

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Tyttöpöpöjä!”

Toimintatutkimus improvisaation vaikutuksesta luokan ilmapiiriin

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Tarja Halinen ja Ville Mononen

Huhtikuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

TARJA HALINEN & VILLE MONONEN: "Tyttöpöytä!" – Toimintatutkimus improvisaation vaikutuksesta luokan ilmapiiriin

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2016

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, kuinka improvisaatiolla voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Draamakasvatus toimi teoreettisena viitekehystenä improvisaatiolle ja koko tutkimukselle. Tutkimus noudatti toimintatutkimuksen periaatteita, jonka luonteeseen kuuluu muutokseen pyrkiminen toiminnan avulla. Tässä tutkimuksessa muutoskohteena oli luokan ilmapiiri ja toimintatapana improvisaatio. Toiminnallinen interventio tapahtui eräissä pirkanmaalaisen alakoulun 4. luokassa, jossa tutkijapari ohjasi kuuden kaksoistunnin verran improvisaatioharjoitteita, joista kaikki videokuvattiin.

Muutoksen mittarina käytettiin sosiometristä mittausta. Mittauksessa luokan oppilaat täyttivät kyselylomakkeen, jossa oli kysymyksiä luokan suhteisiin, rooleihin ja ilmapiiriin liittyen. Kyselyt teetettiin ennen improvisaatiojakson alkamista sekä sen jälkeen. Kyselylomakkeista luotujen matriisien perusteella pystyttiin näkemään, millaisia muutoksia luokan suhteissa on tapahtunut jakson aikana. Oppilaille teetetyt kyselylomakkeen lisäksi luokan opettajaa haastateltiin luokan ilmapiiriin ja suhteisiin liittyen, niin ikään ennen ja jälkeen improvisaatiojakson. Teetetyt improvisaatioharjoitukset, videomateriaali, opettajan haastattelut ja sosiometrisestä kyselystä muodostuneet matriisit sekä oppilaiden avoimet vastaukset yhdessä muodostivat toisiaan täydentävän aineiston.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutui lopulta, millaisia suhteita oppilaiden välillä on ja miten oppilaiden välisiin suhteisiin voi vaikuttaa improvisaation avulla. Aineistoja vertaillen esiin nousi tyttöjen ja poikien välinen kuilu, joka jo osaltaan vastasi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Luokassa esiintyi myös poikien välisiä valtasuhteita suosittujen ja epäsuosittujen välillä. Havaitimme näiden suhteiden olevan kytköksissä siihen, että luokassa vallitsi syvälle juurtunut kulttuuri, jossa tyttöjen ja poikien kuului olla erillään.

Improvisaatiojakson vaikutukset näkyivät selkeimmin oppilaiden, etenkin tyttöjen, kasvaneena rohkeutena osallistua sosiaalisiin tilanteisiin luokan yhteisissä keskusteluissa ja oppituntitilanteissa. Myös parityöskentelyssä tapahtui muutoksia. Aiemmin ongelmalliseksi osoittautuneiden pienryhmätilanteiden tilalle oli tullut myös toimivia vuorovaikutustapahtumia, joissa sekä tytöt että pojat suostuivat työskentelemään yhdessä eikä aiemmin vallalla ollutta negatiivista reagoitua enää ilmennyt. Harjoitusten myötä luokan ilmapiiri oli muuttunut positiivisemmaksi niin oppilaiden kuin opettajankin kokemusten perusteella.

Jotta vuorovaikutuksen paraneminen näkyisi selkeämmin, tulisi draamajaksojen olla pidempiaikaisempia tai jopa tulla osaksi lasten jokapäiväistä kouluarkea. Pelkkä improvisaatioharjoituksia sisältävä menetelmäopas ei riitä, vaan tunnint pitäisi suunnitella jokainen luokka ja yksilö huomioon ottaen. Myös opettajan oma motivaatio luokkansa vuorovaikutustaitojen kehittämiseen draamaharjoitteiden avulla tulisi olla kunnossa.

