen kuusimetsän  
 17 **ope2:** joo-o  
 18 **poika2:** jossa oli kaikkia lintuja piharatamoita ja pihasaunioita ja  
 19 **ope2:** teil on tosi hieno kasvitietämys  
 20 **poika2:** ja sitte karhuja ja niitä mitä ne oli käärmeitä  
 21 **ope2:** joo siel oli paljon kaiken nököstä. entäs teppo  
 22 **poika3:** no mää näin semmosen kostean metsän missä oli """" ja muita  
 23 siellä oksilla ja sitte siellä oli lintuja ja käärmeitä ja sem  
 24 mosia ja siel oli aika pimeetä  
 25 **ope2:** ja siellä näky ne sateen jäljet ku oli märkiä oksat ja lehdet  
 26 **poika3:** nii  
 27 **ope2:** hyvä  
 28 **ope1:** senjalla on tuolla vielä  
 29 **ope2:** joo  
 30 **tyttö2:** ni semmonen mis oli kukkia  
 31 **ope2:** kukkia kanssa.. haluks vielä joku kertoa omasta metsästään..  
 32 oliko se joo  
 33 **poika4:** no rannalla paljon ruohoa ja pimeetä ja metsää  
 34 **ope2:** joo-o.. oliko se metsä sellanen joku tuttu metsä tyyliin teidän  
 35 kodin lähellä vai oliks se ihan semmonen mielikuvitusmetsä min-  
 36 kä te nytten vaan kuvittelitte. kenellä oli sellanen tuttu met-  
 37 sä (oppilaita viittaa) että vois jollekki vaikka näyttää  
 38 **poika5:** voiko kertoo mikä se oli  
 39 **ope2:** voi kertoo ihan kohta. joo ja oliko jollain sellanen  
 40 mielikuvitusmetsä mitä ei oikeesti oo missään  
 41 **poika4:** tjoo (oppilaita viittaa)  
 42 **ope2:** olemassa. joo molempia. nyt voit kertoo  
 43 **poika5:** no niin mul oli tuo metsä  
 44 **ope2:** aa siitä läheltä kyllä  
 45 **poika6:** nii mullaki  
 46 **ope2:** haluks sit suvi ketoo  
 47 **tyttö3:** joskus ku me ollaan oltu """" täällä lähellä niin siel on sel-  
 48 lasia metsiä jois on aika pimeetä ja sammalta ja kiviä. sella-  
 49 ssa metsäss mä oon ollu """"  
 50 **ope2:** mmm  
 51 **ope1:** mitäs mari  
 52 **tyttö4:** meillä täällä mummolassa on sellanen missä kasvatetaan noita  
 53 tota puita niin siel on sellasta paljon ruohoa ja """"  
 54 **ope1:** joo joskus on helpompi kuvitella et ottaa sellasen metsän mis  
 55 on ite käyny ja sitte kuvittelee itsensä sinne ni on helpompi  
 56 sitten käyttää sitä mielikuvitusta silleen et aattelee jotain  
 57 tuttua  
 58 **poika:** hmm

59 **ope2**: oliko senjalla vielä halusiks sä sanoo jotain

60 **tyttö5**:no joku metsä vaan

Kolmasluokkalaisten osallistumisinnostus näkyy hyvin myös seuraavassa katkelmassa, kun opettaja tiedustelee heiltä ideoita siihen, miten tarinan Celeste-tyttöä voisi piristää surun keskellä. Sekä ryhmän pojat että tytöt esittävät erilaisia toteuttamiskelpoisia ideoita, joiden joukossa on myös opettajien ennakkoon suunnittelema korttien askarteleminen. Esimerkin loppupuolella eräs luokan pojista tekee myös merkittävän aloitteen liittämällä prosessidraaman tarinan tapahtumat omaan lähipiiriinsä ja jakamalla kokemuksensa kaikkien kesken (riveillä 32–33). Tällainen avoimuus ja henkilökohtaisten asioiden jakaminen on tyypillistä kolmannen luokan oppilaille. Sen sijaan kuudennen luokan oppilaiden kysymykset, vastaukset ja kommentit liittyvät tiukasti käsiteltävään asiaan.

#### Esimerkki 86

1 **ope2**: mitäs meinaatte jos tota kuvittelisitte sellasen tilanteen et-  
 2 te olisitte ton celeste-tytön luokkakavereita ja nyt kun kuu-  
 3 litte mitä ikävää celestelle on tapahtunu niin miten te voisitte  
 4 te celesten luokkakavereina piristää celesteä. mikä vois olla  
 5 semmonen. mitä voisitte tehdä  
 6 **poika1**:hmm  
 7 **ope2**: joo  
 8 **poika2**:vaikka leikkiä sen kaa  
 9 **ope2**: leikkiä sen kanssa. mmm. nyt varmaan on kuitenkin niin että  
 10 celeste ei tällä hetkellä oo siellä koulussa et varmaan on vie-  
 11 lä kotona. niin. ei voi ainakaan koulussa leikkiä. suvi sano  
 12 vaan  
 13 **tyttö1**:no se voi lohduttaa  
 14 **ope2**: mmm vois lohduttaa kyllä. valtteri  
 15 **poika3**:vois viiä vaikka limulle tai jotain  
 16 **ope2**: mitä vois viedä  
 17 **poika3**:vaikka jonneki limulle tai jonnekki  
 18 **ope2**: mmm. kyllä. vois mennä soittaa ovikelloa ja kysyä haluutko  
 19 lähtee johonki. senja  
 20 **tyttö2**:puhuu sen kanssa  
 21 **ope2**: mmm puhua. oliko sä teppo  
 22 **poika4**:joo.. vois lähettää vaikka kortin  
 23 **ope2**: kyllä voi lähettää vaikka kortin. se olis itse asiassa aika hy-  
 24 vä idea. meil olis tuolla semmosia korttien askartelutarpeita  
 25 **ope1**: lauralla oli vielä joku  
 26 **ope2**: voidaan kohta askaroida  
 27 **tyttö3**:no vaikka leikkisin sen kanssa sillai et se ei ajattelis sitä  
 28 sen isää  
 29 **ope2**: joo eli tulis muuta ajateltavaa  
 30 **poika5**:tai sitte vois viedä sen sinne metsään  
 31 **ope2**: metsäänki vois viedä. joo  
 32 **poika6**:mul ei oo tästä asiasta mut mu oliko se ni isoveljen ni niitten  
 33 äiti kuoli  
 34 **ope2**: se on kyllä kurja juttu  
 35 **poika6**:mmm

- 36 **ope2:** sä voit nyt osittain vähä tai sun on helppo ehkä samaistuu sii-  
 37 hen et miltä siitä celestestä tuntuu  
 38 **poika6:** mmm  
 39 **ope2:** mutta se kortin tekeminen vois kyllä olla tässä tässä semmonen  
 40 hyvä ja lohduttava idea.. eikö

Sama keskustelua herättäväksi suunniteltu tilanne jää kuudennen luokan kanssa opettajan yksinpuheluksi. Opettaja esittää ensin avoimen tiedustelukysymyksen (riveillä 4–5). Hän helpottaa oppilaiden vastaamista johdattelemalla aiheeseen ja vetoamalla aiemmin tapahtuneeseen (riveillä 5–10). Tämän jälkeen opettaja muotoilee kysymyksensä uudelleen (riveillä 10–12) muttei edelleenkään supista sitä, kuten aiemmin on ollut tapana. Näin ollen oppilaiden vastaukset jäävätkin kuulematta, ja opettajan täytyy itse esittää tilanteeseen sopiva ratkaisuvaihtoehto (riveillä 13–17).

#### Esimerkki 87

- 1 **ope2:** joo oli ikävä ja oli eikö ollu aika surullinen tyttö. kyllä.  
 2 nyt me voitais mieltä et jos me oltais sen celeste tytön kans-  
 3 sa samalla luokalla ja celestelle ois käyny niin ikävä juttu  
 4 että isä olis oikeesti kuollu niin millä tavalla me voitais pi-  
 5 ristää celestee. celeste kerto siinä että kaverit oli tullu  
 6 kyllä kysymään et miltä se tuntuu mutta ei oo ei ne ollu oi-  
 7 keen osannu tehdä mitään muuta koska se on aina vähän sellanen  
 8 hankala tilanne ei oikein tiiä että mitä nyt pitäis sanoo pi-  
 9 täiskö olla ihan niinku sillai aina ennenkin vai pitäiskö pi-  
 10 täiskö keksii jotain lohduttavaa sanomista.. mikä teidän mie-  
 11 lestä vois olla semmonen.miten kannattais kavereitten toimia  
 12 tollasessa tilanteessa...tuleeko mieleen mitään (opettaja odot-  
 13 taa vastauksia useita sekunteja) ainakin ihan sanojen lisäksi  
 14 semmonen vois olla aika kiva että celeste on nyt ollu varmaan  
 15 tässä muutaman päivän ollu pois koulusta ni voitais askaroida  
 16 sille semmonen kortti ja siihen koittaa piirtää vaikka jotain  
 17 ilosia kuvia ja keksiä siihen jotain lohduttavia sanoja.. niin  
 18 siitä mä uskon että celeste vois aika lailla ilahtua. tehdään  
 19 sellaset neljän viiden hengen ryhmät.voitte ihan ite valita ne  
 20 ryhmät

Kolmasluokkalaiset kertovat innokkaasti omista kokemuksistaan myös tarinan ulkopuolelta.