Avainsanat: Improvisaatio, draamakasvatus, toimintatutkimus, sosiometrinen mittaus, ryhmädynamiikka, ilmapiiri

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN KÄSITTEET	7
2.1	DRAAMAKASVATUS	7
2.2	DRAAMAKASVATUKSEN GENREISTÄ	8
2.3	IMPROVISAATIO	10
2.3.1	<i>Keith Johnstone ja improvisaation peruskäsitteet</i>	10
2.3.2	<i>Improvisaatio ja vuorovaikutus</i>	12
2.4	RYHMÄ JA RYHMÄDYNAMIIKKA	13
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	15
4	TOIMINTATUTKIMUS – AINEISTON HANKINTA JA METODIT	16
4.1	TOIMINTATUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	16
4.2	TUTKIMUSKOHTEN LÖYTYMINEN	17
4.3	SOSIOMETRIA	18
4.4	HAASTATELU AINEISTON SYVENTÄJÄNÄ	20
4.5	VIDEOKAMERA HAVAINNOINNIN TUkena	21
5	TOIMINNALLINEN INTERVENTIO – IMPROVISAATIOJAKSO	23
5.1	SUUNNITTELU	23
5.2	TOTEUTUS	24
5.2.1	<i>Ensimmäinen kerta – draamasopimus</i>	24
5.2.2	<i>Toinen kerta – yhteispeli</i>	28
5.2.3	<i>Kolmas kerta – kohti tarinankerrontaa</i>	31
5.2.4	<i>Neljäs kerta – tarinankerronta</i>	33
5.2.5	<i>Viides kerta – miiminen ilmaisu</i>	36
5.2.6	<i>Kuudes kerta – kohti rohkeampaa ilmaisu</i>	37
5.3	REFLEKTIO	39
6	AINEISTON ANALYYSI	41
6.1	HAASTATELUN ANALYSOINTI	41
6.2	SOSIOMETRINEN KYSELYLOMAKE	43
6.3	VIDEOMATERIAALIN ANALYSOINTI	44
7	TULOKSET	48
7.1	OPETTAJAN KOKEMUKSET	48
7.2	MUUTOKSET SOSIOMETRISISSÄ KYSELYSSÄ	52
7.3	OPPILAIDEN KOKEMUKSET JAKSON VAIKUTUKSESTA	56
7.4	TUTKIJOIDEN HAVAINNOT ILMAPIIRIN MUUTOKSESTA	58
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	65
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ARVIOINTI	68
9.1	TUTKIJAPPOSITIO	71
9.2	TRIANGULAATIO LUOTETTAVUUDEN LISÄÄJÄNÄ	72
9.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS	72
10	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	74

1 JOHDANTO

"Draama- ja teatterityöskentely tapahtuu ryhmässä. Muusta koulutyöstä poikkeavat työskentelytavat ja fiktiiviset roolit ruokkivat luokissa tai ryhmissä syntyneitä oppilasrooleja ja kehittävät ryhmädynamiikkaa. Työskentely tukee erilaisten sosiaalisten vuorovaikutusmallien harjoittelua ja kehittymistä. Draama- ja teatteriryhmässä tytöt ja pojat työskentelevät luonnollisesti yhdessä. Toiminta kehittää oppilaiden välistä suvaitsevaisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Oppilaiden sosiaaliset taidot ja empatiakyky kehittyvät." (Toivanen 2007, 10.)