#### Esimerkki 88

- 1 **ope1:** valtteri sano ihan ku kissa raapasis sohvaa. nää on sellasii  
 2 kielikuvia millä joskus voidaan leikkiä ku yritetään kuvailla  
 3 et miltä joku kuulostaa. esimerkiks pisarat kuulostaa siltä  
 4 ihan ku kissa raapasis sohvaa. mitäs muita tommosii et miten

5           vois kuvailla miltä milt tää kuulostaa tää sateen ropina. nikk-  
 6           las  
 7 **poika:** öö tä on vähän eri asia  
 8 **opel:** no kerro silti  
 9 **poika:** kotona Espanjassa se kissa ni aina ku se herää ni se alkaa raa-  
 10          piin meidän sohvaa  
 11 **opel:** kuulostaaks se niinku pisaroilta  
 12 **poika:** nyökkäilee

Kolmannen luokan oppilaiden vastaushalukkuus tulee esille parhaimmillaan niin, että eräs kolmannen luokan poika pitää puoliaan vastaustulvan keskellä ja ilmoittaa haluavansa myös päästä ääneen (rivillä 2).

### Esimerkki 89

1 **opel:** joo. mmm. sadepisarat kuulostaa ku pienten eläinten jaloilta  
 2 **poika:** mä haluan sanoa  
 3 **opel:** (nyökkää)  
 4 **poika:** no jos sataa sillai hitaammin ni hamsteri ni se on niin vanha  
 5           ettei se jaksa enää kävellä kovaa

Ryhmien kesken voidaan nähdä suuri ero siinä, kuinka aktiivisesti he osallistuvat lähinnä opettajajohtoisiin keskusteluihin ja miten nopeasti ja millä tavoin he reagoivat opettajien esittämiin kysymyksiin. Kolmasluokkalaiset kertovat rohkeasti omia näkemyksiään ja reagoivat nopeasti, kun taas kuudennen luokan oppilaat ovat useimmiten pitkään hiljaa ja päätyvät vastaamaan vasta, kun opettaja muotoilee kysymyksen uudelleen helpompaa, suljetumpaan muotoon.

## 9.3 DRAAMAN OSALLISTUJAROOLIIEN TOTEUTUMINEN

Christine Warner (1997: 21, 27) on tutkinut oppilaiden osallistumisaktiivisuutta draamatunneilla ja jakanut osallistujat neljään tyyppiin; puhujiin, käsittelijöihin, osallistuviin tarkkailijoihin ja kuuntelijoihin tai ulkopuolisiin. Warner ei aseta näiden roolien edustajia paremmuusjärjestykseen, vaan toteaa onnistuneen draaman tarvitsevan kaikkien ryhmien edustajien läsnäoloa. Aineistoni oppituntien kaikkia oppilaita on mahdotonta jaotella näihin ryhmiin, jäähän analyysistani kokonaan pois oppilaiden pienryhmätyöskentelyt, joissa monet näistä rooleista tulevat näkyvimmin esiin. Tutkimiltani opettajajohtoisilta osuuksilta on kuitenkin mahdollista erottaa muutamia kunkin ryhmän edustajia ja näin ollen todeta, näiden prosessidraamojen onnistuneen Warnerin mittapuun mukaan.

Selkeimmin ryhmänä erottuvat tietysti puhujat, jotka ovat ensimmäisenä äänessä ja vastailevat ja kertovat ideoitaan rohkeasti. Kolmannen luokan prosessidraamassa puhujia oli useita, niin tyttöjä kuin poikiakin. Kuudennen luokan prosessidraamassa erottui puolestaan kaksi tyttöä, jotka edustivat tyypillistä puhujan roolia. Seuraavassa esimerkissä esille tuleva heidän nopea reagointinsa ja aktiivinen osallistumisensa (riveillä 4 ja 7) olivat hyvin tärkeitä draamaprosessin kannalta, sillä ryhmä oli kokonaisuudessaan hiljainen ja arka kertomaan ajatuksiaan ääneen. Tämä näkyy esimerkiksi ensimmäisen opettaja roolissa -työtavan jälkeen, kun opettaja esittää ryhmälle tarkistuskysymyksiä haluten varmistaa, että kaikki ovat ymmärtäneet, mistä on kysymys.

#### Esimerkki 90

1 **ope2:** nonnii.. kuultii sellanen ei ehkä hirveen ilonen tarina. ker-  
 2 toisko joku omin sanoin että mikä iso muutos sen ze celesten  
 3 elämässä oli tapahtunu.. joo  
 4 **tyttö:** se isä oli kuollu  
 5 **ope2:** isä oli kuollu joo. millasissa tunnelmissa celeste oli miltä  
 6 hänestä tuntui.. sano vaan  
 7 **tyttö2:** et sil oli niinku kauhee ikävä sitä

Seuraavana joukosta erottuvat käsittelijät, jotka jäävät puheen määrässä varsinkin draaman alussa puhujien varjoon, mutta joiden puheen sisältö vie draamaprosessia syvällisemmälle tasolle. Käsittelijät ovat myös tyypillisesti aktiivisia toimiessaan draamaroolissa. Moni kuudennen luokan poikaoppilas osoittautui prosessidraaman aikana käsittelijäksi. He olivat aluksi hyvin hiljaisia, mutta osallistuivat aktiivisesti varsinkin ollessaan roolissa eli askarrellessaan kortteja Celestelle sekä vaikuttaessaan Celesten äitiin omatunnonkuja-harjoituksessa.

#### Esimerkki 91

1 **ope1:** tehäänpä sillee et käännyt täällä ympäri ja meet uudestaan ton-  
 2 ne suuntaan ja nyt meet ihan rauhassa ja heti tästä alkaa en-  
 3 simmäiset sanoo heti tässä kohilla sen oman. ja muut kuuntelee.  
 4 noni  
 5 **poika1:** rahat  
 6 **poika2:** saat viissataa euroo  
 7 **tyttö1:** kaverit jää tänne  
 8 **poika3:** anna mun jäädä  
 9 **poika4:** kaverit jää tänne  
 10 **poika5:** anna mun jäädä waum  
 11 **ope1:** hyvä sitten  
 12 **poika6:** kaverit jää  
 13 **pojat:** saat viissataatuhatta euroa  
 14 **tyttö2:** rahat loppu

15 **ope1**: hyvä sitten voit tulla tähän.. menkää pikkasen sinnepäin et  
 16 mahtuu tähän  
 17 **poika7**:teemu teemu teemu  
 18 **poika4**:kaverit jää  
 19 **poika2**:saat viissataatuhatta euroo  
 20 **oppilaat**: (pölinää)  
 21 **ope1**: shhh  
 22 **poika3**:jesse. tuu tännepäin  
 23 **poika4**:kaverit jää  
 24 **poika2**:saat viissataatuhatta euroo  
 25 **poika1**:piti mennä silmät kiinni

Kolmannen ryhmän edustajat eli osallistuvat tarkkailijat erottuvat aineiston oppitunneilta hieman huonommin, sillä heidän roolinsa korostuu erityisesti pienryhmätyöskentelyn vaiheissa, joita en analyysissäni varsinaisesti tarkastele. Kuvaava esimerkki osallistuvista tarkkailijoista on kuitenkin muutaman kolmannen luokan pojan toiminta. Opettajajohtoisissa osuuksissa he eivät osallistu keskusteluun, mutta eivät myöskään häiritse tai metelöi. Sen sijaan pienryhmätyöskentelyssä, kuten tilannekuvien suunnittelussa, he osallistuvat hyvinkin aktiivisesti. Yhdessä kolmannen luokan poikaryhmässä meinaa syntyä jopa riitaa siitä, minkälaiselta Celesten tulevaisuus näyttää, kun aiemmin hiljaiset oppilaat eli juuri nämä osallistuvat tarkkailijat innostuvat puolustamaan omaa mielipidettään pienryhmätilanteessa.