Elokuussa 2016 astuu voimaan uusi esi- ja perusopetuksen paikallinen opetussuunnitelma. Uusi opetussuunnitelma korostaa oppilaan omaa aktiivista osallistumista ja oppimisen iloa. Tärkeänä pidetään vuorovaikutustaitoja ja yhdessä tekemistä. Draaman käyttöä opetusmenetelmänä lisätään esi- ja alkuopetuksessa kaikkien kielten sekä uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksessa. 3–6-luokilla draama tulee läpileikkaavaksi opetusmenetelmäksi kaikkiin kieliin, uskontoon, elämäkatsomustietoon, ympäristöoppiin, historiaan ja yhteiskuntaoppiin. (OPH 2014). Soile Rusanen (2001) nosti esiin jo 2000-luvun alussa opetushallituksen ylitarkastaja Inari Grönholmin kirjaamia tavoitteita, jotka koskivat ilmaisutaitoa. Ilmaisutaitoa pidettiin aineena, jossa koko persoonallisuus kehittyy. Sen tavoitteena on muun muassa kehittää humanistista suhtautumista muihin ihmisiin sekä vuorovaikutustaitoja, ja sen avulla voi oppia myönteistä suhtautumista yksilöä, ryhmää ja kulttuureja kohtaan. (Rusanen 2001 56; Saha 2013, 206.) Yksi draaman tärkeimmistä tehtävistä on saada osallistujat huomaamaan kaikkien ryhmäläisten omat vahvuudet ja kasvattaa hyväksyntää toisia ihmisiä kohtaan (Saha 2013, 207). Tähän samaan ajatukseen tartuimme tutkimukssamme ja lähdimme selvittämään, millaisia vaikutusmahdollisuuksia draamallisilla harjoituksilla on ryhmän yhteishengen ja toimivaan vuorovaikutukseen.

Alkuperäinen ideamme pro gradu –tutkimuksemme viitekehikseksi oli draamakasvatus. Opiskelemme molemmat draamakasvatusta pitkänä sivuaineena ja olemme kokeneet, että draamaharjoituksilla on saavutettu onnistuneita tuloksia positiivisen ryhmähengen muodostumisessa. Tämän vuoksi kiinnostuimme tutkimaan, voiko draamakasvatuksella vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Jaana Minkkinen (2015) on tutkinut väitöskirjassaan lasten sosiaalisten suhteiden merkitystä heidän emotionaaliselle hyvinvoinnilleen. Koulun sosiaalisten suhteiden

merkitys oli tutkimuksen mukaan jopa koulumenestystä merkittävämpi tekijä kouluhyvinvointia mitatessa. (Minkkinen 2015, 5.) Tämän valossa tutkimusaiheemme on hyvin ajankohtainen.

Draamakasvatukseen sisältyy useita erilaisia genrejä ja toimintatapoja. Improvisaatio on toimintamalli, joka toistuu jollain tapaa kaikissa draaman genreissä. Improvisaation avulla on mahdollista hahmottaa vuorovaikutuksen toiminnallinen malli, joka voidaan johtaa rakentavaan yhteistoimintaan. Tämä vuorovaikutusmalli on sovellettavissa myös arkipäivän kohtaamisiin (Routarinne 2004, 8). Tästä, ja syystä että improvisaation lähtökohtana on reilu ja toimiva vuorovaikutussuhde, valitsimme toimintatutkimuksemme draamagenreksi improvisaation. Valinta myös rajasi hyvin toimintaamme draamakasvatuksen muutoin laajalla kentällä. Lisäksi tutkijaparista Mononen työskentelee improvisaation parissa niin näyttelijänä kuin kouluttajanakin ja Halinen on tutustunut improvisaation maailmaan harrastuksen kautta.

Draamakasvatus on suomalaisessa tieteen kentässä verraten nuori ja termien vakiintumattomuus lienee vaikuttaneen tieteenalan juurtumiseen. 1970-luvulla suomennetussa Brian Wayn teoksessa "Development through Drama" draama-termin sijasta käytettiin luova toiminta -käsiteparia, ja tuolloin ilmaisutaito toimi oppiaineenä draamatoiminnalle. Käsitteet pohjautuivat kuitenkin jo tuolloin brittiläisen draamakasvatuksen teorioihin. (Heikkinen 2004, 25-26). Tieteenalan nuoruudesta huolimatta siihen liittyviä tutkielmia on tehty varsinkin pro gradu -tasolla useita. Aiheet vaihtelevat draama opetusmenetelmänä -tyyppisistä tutkimuksista vuorovaikutuksen tutkimiseen sekä erityisryhmiin kohdistuvaan tutkimukseen. Lisäksi draamakasvatuksen viitekehyksessä olevia tutkimuksia on tehty eri ikäryhmien kanssa aivan pienistä lapsista aikuisiin. (Ks. esim. Hautala 2013; Jalasvaara 2012; Salo 2015 ja Salonen 2000). Myös väitöskirjoja on tehty viimeisten vuosikymmenten aikana muutama (ks. esim. Häkämies 2007 ja Pulli 2010). Vaikka tämäkin tutkimus kiinnittyy draamakasvatuksen viitekehukseen, näkökulmamme puhtaasti improvisaation merkityksestä alakouluikäisten lasten suhteissa on tutkimuskohteena tuore, sillä aiemmat tutkimukset pohjautuvat draamakasvatuksen muihin genreihin (ks. esim. Makkonen 2006).

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää miten improvisaatioharjoitusten avulla voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena ja tutkijat itse ovat tutkimuksessa aktiivisina toimijoina. Toimintatutkimuksessa on kysymys siitä, mihin tutkija haluaa toiminnallaan puuttua ja millaisia arvoja se kuvastaa (Eskola & Suoranta 2005, 129). Itse lähestymme tutkimusaihettamme lähtökohdasta, jossa lapsi nähdään ennen kaikkea vuorovaikutteisena olentona, johon myös omat arvomme linkittyvä. Tällä tutkimuksella haluammekin testata omia uskomuksiamme improvisaation positiivisista vaikutuksista vuorovaikutukseen.

Tutkimuksen kohteena on erään pirkanmaalaisen alakoulun neljäs luokka ja luokan opettaja. Kartoitimme luokan välisiä suhteita sosiometrisen mittauksen ja luokan opettajan haastattelun avulla, jonka jälkeen ohjasimme luokalle kahdentoista tunnin paketin erilaisia improvisaatioharjoituksia. Videokuvasimme kaikki tunnit ja videomateriaali toimi osana aineistonamme. Havainnoimme harjoitusten välitöntä vaikutusta ryhmän dynamiikkaan videoaineiston perusteella sekä arvioimme alku- ja loppukartoituksen välillä mahdollisesti tapahtunutta muutosta.

2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEET

Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimii draamakasvatus ja improvisaatio. Tässä luvussa avataan draamakasvatuksen ja improvisaation käsitteitä erikseen, sekä esitellään, kuinka ne kytkeytyvät toisiinsa ja tähän tutkimukseen. Improvisaation käsitte on helpommin ymmärrettävissä toiminnan kautta. Tässä luvussa esitellään improvisaation taustaa ja Toiminnallinen interventio - luvussa palaamme tarkemmin näihin peruskäsitteisiin improvisaatioharjoitusten kontekstissa. Lisäksi avaamme siellä myös muita improvisaatiolle tyypillisiä termejä ja käsitteitä. Kolmas keskeinen käsite tässä tutkimuksessa on ryhmädynamiikka, jolla tarkoitetaan muun muassa ryhmän välisiä suhteita ja ilmapiirin rakentumista. Myös ryhmädynamiikan käsitettä avataan tässä luvussa tarkemmin.

2.1 *Draamakasvatus*

Draamakasvatuksena voidaan pitää kaikkea teatteritoimintaa, joka tapahtuu oppimisympäristöissä. Se on käsitteenä kuitenkin paljon laajempi kuin esimerkiksi koulun kevätjuhlanäytelmät. (Heikkinen 2001, 85.) Ennen draamakasvatus-termin vakiintumista vastaavina ilmaisuna opetuksellisesta toiminnasta on käytetty muun muassa ilmaisukasvatusta ja draamapedagogiikkaa, mutta myöhemmin eri opetukselliset ilmaisumuodot täsmentävä laajempi ja selkeä draamakasvatus-käsite on saanut vakituisen aseman (Heikkinen 2005, 25; Laakso 2004; 50, Toivanen 2012, 192). Heikkisen (2004) mukaan draamakasvatus on kokonaisvaltaista kasvatusta, jonka avulla voidaan käsitellä etiikkaa, estetiikkaa, ryhmädynamiikkaa sekä erilaisia ilmaisumuotoja verbaalista ilmaisusta non-verbaaliin toimintaan. Se voidaan nähdä laaja-alaisen kulttuurikasvatuksen viitekehyksessä, joka integroi perinteisiä perusopetuksen taideaineita kuten kuvataidetta, käsitöitä, musiikkia sekä kirjallisuutta, mutta myös uudempia taidekasvatuksen muotoja, esimerkiksi media- ja tanssikasvatusta. Draamakasvatuksessa opitaan myös itse draamasta, kuten draaman luomisesta, draamakasvatuksen genreistä, teatterin kielestä sekä näyttelemisestä roolien ottamisen yhteydessä. (Heikkinen 2004, 14–16; 137–138.)