#### Esimerkki 92

1 **poika1**:muuttaa  
 2 **poika2**:ei muuta  
 3 **poika1**:kyllä muuttaa  
 4 **ope1**: ekana pitäis päättää se. käsi ylös. ketkä on sitä mieltä et  
 5 muuttaa. joo  
 6 **poika2**:no jaa mut ei se muuta sieltä  
 7 **ope1**: no joo mutta  
 8 **poika2**:mää teen oman  
 9 **ope1**: no ei ku tehkää yhteinen, voitte päättää että se muuttaa  
 10 **poika2**:no ei. emmä halua  
 11 **ope1**: joo. hehheh. pitäis päästä yhteisymmärrykseen  
 12 **poika2**:mutku ei se muuta  
 13 **ope1**: no minkä takia te luulette et  
 14 **poika2**:noku sil oli ne vanhat kaverit  
 15 **oppilaat**: (pölinää)  
 16 **ope1**: no miks te ootte sitä mieltä et se muuttaa  
 17 **oppilaat**: (pölinää)  
 18 **poika2**:joo mut se tulee maksaan niille. aattelitko sitä yhtään  
 19 **poika1**:mut jos ne myy sen talon ni ne saa siitä rahaa  
 20 **poika2**:""""mut se saa siitä rahaa  
 21 **poika3**:no et sä sitte enää voi muuttaa  
 22 **ope1**: tehdäänkö niin kun te ette osaa päättää ni sovitaanko et se  
 23 teiän jätätte sen avoimeks et muuttaaks se vai ei

Kuuntelijoiden tai ulkopuolisten ryhmään kuuluvat oppilaat eivät osallistu draamaan näkyvästi, vaikka voivatkin samaan aikaan tehdä syvällisiä tulkintoja omassa mielessään.



Tämän ryhmän edustajien puhe luokkahuoneessa rajoittuu lähinnä opettajan heille suuntaamiin kysymyksiin vastaamiseen. Hyvä esimerkki kuuntelijan/ulkopuolisen roolista on eräs kuudennen luokan tyttö, joka ei sanallisesti osallistunut missään prosessidraaman opettajajohtoisessa vaiheessa. Oppitunnin viimeisessä hetken merkitseminen -työtavassakin tyttö on hyvin arka kertomaan omaa mielipidettään. Kaverinsa kannustamana ja opettajan esitettyä tarkentavan kysymyksen tyttö tyytyy vastaamaan yhdellä sanalla (rivillä 7).

### Esimerkki 93

1 **ope1:** joo sitte  
 2 **tyttö1:**mulla jäi se kun tehtiin niitä kortteja  
 3 **ope:** mmm  
 4 **tyttö2:** (puistaa päätään)  
 5 **tyttö1:**sano vaik se korttien teko (kuiskaa kaverilleen)  
 6 **ope1:** jäikö sulla sama juttu mieleen myöskin  
 7 **tyttö2:**vaikka  
 8 **ope1:** joo-o. sitte

Molemmilta oppitunneilta on mahdollista löytää kaikkiin Warnerin jakamiin ryhmiin kuuluvia oppilaita. Työtavalla on kuitenkin suuri vaikutus siihen, kuinka aktiivisesti oppilas osallistuu. Aineistoni perusteella näyttää siltä, että samakin oppilas saattaa toimia hyvin eri tavoin työtapojen vaihtuessa.

## 10 POHDINTA

### 10.1 OPETTAJAT DRAAMAPROSESSISSA

Leiwon ym. (1987b: 79) tutkimuksen mukaan oppilaiden mahdollisuudet osallistua luokkahuoneen vuorovaikutukseen ja keskusteluun vaihtelevat eri oppiaineittain. Heidän tekemässään tutkimuksessa havainnoitiin luokkahuoneen vuorovaikutusta äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, maantiedon ja biologian sekä uskonnon oppitunneilla. Havaintojen perusteella oppilaiden osuus luokkahuoneen vuorovaikutuksessa oli suurin juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Äidinkielen tunneilla käytetään siis perinteisestikin opetusmenetelmiä, jotka päästävät myös oppilaat ääneen. Oman vaikutuksensa tämän tutkimuksen tuloksiin tuo kuitenkin juuri prosessidraaman käyttäminen opetusmenetelmänä aineistona olevilla oppitunneilla.

Kuten muillakin oppitunneilla, myös tutkimuksen aineistona olevissa yhteistoiminnallisuutta korostavissa prosessidraamoissa, opettajalla on iso rooli luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Kyseisissä prosessidraamoissa on paljon opettajajohtoisia osuuksia, jota selittää kuitenkin se, että kummallakaan opetusryhmällä ei ollut entuudestaan juuri kokemusta draamasta opetusmenetelmänä. Näin ollen opettajien piti antaa paljon ohjeita, sillä työtavat olivat oppilaille uusia. Oppilaat eivät myöskään olleet muussa kouluopetuksessa tottuneet siihen, että opettaja olisi osa ryhmää, vaan noudattivat myös prosessidraaman aikana tuttua ja turvallista toimintamallia, jossa opettaja määrää, mitä tehdään.

Tavallisten opettajajohtoisten oppituntien tavoin myös nämä prosessidraamat jakautuivat selkeästi opettajajohtoisiin osuuksiin ja pienryhmätyöskentelyyn, joissa oppilaat pääsivät enemmän ääneen. Tähän vaikuttivat edellä mainitut seikat, mutta myös opettajien prosessidraamasuunnitelma. Koska niin opettajat kuin ryhmäläisetkin olivat suhteellisen kokemattomia prosessidraaman parissa työskentelijöitä, oli turvallista valita työtapoja ja toimintamalleja, joissa opettajan rooli ei poikkea kovin paljon perinteisestä opettajajohtoisesta opetusmallista.

Opetusmonologit ovat keskeisiä perinteisillä oppitunneilla uutta asiaa opetettaessa (Leiwo ym. 1987b: 89). Aineiston prosessidraamoissa ei juuri esiintynyt opetusmonologia sen perinteisessä muodossa, onhan draamassa tavoitteena oppia lähinnä yhdessä tekemällä eikä opettajan luennoinnin perusteella. Perinteisille oppitunneille tyypillistä termien, nimien, käsitteiden ja ajankohtien opettamista ei prosessidraamoissa ollut. Selkeää kirjallisuuden termistön

opettamista esiintyi prosessidraamoissa vain yhdessä kohdassa, kun opettajapari sivusi puheessaan kaunokirjallisuudessa käytettyjä kieli- ja vertauskuvia.

Koska prosessidraama muodostui monista peräkkäisistä työtavoista, jotka lähes kaikki olivat oppilaille vieraita, esiintyi aineiston oppitunneilla hyvin paljon opettajien ohjailevia siirtoja. Jokainen työtapa alkoi ohjeistuksella, josta vastasi joko toinen opettaja tai molemmat opettajat yhdessä. Työtapoihin liittyvät ohjeistukset olivat muodoltaan pääosin ehdotuksia tai toivomuksia, selkeitä käskyjä esiintyi vain järjestyksen ja kurin ylläpitämisessä. Tämä korostaa opettajan roolia prosessidraaman ohjaajana, jonka tehtävä on olla osa ryhmää, mutta viime kädessä kuitenkin vastata järjestyksen ja työrauhan säilymisestä, turvallisuudesta ja tekemisen edistymisestä (Lintunen 1995: 109.) Selkeitä käskyjä käytettiin lähinnä silloin, kun oppilaat olivat äänessä väärään aikaan tai eivät osanneet itse järjestäytyä työtapojen vaatimalla tavalla.

Prosessidraaman työtapana näkyi ohjeiden annossa, ja paikoitellen ohjeissa korostui opettajien integratiivinen rooli tasavertaisena ryhmän jäsenenä. Opettajat eivät vain ohjeistaneet oppilaita tapahtumien ulkopuolella, vaan käyttivät passiivia, jonka avulla he liittivät myös itsensä mahdollisten toimijoiden joukkoon ja osaksi ryhmää, kuten prosessidraamassa on tavoitteena. Erityisesti yleisen tason ohjeita annettiin passiivimuodossa, mutta heti kun siirryttiin tarkempiin ohjeisiin tai odotettiin oppilaiden välitöntä reaktiota, muuttuivat ohjeet tarkemmin oppilaille suunnatuiksi. Koska prosessidraama ja sen työtavat eivät olleet oppilaille entuudestaan tuttuja, täytyi ohjeita välillä täydentää harjoituksia tehtäessäkin. Molemmille opettajille näytti olevan tyypillistä muodostaa ohjeet *voida*-verbin avulla. *Voida*-verbin sisältämät ohjeet ja käskyt eivät tuntuneet jyrkiltä, vaan ne korostivat oppilaiden roolia täysivaltaisina ryhmän jäseninä opettajan rinnalla ja antoivat myös periaatteessa oppilaille mahdollisuuden kommentoida opettajan ohjeistuksia.