Draamakasvatuksen keskeisimpiä lähtökohtia ovat draamasopimus ja vakava leikillisuus. Draamasopimuksella tarkoitetaan yhteisten sääntöjen luomista, jotta toimiminen draaman

maailmoissa olisi turvallista (Heikkinen 2004, 162). Draamasopimuksesta kerromme lisää luvussa 5.2.1. Vakavalla leikillisyydellä puolestaan tarkoitetaan leikin ottamista tosissaan. ”Se, joka ei ota leikkiä tosissaan, on ilonpilaaja.” (Heikkinen 2005, 34.) Vakavan leikillisyyden suomien mahdollisuuksien kautta päästään käsittelemään asioita sellaisella tasolla, jota pelkästään keskustelemalla on mahdoton saavuttaa. Tästä esimerkkinä tunteiden kautta käsiteltävät teemat, joissa suojan tarjoaa draaman roolit. Roolin taakse suojautuminen antaa vapauden toimia irti normeista. (Heikkinen 2005, 35.)

Heikkisen (2005, 24) mukaan draamakasvatuksen viitekehyksenä on sosio-kulttuurinen näkökulma. Draamakasvatuksen työskentely on lähellä sosiaalista todellisuutta ja se antaa mahdollisuuksia hahmottaa identiteettiä, yhteiskuntaa ja kulttuuria (Heikkinen 2004, 130). Draamakasvatuksen voidaan nähdä olevan myös eräänlainen silta esimerkiksi yksilön ja ryhmän välille. Tätä ajatusta on vaalinut erityisesti psykoanalyttikko D.W. Winnicott (2005, 55–56). Hän on kehittänyt teorian, jossa lapsi käsittelee ajatuksia ja kokemuksia niin sanotun ”mahdollisuuksien tilan” kautta. Winnicott'n mukaan mahdollisuuksien tila on lapsen elämismaailman ja sisäisen minän välissä, ja siinä ”tilassa” on tila leikille ja fantasialle. Heikkinen (2004, 139) puolestaan puhuu mahdollisuuksien tilasta erilaisena oppimisympäristönä. Fiktion todellisuudessa toimiminen, mielikuvituksen käyttäminen ja itse tekemällä osallistuminen auttavat asioiden mieleen jäämisessä (Heikkinen 2004, 130.) Peruskoulussa tällainen tila syntyy draaman avulla.

Draamakasvatus on kaiken kaikkiaan hyvin laaja käsite, joka on jaettu erilaisiin toiminnan genreihin. Draamakasvatus antaa teoreettisena viitekehyksenä raamit tutkimuksellemme, mutta käsitteen laajuuden vuoksi rajaaminen tiettyyn genreen oli aiheellista.

2.2 Draamakasvatuksen genreistä

Hannu Heikkinen on jakanut draamakasvatuksen 12 genreksi, jotka puolestaan on jaoteltavissa kolmeen eri pääluokkaan. Pääluokat ovat katsojien draama, osallistava draama ja soveltava draama. Yleisesti tunnetuin draaman pääluokista lienee katsojien draama, johon kuuluu teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta yleisölle katsottavaksi. Toinen katsojien draamaluokkaan kuuluva genre on ”ideasta esitykseen” –tyyppinen esitysmuoto, joka perustuu improvisaatioon. (Heikkinen 2004, 32–34, ks. myös Østern 2000, 23.)