Joissakin tapauksissa opettajat tiukensivat kehoituksiaan selkeiksi imperatiivimuotoisiksi käskyiksi. Tämä kertoo siitä, että oppilaat eivät olleet tottuneet käsittämään opettajaa osana ryhmää, vaan odottivat totutun mallin mukaan opettajalta selkeitä rajoituksia, käskyjä ja toimintaohjeita. Samanlaista ohjeiden tiukentumista oli havaittavissa opettajien kurinpidollisissa puheenvuoroissa. Tämä viestittää siitä, millainen rooli opettajaparilla näissä prosessidraamoissa oli. Vaikka prosessidraaman opettajan tavoitteena onkin toimia integratiivisen mallin mukaan eli keskustella tasavertaisena ryhmän jäsenenä ratkaisuvaihtoehdoista ja kehua ja rohkaista oppilaita mukaan yhteiseen päätöksentekoon, on se käytännössä usein hankalaa. Varsinkin näiden kahden ryhmän kaltaiset aloittelevat draamaryhmät tarvitsevat paljon ohjausta ja olettavat, että opettaja neuvoo, ohjaa ja esittää ratkaisuvaihtoehtoja. Vaikka opettaja pyrkisi pois dominoivan ja määräävän opettajan roolista, saattavat oppilaat olla niin tottu-

neita tähän rooliin, että he hämmentyivät saadessaan yhtäkkiä mahdollisuuden itse vaikuttaa ryhmän ratkaisuihin. (Leskinen 1994: 105.) Näin ollen aineiston prosessidraamoissa esiintyi huomattavan paljon dominoivaa roolia korostavia opettajien ohjeita ja käskyjä, sillä oppilailla ei vielä ollut taitoja osallistua toimintaan itsenäisesti ja kehitellä erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja omatoimisesti.

Sen sijaan lukuisat keskustelut, pohdinnat ja ratkaisuvaihtoehtojen mietinnät korostavat opettajan roolia osana ryhmää. Kohonen (1988: 195–196) on todennutkin osuvasti ryhmäläisten iän ja oppimistehtävän luonteen vaikuttavan siihen, kuinka opettajajohtoinen draamaprosessi on. Opettajan kontrollin tulisi vähentyä oppilaiden iän ja kokemuksen myötä, jotta oppijan olisi mahdollista ottaa itse vastuuta oppimisestaan. Tämä vaatii kuitenkin harjoitusta ryhmältä, niin sen yksilöiltä kuin opettajaltakin. Näin ollen tämän tutkimuksen aineiston oppitunneilla, joissa sekä oppilaat että opettajat olivat aloittelijoita prosessidraaman parissa, opettajien toiminta ei vielä saavuttanut täysin integratiivisen mallin ihanteita.

Hyvin omalaatuisen sävyn aineiston oppituntien luokkahuoneen vuorovaikutukseen toi draamaopetuksessa ja erityisesti prosessidraamassa käytössä oleva opettaja roolissa -työtapa. Opettaja roolissa -osuudet muodostuivat opettajan monologeiksi osittain suunnitellusti ja osittain ryhmäläisten valintojen mukaan. Ne eivät ole opetusmonologeja perinteisessä mielessä, vaan juuri draamatunneille ominaisia opettajan monologeja, joissa opettaja pyrkii roolin kautta johdattelemaan draamaprosessia haluttuun suuntaan ja Neelandsin (1992: 49) mukaan vahvistamaan osallistujien kokemuksia draamassa. Opettaja roolissa -osuuksissa näkyi hyvin, miten opettaja muutti rooliaan kielenkäyttönsä avulla. Opettaja pyrki eläytymään rooliinsa nuorena Celeste-tyttönä lisäämällä puheeseensa puhekielisyyksiä. Hän käytti esimerkiksi *minä*-pronominin puhekielisiä taivutusmuotoja, liitti *me*-pronomiiniin verbin passiivimuodon, viittasi ihmiseen *se*-pronominilla ja lyhensi monia sanoja niiden loppuista, kuten nuorten puhekielelle on tyypillistä.

Tämän prosessidraaman opettaja roolissa -osuudet olivat kokemattomalle ryhmälle turvallinen vaihtoehto tutustua kyseiseen draaman työtapaan. Jälkeenpäin ajateltuna olisi ollut myös hyvin mielenkiintoista tutkia oppilaiden reaktioita, jos opettaja olisikin tullut oppilaiden keskuuteen Celesten äidin roolissa. Tällöin oppilaita olisi voinut aktivoida enemmän, ja Celesten äiti olisi voinut esimerkiksi pyytää oppilailta apua tyttärensä surun kohtaamiseen. Tällainen lähestymistapa olisi saattanut innostaa oppilaita aktiivisempaan vuorovaikutukseen.

Aineistona olevat oppitunnit erosivat tavallisista äidinkielen ja kirjallisuuden tunneista siinä, että molempien luokkien prosessidraamojen vetäjinä toimi kaksi oppilaille entuudestaan vierasta opettajaa ja samaan aikaan luokassa oli myös heidän oma opettajansa, jonka tehtävä-

nä oli kuitenkin vain seurata oppitunteja osallistumatta toimintaan. Kahden draamaopettajan läsnäolo luokassa helpotti ohjeiden antoa siinä mielessä, että opettajat pystyivät suuntaamaan huomionsa useampaan kohteeseen yhtä aikaa. Parhaimmillaan kahden opettajan opetus- ja ohjailumonologeista muodostui opettajien välistä vuoropuhelua, jossa toinen täydensi toista aina tarvittaessa. Muutaman kerran myös luokan oma opettaja osallistui ohjeistamiseen. Tällaisia olivat tilanteet, joissa korostui se, että oma opettaja tunsu luokkansa oppilaat, kun taas vierailleville opettajille he olivat aivan uusia tuttavuuksia. Koska opetusmenetelmä ja työtavat olivat oppilaille entuudestaan vieraita, oli vain hyvä, että luokassa oli useampi opettaja antamassa ohjeita niin opettajajohtoisissa osuuksissa kuin pienryhmätilanteissakin. Pahoja päällekkäisyyksiä ei tullut, vaan opettajat täydensivät toisiaan tarpeen tullen.

Joissakin kohdissa kahden draamaopettajan läsnäolo varmasti lisäsi opettajien puheen määrää, toisen halutessa kiinnittää huomiota eri asioihin tai oppilaisiin kuin toinen. Kaiken kaikkiaan molempien ryhmien omat opettajat puuttuivat opetukseen hyvin vähän. Luokan oman opettajan läsnäolo luokassa näkyi muun muassa siinä, että kolmannen luokan oppilaat turvautuivat tilaisuuden tullen mieluummin häneen kuin vieraisiin opettajiin. Arvailtavaksi jää, olisivatko prosessidraamat ja oppilaiden osallistuminen niihin olleet erilaisia, jos luokan oma opettaja ei olisi ollut ollenkaan samassa luokkatilassa tapahtumahetkellä.

## **10.2 OPETTAJIEN JA OPPILAIDEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS**

Kuten perinteisessä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa myös prosessidraamoissa opettajat esittävät paljon kysymyksiä. Koska tavoitteena ei ole perinteisen oppitunnin tavoin opettaa tiettyjä faktatietoja, eikä opetuksessa pyritä siihen, että kaikki oppilaat pystyisivät toistamaan kaiken opitun täysin samassa muodossa, esiintyy prosessidraamassa runsaasti tiedustelemisia, kun taas perinteisillä opettajajohtoisilla oppitunneilla kysymykset ovat yleisesti tarkistamisia.

Tyypillisiä prosessidraamoissa esiintyviä kysymysjaksoja olivat sellaiset, joissa opettaja esitti aluksi aidon tiedustelun, johon olisi ollut mahdollista vastata vapaamuotoisesti. Kun vastauksia ei kuitenkaan heti kuulunut, opettaja supisti kysymyksen tarkistukseksi, jossa oppilaat saivat valmiit vastausvaihtoehdot, joista he saivat valita jommankumman. Osallistaakseen kaikkia oppilaita edes jossain määrin, opettaja myös tiedusteli lukumäärää eli kuinka moni oppilaista valitsi tietyllä tavalla, kuinka moni taas toisella tavalla.

Tällaista opettajan johdattelua ja tiedustelujen supistamista tarkistamisiksi selittää varmasti osaltaan se, että prosessidraama työtapana oli oppilaille vieras, eivätkä oppilaat myös-

kään tunteneet vierailevia opettajia entuudestaan. Nämä kaikki asiat yhdessä saattoivat vaikuttaa oppilaiden osallistumisrohkeuteen negatiivisesti, eli aitoihin tiedusteluihin vastaaminen saattoi tuntua heistä äkkiseltään liian suurelta haasteelta. Pitkiä hiljaisia hetkiä välttääkseen opettajat muuttivat kysymyksiä välillä ehkä hieman liiankin nopeasti suppeammiksi, jolloin oppilaiden vastaaminen helpottui.

Ryhmäläisten osallistumisinnostuksella oli siis suuri vaikutus opettajien kysymyksiin. Oppilaiden arkuutta vastata aitoihin tiedusteluihin taas selittää se, että tarkistuskysymykset ovat perinteisessä luokkahuonekontekstissa opetuksessa niin tyypillisiä. Koska oppilaat ovat perinteisillä oppitunneilla tottuneet tarkistuskysymyksiin, on oppilailla tunnetusti usein ajatus, että kaikkiin opettajan esittämiin kysymyksiin on vain yksi ainut oikea vastaus. Näin ollen heidän saattoi olla vaikea rohkaistua esittämään prosessidraamassa vaadittavia omia tulkintojaan ja ratkaisuvaihtoehtojaan.

Opettajien prosessidraamassa esittämiä kysymyksiä on kiinnostavaa tarkkailla myös draamateorian näkökulmasta, sillä Morganin ja Saxtonin mukaan (1987: 71–82) kysymyksillä on prosessidraamassa paljon muitakin merkityksiä ja tavoitteita kuin aiemmin mainitut tarkistaminen ja tiedusteleminen. Perinteisiä kysymyksen motiiveja edustavat kysymykset, jotka esitetään sääntöihin, draaman muotoon, draamassa toimimiseen ja sen sisältöön liittyen. Koska prosessidraamoissa ei juuri esiintynyt opetusmonologia sen perinteisessä muodossa, oli opettajan kysymyksillä tärkeä rooli faktatiedon jäljittämisessä, vastausten syventämisessä, tehtäviin vaikuttamisessa ja erilaisten vaihtoehtojen tarjoamisessa. Prosessidraamassa opettajien kysymykset, oppilaiden vastaukset ja opettajien palautteet muodostuivatkin tärkeiksi, sillä niiden avulla tuotiin oppilaiden ja opettajien kokemukset, tulkinnat ja ajatukset yleiseen tietoon ja syvennettiin näin koko ryhmän tulkintoja.

Koska prosessidraamassa toimitaan eri rooleissa ja pyritään samastumaan tarinan henkilön tunteisiin ja ajatuksiin, on kysymyksillä tärkeä tehtävä myös roolityöskentelyn vahvistamisessa ja teeman syventämisessä. Aineistona olevissa prosessidraamoissa tämä korostui erityisesti opettaja roolissa -työtavoissa. Opettajan ollessa roolissa oppilaat eivät osallistuneet roolityöhön, vaan kuuntelivat roolihenkilön puhetta omana itsenään. Näin ollen roolisuoritusta käsittelevät kysymykset työtavan jälkeen syvensivät roolia ja ennen kaikkea toivat yhteen oppilaiden ajatuksia roolihahmosta, hänen tunteistaan ja ajatuksistaan.

Kysymyksillä voidaankin nähdä olevan paljon monipuolisempi tehtävä prosessidraamoissa kuin perinteisillä opettajajohtoisilla oppitunneilla, joilla ne usein jäävät pelkiksi faktatietojen etsimiseksi ja tarkistamiseksi. Huomion arvoista on erityisesti se, että monet prosessi-

draamojen aikana esitetyistä kysymysjaksoista alkoivat avoimilla tiedusteluilla, mutta muutuivat oppilaiden vastaamattomuuden vuoksi tarkistuksiksi.

Vaikka kysyminen on opettajan diskurssifunktioista yleisin niin perinteisillä opettaja-johtoisilla oppitunneilla kuin näillä prosessidraamatunneillakin, on näillä tunneilla kysymysten esittämisellä kuitenkin selkeästi erilaiset tavoitteet. Prosessidraamoissa kysymysten taustalla on eri työtapoihin liittyviä opettajan motiiveja ja tavoitteita, jotka vaikuttavat kysymysten luonteeseen. Kysymyksiä esitetään perinteisten tiedustelemisen ja tarkistamisen lisäksi myös teeman ja roolisuoritusten syventämiseksi, vaihtoehtojen löytämiseksi, perusteluiden syventämiseksi sekä arvojen ja valintojen kriittisen punnitsemisen käynnistämiseksi. Kaiken kaikkiaan draama opetusmuotona ja sen tavoitteet antavat opettajalle paremman mahdollisuuden käyttää tiedustelevia kysymystyyppejä, kun taas perinteiset opetusmuodot suosivat enemmän tarkistavia kysymystyyppejä.

Prosessidraamassa opettajan rooli kannustajana korostuu varsinkin, kun työtapana on ryhmälle uusi. Kannustusta annetaan arvioivan palautteen avulla. Koska varsinkin kuudennen luokan oppilaat olivat suhteellisen arkoja osallistumaan prosessidraaman työtapoihin ja ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan, korostui kannustavan palautteenannon merkitys erityisesti heidän prosessidraamassaan. Kolmannen luokan oppilaat olivat rohkeampia, mutta myös heille opettajat antoivat reilusti positiivista palautetta tukeakseen oppilaiden osallistumisrohkeutta.

Hyväksyviä palautteita esiintyi prosessidraamatunneilla paljon, varsinkin työtavoissa, joissa oppilaat kertoivat omia mielipiteitään tai ratkaisujaan esitettyihin asioihin yksin tai pienryhmän kanssa. Hyvin tyypillinen hyväksyvä palautteenantotapa on oppilaan vastauksen toistaminen. Tällaisia palautteita esiintyi prosessidraamoissa todella paljon. Miksi opettajat sitten niin usein toistivat oppilaan vastauksen? Joissakin tapauksissa opettajat halusivat varmistaa, että koko ryhmä varmasti kuuli vastauksen. Tällaisia tapauksia esiintyi ainakin kolmannen luokan kanssa, koska monet luokan oppilaista puhuivat suhteellisen hiljaisella äänellä. Vastauksen toistaminen tulkitaan usein myös kannustavana ja aidosti hyväksyvänä palautteena. Ainakin itse opettajana koen, että oppilas saa enemmän kannustusta vastauksen toistamisesta kuin pelkästä yksisanaisesta *hyvä-* tai *kyllä-*palautteesta. Oppilaan on mahdollista kokea, että hänen vastauksensa on niin hyvä, että opettaja haluaa toistamalla varmistaa, että kaikki varmasti kuulevat sen. Useimmiten opettaja kuitenkin toistaessaan hieman muokkaa oppilaan vastausta; muuttaa sanajärjestystä, ilmauksia tai tekee vastauksesta helpommin ymmärrettävän. Jossain tapauksissa, erityisesti tulkintoja kysyttäessä, opettaja voi palautteessaan vastauksen toistamisen lisäksi syventää tulkintaa esittämällä perusteluita sille. Varsinkin arkaa

ja tunteellista aihetta nuorten oppilaiden kanssa käsiteltäessä opettajan rooli perusteluiden esittäjänä on hyvin tärkeä, jotta surulliset asiat eivät jää pelottaviksi kokemuksiksi oppilaiden mieleen. Hyvin tyypillistä tämän prosessidraaman aikana esiintyneille opettajien toistaville palautteille oli se, että niihin liitettiin lisäinformaatiota, jonka avulla vastaus siirrettiin yleiselle tasolle. Oppilaiden vastausten kommentointi ja täydentäminen näyttää myös olevan opettajien omaksuma tapa, jota on vaikea välttää. Näin ollen toistoa ja kommentointia esiintyy sellaisissakin tilanteissa, jossa sitä ei välttämättä tarvittaisi.

Ehkä haastavinta prosessidraamatyöskentelyssä opettajan kannalta on juuri se, että toisaalta ryhmällä tulisi olla vapaus kehittää draamaa haluamaansa suuntaan, mutta toisaalta opettajan pitää kuitenkin pystyä pitämään ohjat käsissään. Tällainen keskeneräisyyden ja muutosten sietäminen, on läsnä draamatyöskentelyssä monella tapaa. Koska lopullinen vastuu ryhmän toiminnasta ja valinnoista on kuitenkin opettajalla, syntyy joskus tilanteita, joissa kaikkia oppilaiden tulkintoja ja ajatuksia on vaikea hyväksyä. Aineiston oppitunneilla tällaisia tilanteista syntyi erityisesti silloin, kun ryhmäläiset olivat saaneet tehtäväkseen pohtia tarinan päähenkilön Celesten tulevaisuutta. Draamaopettajien kokemattomuus näkyi näissä tilanteissa siten, että he puuttuivat kuudennen luokan poikien pienryhmän ajatuksiin ehkä hieman liiankin arvioivaan sävyyn, vaikka tavoitteena oli lähinnä johdatella poikia Celesten kannalta onnelliseen loppuratkaisuun.

Kuten perinteisilläkin oppitunneilla myös prosessidraaman opettajajohtoisissa osuuksissa ilmeni hyvin vähän oppilaiden kysymyksiä ja näin ollen myös opettajien vastauksia. Oppilaiden kysymykset olivat lähinnä tiedusteluja, jotka liittyivät lähinnä tuntikäyttöihin ja työtapoihin.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden rooli kysyjänä ja opettajien rooli vastaajan jää prosessidraamoissa perinteisten oppituntien tapaan hyvin pieneksi. Oppilaat esittivät eniten tiedusteluja liittyen työtapoihin, ohjeisiin ja sääntöihin, jolloin opettajien vastaukset olivat hyvin informaatiopitoisia. Jonkun verran esiintyi myös hämmästelykysymyksiä, lähinnä tarinan henkilöihin ja teemaan liittyen. Huomion arvoista on erityisesti se, että kuudennen luokan pojat uskalsivat kysymyksillään kyseenalaistaa ajatusmallin, jota opettajat yrittivät syöttää heille. Tämä sai opettajat esittämään vastauksissaan perusteluita ja lisäsi vastausten pituutta.