Osallistujien draamalla tarkoitetaan draamaesitystä, jossa myös katsojat osallistetaan fiktiiviseen maailmaan. Osallistavan draaman genreen Heikkisen mukaan kuuluvat prosessidraama, työpajateatteri ja forum-teatteri. Prosessidraamassa ohjaaja on suunnitellut draaman työtavat ja tavoitteet, mutta lopulta draama rakentuu ohjaajan ja osallistujien yhteistyössä.

Työpajateatteri eli TIE (Theatre in Education) syntyi alun perin tarpeeseen käsitellä vaikeita asioita koulukontekstissa. Työpajateatterin lähtökohta on etukäteen valmistettu lyhyt näytelmä, joka käsittelee sellaista ongelmaa, johon kohdeyleisön kanssa halutaan puuttua. Näytelmän esittämisen jälkeen yleisö saa pureutua haluamiinsa näytelmän kohtauksiin ja vaikuttaa näytelmän kulkuun. Tätä työstetään yhdessä keskustellen, improvisoiden sekä kohtauksia uudelleen näytellen. Forum-teatterin, toiselta nimeltään sorrettujen teatteri, avulla puolestaan etsitään ratkaisua sorretun roolihahmon tilanteeseen. Kuten työpajateatterissa, myös forum-teatterissa valmistetaan esitys, mutta katsoja voi keskustelun sijaan mennä itse lavalle näyttämään, kuinka toivoisi näytelmän roolihahmon käyttäytyvän. (Heikkinen 2004, 34–36.) Improvisaatio on siis myös tässä genressä oleellisena osana.

Soveltava draama yhdistää katsojien ja osallistujien draaman ja tämän luokan draamagenret voivat kuulua molempiin edellä mainittuihin luokkiin. Tähän luokkaan yhden luokittelun mukaan kuuluvat improvisaatio, tarinankerronta, performanssi, digitaalinen draama, draamatekstin kirjoittaminen, sosiodraama ja tarinateatteri. Tässä yhteydessä ei ole mielekästä ryhtyä selvittämään kaikkien edellä mainittujen genrejen ideaa. Maininnan arvoista kuitenkin on, että esimerkiksi tarinateatteri itsenäisenä genrenään perustuu improvisaatioon. Siinä yleisön jäsenet kertovat tarinoita, joita eri tyyleillä esitetään lavalla sellaisenaan. Improvisointi tulee tarinateatterissa tärkeäksi, kun näyttelijät miettivät miten tarina tuodaan lavalle. Sosiodraama on puolestaan Jacob Morenon kehittämä soveltavan draaman genre, jota voidaan käyttää sekä terapiana että opetuksessa, josta tarinateatteri on johdannainen (Heikkinen 2004, 36–39.)

Improvisaatioteatteri on siis yksi soveltavan draaman genreistä, mutta sitä käytetään strategiana kaikissa draamakasvatuksen genreissä (Heikkinen 2004, 37). Myös Pia Koponen (2004, 84-86) on vertaillut improvisaation esiintyvyyttä eri draaman osa-alueissa. Hän mainitsee Heikkisen luokittelusta genreistä improvisaatioteatterin lisäksi tarinateatterin ja forum-teatterin. Lisäksi Koponen on löytänyt improvisaatiota yhteisöteatterista ja katuteatterista. Improvisaatioteatteri on näistä ainoa, jossa kaikki lavalla tapahtuva on improvisoitua, mutta muissakin genreissä improvisointia esiintyy. Yhteisöteatterissa, forum-teatterissa ja katuteatterissa näyttämöpuhe on improvisoitua. Lisäksi forum-teatterissa myös kohtaukset ja tarina saattavat olla improvisoituja. Tarinateatterissa puolestaan tarina ja näyttämöpuhe ovat suunniteltua, mutta roolihahmot, kohtaukset ja lavastus ovat improvisoituja.