Prosessidraamojen opettajajohtoisissa osuuksissa esiintyi myös jonkin verran oppilaiden esittämiä kommentteja ja toiminnan ohjailuja. Hyvin yleistä oli tietysti myös luokkakaverien toiminnan ja vastausten kommentointi. Useissa kommentteissa tuli hyvin esiin se, että yhteisten sääntöjen noudattaminen koettiin hyvin tärkeäksi.



### 10.3 DRAAMAN TYÖTAVAT MUOKKAAVAT VUOROVAIKUTUSTA

Rakenteeltaan aineistona olevat oppitunnit poikkeavat normaaleista opettajajohtoisista oppitunneista lähinnä siinä, että prosessidraamassa ei ole jaksoja, joissa keskityttäisiin vanhan läksyn kuulusteluun. Uuden asian opettaminen ja tehtävien tekeminen eivät myöskään erotu selkeästi omina jaksoinaan, vaan uutta asiaa opitaan erilaisten työtapojen avulla eli erilaisia tehtäviä tekemällä. Uuden asian opettamisen ja tehtävien tekemisen jaksot toteutuvat limittäin toistensa lomassa.

Omassa aineistossani episodit erottuvat selkeästi, sillä prosessidraama koostuu erilaisista toisiaan seuraavista työtavoista, joita voi suoraan pitää yhtenevinä tämän luokituksen episodien kanssa. Näin ollen aineistoni kuudennen luokan prosessidraama jakautuu yhteentoista episodiin ja kolmannen luokan vastaava kymmeneen. Leiwon ym. (1987b: 31) tutkimuksen mukaan yhdellä oppitunnilla on keskimäärin 17 episodita, määrän vaihdellessa kuitenkin kahdeksasta jopa kahteenkymmeneenkuuteen. Episodien määrässä prosessidraamatunnit eivät siis oleellisesti eronneet perinteisistä oppitunneista.

Episodin sisällöllisenä tavoitteena voi olla nimien, termien ja ajankohtien oppiminen, määritelmien oppiminen, ominaisuuksien oppiminen, tapahtumien ja tapahtumaketjujen oppiminen, erojen ja yhtäläisyyksien oppiminen, kausaali- ja riippuvuussuhteiden oppiminen, sääntöjen ja periaatteiden oppiminen, asioiden keskeisen merkityksen oppiminen, eettisten ja moraalisten arvojen oppiminen, itsenäisen ajattelun oppiminen, toimintojen ohjailu tai eittiedollinen tavoite. Näistä yleisimmiksi episodien tavoitteiksi perinteisillä oppitunneilla on havaittu ominaisuuksien oppiminen, termien, nimien ja ajankohtien oppiminen sekä sääntöjen ja periaatteiden oppiminen. Tavallisilla oppitunneilla keskitytään siis lähinnä asioiden, ominaisuuksien, nimien ja sääntöjen opettamiseen. (Leiwo ym. 1987b: 31–32.)

Prosessidraamassa episodien tavoitteet vaihtelevat valittujen työtapojen mukaan. Leiwon ym. (1987b: 31) luokituksen tavoitteista tutkimuksen aineiston prosessidraamoissa korostui lähinnä kausaali- ja riippuvuussuhteiden oppiminen, eettisten ja moraalisten arvojen oppiminen sekä itsenäisen ajattelun oppiminen. Lisäksi tavoitteiksi voidaan nimetä ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen, empatian oppiminen, oman mielipiteen ilmaisemisen oppiminen, tunteiden ilmaisemisen oppiminen sekä mielikuvituksen kehittäminen.

Oppitunnin jaksosten ja työtapojen luonne vaikutti siis olennaisesti luokahuoneen vuorovaikutukseen aineistona olevissa prosessidraamoissa. Leiwon ym. (1987b: 39) tutkimuksen mukaan opettajan osuus on tyyppillisesti suurin oppitunnin alku- ja lopputoimissa sekä uuden

opettamisessa. Oppilaat puolestaan pääsevät eniten ääneen opetuksen ulkopuolisissa jaksoissa ja opetukseen liittyvissä jaksoissa erityisesti tehtäviä tehtäessä ja niitä tarkistettaessa. Alkutoimissa opettajan osuus vuorovaikutuksesta on 83,7 prosenttia ja oppilaiden 16,3 prosenttia. Myös prosessidraamoissa oppilaat saivat eniten puheenvuoroja prosessin keskivaiheilla varsinaista teemaa käsiteltäessä eli erityisesti työtavoissa, jotka sisälsivät pienryhmätyöskentelyä.

## 10.4 KAKSI ERILAISTA RYHMÄÄ

Tutkimuksessani itse opetussisältö oli lähestulkoon sama sekä kuudennen että kolmannen luokan kanssa pieniä muutoksia lukuun ottamatta. Oppilaiden ikä ja kehityserot näkyivät kuitenkin jonkin verran siinä, miten opettajat käyttäytyivät ja puhuttelivat oppilaita oppitunneilla. Kuudennen luokan kanssa opettajat pyrkivät enemmän kaverilliseen otteeseen ja yrittivät sisällyttää puheeseensa huumoria.

Huumorin lisäksi selkeitä oppilaiden iän mukanaan tuomia eroja esiintyi opettajien puheessa erityisesti hiljentymiskäskyissä ja -pyynnöissä. Kuudennen luokan kanssa hiljentymispyynnöt olivat hyvin neutraaleja, kun taas kolmasluokkalaisia opettajat puhuttelivat lapsenomaisemmin ja käyttivät kuvainnollisempia ilmauksia.

Ryhmien kesken voidaan nähdä suuri ero siinä, kuinka aktiivisesti he osallistuivat lähinnä opettajajohtoisiin keskusteluihin ja miten nopeasti ja millä tavoin he reagoivat opettajien esittämiin kysymyksiin. Kolmasluokkalaiset kertoivat rohkeasti omia näkemyksiään ja reagoivat nopeasti, kun taas kuudennen luokan oppilaat olivat useimmiten pitkään hiljaa ja päätyivät vastaamaan vasta, kun opettaja muotoili kysymyksen uudelleen helpommassa, suljetussa muodossa.

Molemmilta oppitunneilta oli mahdollista löytää kaikkiin Warnerin jakamiin ryhmiin kuuluvia oppilaita; puhujat, käsitelijät, osallistuvat tarkkailijat, kuuntelijat/ulkopuoliset. Huomion arvoista on kuitenkin se, että varsinkin kuudennen luokan keskuudessa varsin paljon osallistumisaktiivisuuteen ja tapaan vaikutti se, millaisesta työtavasta oli kysymys. Samakin oppilas saattoi toimia hyvin eri tavoin työtapojen vaihtuessa. Näin ollen kyseenalaistaisinkin sen, voidaanko osallistujat jakaa näin jyrkästi kuuluvan vain yhteen Warnerin luokittelemaan rooliin. Todenmukaisemmalta tuntuisi luokitus, jossa saman oppilaan rooli voi vaihdella ja muuttua prosessidraaman aikana työtavan mukaan.

Ryhmän vaikutus prosessidraaman toteutumiseen ja onnistumiseen näkyi muun muassa siinä, että kolmasluokkalaiset osallistuivat ulkoisesti aktiivisesti toimintaan. He kyselivät ja

kommentoivat innokkaasti, ja heille prosessidraamassa käytetyt vakavaan leikillisyyteen perustuvat toimintamallit tuntuivat olevan heidän nuoren ikänsä vuoksi tyypillisempiä kuin kuudennen luokan oppilaille. Kuudesluokkalaiset lämpenivät hitaammin, eivätkä näyttäneet osallistumistaan niinkään verbaalein keinoin. Prosessidraaman jälkeen tehdyn kyselyn mukaan he kuitenkin olivat pitäneet oppitunnista ja tehneet hyviä oivalluksia draaman sisällöstä, vaikka opettajien mielestä jossakin vaiheessa näytti, etteivät he juuri innostuneet työtavoista ja harjoituksista. Iän myötä osallistumistavat ja tunteiden ilmaiseminen kuitenkin muuttuvat, ja tämä selittää myös eroja luokkien oppilaiden välisessä vuorovaikutuksen tavassa.

Niin tämän kuin aikaisempienkin tutkimusten mukaan luokkahuoneen vuorovaikutus ja opetuskeskustelu eivät näytä heijastavan mitenkään oppilaiden keskustelutaitojen kehitystä, sillä oppilaiden varttuessa ja heidän keskustelutaitojensa ja päättelykykynsä kehittyessä keskustelu- ja päättelymahdollisuudet opetustilanteessa vähenevät. Opetuskeskustelun määrä pienenee oppilaiden vanhetessa. Perinteisesti myös työtavat muuttuvat oppilaiden varttuessa. Alakoulussa käytetään oppilaskeskeisiä työtapoja, jotka lisäävät oppilaiden oma-aloitteisen osallistumisen määrää ja toisaalta opettajan ohjailun tarvetta. Yläkouluun siirryttäessä työtavat muuttuvat rajatummiksi ja opetuskeskusteluissa keskitytään lähinnä faktojen esittämiseen ja kuulusteluun. (Leiwo ym. 1987b: 73–74.).

Voisiko siis oppilaiden tottuminen selittää ainakin osittain sitä, että vanhemmat osallistuvat keskustelemaan opetukseen nuorempia oppilaita huonommin? Kuudennen luokan oppilaat ovat jo ehtineet vieraantua keskusteleavasta opetustavasta ja ajasta, jolloin he halusivat jakaa kokemuksensa, ajatuksensa ja mielipiteensä opettajan kanssa. Kolmasluokkalaiset puolestaan elävät vielä tiiviisti sitä vaihetta, jolloin on tärkeää päästä jakamaan myös koulun ja opetuksen ulkopuoliset kokemukset opettajan ja muiden ryhmäläisten kanssa.

Oppilaiden osallistumisinnostusta vertailtaessa nousee keskiöön esteettisen kahdentumisen käsite, sen toteutuminen prosessidraamoissa. Esteettinen kahdentuminen on oleellinen osa kaikkea draamatoimintaa, ja sillä tarkoitetaan oppilaan kykyä siirtyä nykyajasta draaman aikaan, todellisesta maailmasta kuviteltuun maailmaan ja todellisesta minästä draaman vaatimiin rooleihin (Heikkinen 2004: 102–103). Esteettinen kahdentuminen korostui omassa prosessidraamassani, sillä oli tärkeää, että oppilaat saivat lähestyä arkaa aihetta roolissa, mutta toisaalta pohtia myös omana itsenään. Tarinan miljöö ja henkilöt olivat myös tarkoituksella etäännytetty riittävästi oppilaiden normaalista arjesta, jotta esteettinen kahdentuminen myös paikan ja ajan suhteen oli mahdollista.

Oppilaiden osallistumista luokkahuoneen vuorovaikutukseen onkin mielenkiintoista havainnoida siitä näkökulmasta, toimivatko he omana itsenään vai jossakin muussa roolissa.

Kolmannen luokan oppilaat osallistuivat pääsääntöisesti innokkaasti niin omana itsenään kuin roolissakin, niin reaaliajassa ja -paikassa kuin fiktion maailmassa. Sen sijaan kuudennen luokan oppilaiden tarkkailu osoittaa, että heille osallistuminen näytti olevan huomattavasti helpompaa jossakin muussa roolissa kuin omana itsenään. Alkukankeuden jälkeen lähes kaikki ryhmän jäsenet olivat innokkaasti mukana työtavoissa, joissa he pääsivät toimimaan kuvittelussa roolissa, ajassa ja paikassa. Tällaisia olivat erityisesti äänimaiseman tekeminen, korttien askarteleminen, ohitanssi ja omatunnonkuja. Äänimaisemaa tehdessään oppilaan pääsivät siirtymään luokkahuoneesta kuvitteelliseen ympäristöön, sateen kastelemaan metsään. Kortteja askarrellessaan oppilaat siirtyivät reaaliajasta draaman aikaan ja omasta itsestään draaman päähenkilön Celesten ystäväksi. Ohitanssissa oppilaat pääsivät kokeilemaan Celesten roolia ja omatunnonkujassa puolestaan Celesten äidin roolia.

Kahdentumisen ajan, paikan ja roolin suhteen voidaan siis todeta lisänneen oppilaiden osuutta luokan vuorovaikutuksessa. Sen sijaan erityisesti piirissä käydyt keskustelut, joiden aikana oppilaiden oli tarkoitus vastailta opettajien esittämiin kysymyksiin omana itsenään, eivät juuri innostaneet ryhmäläisiä kehittelemään omia ratkaisuvaihtoehtoja tai tulkintoja. Tämä tulos kannustaa jatkossa lisäämään prosessidraamoihin ja muuhunkin draamalliseen työskentelyyn oppilaiden roolissa oltavaa osuutta, sillä erityisesti eri rooleissa ollessaan oppilaat pääsevät ääneen, ja vastaavasti opettajan rooli luokan auktoriteettinä jää vähäiseksi.

## 10.5 LOPUKSI

Perinteiseen opettajajohtoiseen oppituntiin verrattuna oppilaat pääsivät kaiken kaikkiaan suhteellisen paljon ääneen prosessidraamojen opettajajohtoisissa osuuksissa. Jos tutkimus olisi käsittänyt myös oppituntien pienryhmäosuudet, olisivat tulokset varmasti vielä selvempiä.

Mielestäni tämä tutkimus tuloksineen kannustaa käyttämään draamaa ja muita yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä yhä enemmän, sillä oppilaat oppivat yhteistoiminnallisuutta vain sitä harjoittelemalla. Jos ainut opiskelumalli on se, että opettaja luennoi ja oppilaat oppivat toistamaan opettajan heille syöttämät tiedot, ei oppiminen voi olla kovin syvällistä. Myös tähän yhteistoiminnallisuudella halutaan puuttua. Kun nykypäivän koulussa tavoitteenamme on kasvattaa omatoimisia, yhteistyökykyisiä, omilla aivoillaan ajattelevia, aktiivisia kansalaisia, on yhteistoiminnallisuutta korostavilla työtavoilla paljon annettavaa. Ne mahdollistavat sen, että koululuokassa vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä voi olla muutakin kuin kysymysten esittämistä ja niihin vastaamista. Kuten tämä tutkimus osoittaa, tällaisissa ope-

tusmenetelmissä luokkahuoneen vuorovaikutuksen on mahdollista muuttua parhaimmillaan aidoksi keskusteluksi, jossa oppilaat yhdessä opettajan kanssa pohtivat eri vaihtoehtoja ja niiden seurauksia yhden, ainoan, oikean tiedon asemesta.

Koska olin itse toisena opettajana aineistoni oppitunneilla, pystyin tätä tutkimusta tehdessäni tarkkailemaan jonkin verran myös omaa opettajuuttani. Kuten koko oppituntien myös oman käytökseni perusteella on helppo todeta, että opettamisen opettelu on elinikäinen prosessi, jonka oppii parhaiten vasta käytännön työssä, kun pääsee soveltamaan opinnoissa oppimiaan teoriakokonaisuuksia ja pedagogista tietämystään. Kun tarkastelen aineistoa nyt muutama vuosi oppituntien pitämisen jälkeen, huomaan asioita, joissa nykyisin toimin toisin. Kysyjänä antaisin oppilaille enemmän aikaa miettiä ja pohtia vastauksia, ennen kuin supistaisin kysymyksiä. Palautetta antaessani pyrkisin jatkamaan jo aineiston oppitunneilla näkyvää positiivista linjaa. Sen sijaan osan oppilaiden vastauksista voisi hyvin jättää toistamatta, sillä vastausten toistamiseen kuluu oppitunneilla kohtuuttoman paljon aikaa, jonka voisi käyttää paremminkin.

Opettaminen opettajaparina oli myös todella mielenkiintoinen ja opettavainen kokemus. Toki yhdessä opettaminen vaatii harjoittelua, ja siinä on erityisen tärkeää opettajien samanlaiset arvot ja toimintamallit. Tämä kokoemus opettajaparina opettamisesta oli kuitenkin ehdottomasti positiivinen. Olimme suunnitelleet opetuksemme riittävän huolellisesti, ja yhteiset tavoitteemme pitivät koko draamaprosessin ajan. Itse opettajana työskentelisin mielelläni opettajaparin kanssa useamminkin, sillä mielestäni suomalaisissa kouluissa korostuu liiaksi yksilötyö luokkahuoneiden suljettujen ovien takana.

Tämä aineisto on hyvä näyte siitä, miltä draama opetusmenetelmänä näyttää siinä vaiheessa, kun ryhmä ja opettajat vasta tutustuvat siihen. Prosessidraamassa syntyy luonnollisesti tilanteita, joissa oppilaat pääsevät ääneen enemmän kuin perinteisillä oppitunneilla, mutta ilman huolellista suunnittelemista ja ryhmän tuntemusta saattaa prosessidraamakin muuttua opettajan monologiksi.

Kuten mitä tahansa muutakin asiaa, myös yhteistoiminnallisia oppimismalleja täytyy harjoitella ja opetella. Näin ollen jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta sellaisten ryhmien kanssa, jotka olisivat tottuneet tällaisiin opetusmenetelmiin. Tällaisten ryhmien kanssa opettajienkin olisi varmasti helpompi luopua perinteisestä auktoriteetti-roolistaan ja oppilaat uskaltaisivat rohkeammin ottaa kantaa prosessidraaman tekemiseen ja osallistua aktiivisemmin. Tämä tutkimus on hyvä esimerkki siitä, että tietyn työtavan tai opetusmenetelmän käyttö ei automaattisesti tarkoita sitä, että oppilaat osallistuvat aktiivisemmin. Niin opettajien kuin oppilaidenkin pitää harjoitella yhteistoiminnallisia opetusmene-

telmiä. Opettajan ei ole aivan helppo hypätä perinteisestä auktoriteettirollista osaksi yhteistoiminnallista ryhmää, eikä oppilaiden ole helppo ottaa opettajaa osaksi ryhmää. Yhteistoiminnallisen ilmapiirin luomiseksi tarvitaan harjoitusta puolin ja toisin.

Tämä tutkimus antoi minulle opettajana paljon hyödyllistä tietoa siitä, millaiset kysymykset todella aktivoivat oppilaita pohtimaan asioita ja miten voin antaa oppilailleni kannustavaa palautetta vieden samalla opetusta eteenpäin haluamallani tavalla. Kiinnostuin myös yhä enemmän yhteistoiminnallisista ja kokemuksellisista opetusmenetelmistä ja siitä, mitä annettavaa näillä opetusmenetelmillä on äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle. Tämän tutkimuksen innoittamana on mielenkiintoista lähteä kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä työssäni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana ja tutkimaan niiden vaikutusta oppilaiden osallistumisinnokkuuteen ja oppimistuloksiin.

## 8 LÄHTEET

- AALTOLA, JUHANI – VALLI, RAINE 2007: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- ADGER, CAROLYN TEMPLE 2001: Discourse in educational settings. – D. Schiffrin, T. Tannen & H.E. Hamilton (toim.): *The handbook of discourse analysis*. s. 503–517. Oxford: Blackwell.
- AHONEN, KAARINA 1994: Draamaopetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen – Ja aukaisen mielen tietokirjan. – Jaakko Lehtonen & Helena Tanttu-Knapp (toim.): *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. s.86–93. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- ALANKO, ANNA-LIISA 1998: *Polut avartuvat. Kirjallisuuden opetuksen suunta ja sovellus*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 30.
- ASIKAINEN, S 2003: *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- BARNES, DOUGLAS 1976: *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin books.
- BELLACK, ARNO A. 1966: *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- BOLTON, GAVIN 1992: *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- BOWELL, PAMELA – HEAP, BRIAN S. 2005: *Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Helsinki: Gummerus.
- ESKELINEN, JARI 2003: Fiktiivisen tekstin lukeminen ja tulkinta draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa. – Anna-Lena Østern, Pipsa Teerijoki & Hannu Heikkinen (toim.): *Tutkiva draamaopettaja. Draamakasvatuksen vuosikirja 2000–2003*. s. 185–200. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- ETELÄPELTO, ANNELI 1992: Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittyminen. – Jorma Ekola (toim.): *Johdatus-ta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. s. 19–41. Juva: WSOY.
- FLANDERS, N. A. 1970: *Analyzing teaching behavior*. Reading, Menlo Park, London & Don Mills: Addison-Wesley.
- HEIKKINEN, HANNU 2004: *Vakava leikkisyys. Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- HEIKKINEN, Hannu L. T. – JYRKÄMÄ, Jyrki 1999: Mitä on toimintatutkimus? – Hannu L.T. Heikkinen, Rautno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.): *Sinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. s. 25–62. Jyväskylä: Atena.
- HILTUNEN, ARI 1999: *Aristoteles Hollywoodissa. Menestystarinan anatomia*. Helsinki: Gaudeamus.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – REMES, PIRKKO – SAJAVAARA, PAULA 2009: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- HÄIKIÖ, LIISA – NIEMENMAA, VIVI 2007: Valinnan paikat. – Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.): *Tapaustutkimuksen taito*. s. 41–56. Helsinki: Gaudeamus. Yliopistopaino.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA & ALHO, IRJA 2005: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 1993: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 1999: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- JUNKKARINEN, SARI 2006: *”Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta”*. *Yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielen opetus*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- KARVONEN, KATRI 2007: Puheenvuoro oppilaalle. – Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. s. 119–138. Helsinki: Gaudeamus.
- KERAVUORI, KYLLIKKI 1984: *Opettajajohtaisen keskustelun kielellisiä piirteitä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 2.
- KERAVUORI, KYLLIKKI 1988: *Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista*. Helsinki: SKS.
- KLEEMOLA, SARI 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- KOHONEN, VILJO 1988: Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. – Viljo Kohonen & Jorma Lehtovaara (toim.): *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2*. s. 198–232. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 10/1988.
- KORHONEN, PEKKA 2001: Opettaja ja taiteilija – Allan Owens ja prosessidraama. – Pekka Korhonen & Anna-Lena Østern (toim.): *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatustieteet*. s. 107–129. Jyväskylä: Atena.
- KOLB, DAVID A. 1984: *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- LAINEN, MARKUS – BAMBERG, JARKKO – JOKINEN, PEKKA 2007: Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. – Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.): *Tapaustutkimuksen taito*. s.9–38. Helsinki: Gaudeamus. Yliopistopaino.
- LEHTONEN, PAULIINA 2007: Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. – Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.): *Tapaustutkimuksen taito*. s. 41–56. Helsinki: Gaudeamus. Yliopistopaino.
- LEIWO, MATTI – KUUSINEN, JORMA – NYKÄNEN, PÄIVI – PÖYHÖNEN, MINNA-RIITTA 1987a: *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2.
- LEIWO, MATTI – KUUSINEN, JORMA – NYKÄNEN, PÄIVI – PÖYHÖNEN, MINNA-RIITTA 1987b: *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- LESKINEN, EEVA 1994: Luokkailmasto ja draama. – Jaakko Lehtonen & Helena Tantt-Knapp (toim.): *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. s.103–113. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- LINDROOS, MAARIT 1997: *Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. Helsinki.
- LINTUNEN, JARMO 1995: Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. – Jaakko Lehtonen & Jarmo Lintunen (toim.): *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. s. 109–122. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- LIUKKO, SEIJA 1994: Draama, elämyksellinen oppiminen ja opetuksen eheyttäminen. – Jaakko Lehtonen & Helena Tantt-Knapp (toim.): *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. s. 61–85. Jyväskylä: Jyväskylän opettajankoulutuslaitos.
- MYLLYNTAUSTA, HANNELE 2005: Draamaa kirjallisuuden tunneilla. – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.): *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. s. 59–65. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38.
- MORGAN, NORAH – SAXTON, JULIANA 1987: *Teaching drama. A mind of many wonders*. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- NEELANDS, JONOTHAN 1992: *Learning through Imagined Experience: the role of drama in the national curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- NURMI, RIIKKA 2006: Osallistava draama – elämyksiä ja oppimista. – Satu Grünthal & Johanna Pentikäinen (toim.): *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. s. 201–215. Helsinki: Otava.
- O'NEILL, CECILY – LAMBERT, ALAN – LINNELL, ROSEMARY – WARR-WOOD, JANET 1976: *Drama Guidelines*. London: Heinemann.
- OWENS, ALAN – BARBER, KEITH 1998: *Draama toimii*. Helsinki: JB-kustannus.
- OWENS, ALAN – BARBER, KEITH 2002: *Draamasuunnistus – prosessidraaman arviointi ja reflektointi*. Helsinki: Gummerus.
- ØSTERN, ANNA-LENA – LÄNSITIE, JANNE (toim.) 2000: *Vuosikirja 1999–2000: Kasvot ja naamio*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Draamapedagogiikan yksikkö.
- ØSTERN, ANNA-LENA – KORHONEN, PEKKA 2001: *Katarsis: draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena.
- PAANANEN, MARJA-LEENA 1994: Objektista subjekti? Äidinkieli oppiaineena ja draaman mahdollisuudet äidinkielen opetus-/oppimistapahtumassa. – Jaakko Lehtonen & Helena Tantt-Knapp (toim.): *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. s. 171–192. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- PIRTTINIEMI, JUHANI 2000: *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut: peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut. – <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/pirttiniemi/> 11.11.2008
- POPS = PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004: Helsinki: Opetushallitus. – <http://www.oph.fi/info/ops/> 17.2.2011
- RUUSKANEN, LAURA 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. s. 90–116. Helsinki: Gaudeamus.
- SALMIVAARA, IRMA 1994: Pedagogista draamaa vai teatteria? – Jaakko Lehtonen & Helena Tantt-Knapp (toim.): *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. s. 23–32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- SAVA, INKERI 1993: Taiteellinen oppimisprosessi. – Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.): *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. s. 15–43. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- SINCLAIR, J. McH. – COULTHARD, R.M. 1975: *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.



- SINIVUORI, PÄIVI & SINIVUORI, TIMO 2007: *Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja*. Jyväskylä: Atena.
- SUIHKO, KRISTIINA 1995: Pedagoginen draama sosiaalisten roolien oppimisen välineenä. – Jaakko Lehtonen & Jarmo Lintunen (toim.): *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. s. 139–150. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- TAINIO, LIISA 2007: *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- VEHVILÄINEN, JAANA 2005: Prosessidraama tai draama prosessissa. – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.): *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. s. 74–81. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- WALSH, STEVE 2006: *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.
- WAGNER, BETTY JANE 1999: *Dorothy Heatcote. Drama as a learning medium*. Portland, Maine: Calendar Islands Publishers.
- WARNER, CHRISTINE 1997: *The Edging in of Engagement: exploring the nature of engagement in drama*. – Research in Drama Education Vol. 2, No. 1. s. 21–42.
- YIN, ROBERT K. 1994: *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.