Valittuamme toimintatutkimuksemme viitekehyyksi draamakasvatuksen, emme vielä tienneet, kuinka rajaamme toiminnan laajasta draamakasvatuksen kentästä. Improvisaatio kaikki draamakasvatuksen genret läpileikkaavana menetelmänä sekä omana itsenäisenä genrenään ohjasi toiminnan keskittymään juuri improvisaatioon. Improvisaatioteatteri sopi lähtökohdaksi

tutkimuksellemme myös siksi, että huomasimme improvisaation periaatteiden tukevan ryhmäyttävää toimintaa. Improvisaatiota ei ole kuitenkaan syytä irrottaa draamakasvatuksen viitekehystä, sillä nimenomaan draamakasvatuksen toimintamallit draamasopimuksineen ja fiktion maailmoineen sekä vakavan leikillisyyden periaatteineen luovat perustan turvalliselle, koulukontekstissa tapahtuvalle improvisaatiotoiminnalle.

2.3 Improvisaatio

Improvisaatiolla tai improvisoinnilla voidaan tarkoittaa esittävää teatterimuotoa, spontaania arkipäiväistä toimintaa, jossa intuitiivinen ja vaistonvarainen taso on vahvasti läsnä. Esimerkiksi näyttämötyössä improvisaatio kuvastaa vapautta. (Koponen 2004, 16.) Improvisaation voi siis määritellä useilla eri tavoilla. Sana improvisaatio tulee latinan sanasta *improvisus*, joka tarkoittaa ennennäkemätöntä (Gustafsson 1960). Nykyaikaisen tietosanakirjan mukaan improvisoidessa luodaan, esitetään sekä sepitetään esityksen yhteydessä valmistelematta. Improvisoidessa järjestetään asiat mielikuvituksen ja tarjolla olevien keinojen avulla (Eskola 1992; Koponen 2004, 18). Improvisointia kuvataan myös taidoksi käyttää kehoa, tilaa ja inhimillisiä keinoja idean, tilanteen ja hahmon spontaaniin ilmaisemiseen. Puhekielessä improvisaatio usein lyhennetään ”improksi” ja sillä viitataan harjoitustilanteissa käytettyihin tekniikkoihin, esitysmuotoihin tai koko ideologiaan (Koponen 2004, 18).

Improvisaation juuret ovat shamaanien rituaaleissa ja 1500-luvun Italiassa syntyneessä *commedia dell'artessa*, joka hallitsi teatterin näyttämöjä aina 1700-luvulle asti. (Frost & Yarrow 2007, 4–8). Nykyään tuntemamme improvisaation äitinä pidetään Viola Spolinia (Brestoff 1995, 140). Chicagosta lähtöisin oleva Spolin on kehittänyt improvisointia lähemmäksi tavallista ihmistä ja tuonut sen myös koulumaailmaan. Hänen improvisointinsa peruseriaatteet ovat reagoinnin tärkeys, rooleista vapautuminen ja sensuurista irtautuminen (Spolin 1994, xv.). Periaatteiden pohjalta Spolin on koonnut suuren määrän harjoitteita (Koponen 2004, 31). Monet Viola Spolinin harjoitukset ovat tuttuja myös Johnstonen metodien pohjalta ponnistavissa improvisaatioteattereissa. Keith Johnstone, jonka metodeihin valtaosa nykyisestä improvisaatiosta perustuu onkin sanonut, että hän opettaa asioita, mitä on Spolinilta oppinut (Johnstone 1996, 211).

2.3.1 Keith Johnstone ja improvisaation peruskäsitteet

Valtaosa improvisaation parissa toimivista ovat luoneet oman perustansa improvisointiin Keith Johnstonen oppien pohjalta. Keith Johnstone on alkuaan englantilainen ja sittemmin

kanadalaistunut improvisaation pioneeri, joka toimi professorina Calgaryssä Albertan yliopistossa ja on taiteellisena johtajana The Loose Moose -teatterissa. Johnstonen mukaan ryhmän energian vapauttaminen lähtee perinteisten koulussa opittujen kieltojen kumoamisesta ja improvisaation yksi keskeisimmistä periaatteista on, että kukaan ei ole toistaan parempi eikä huonompi (Johnstone 1996, 15; Koponen 2004, 39–42). Yksi improvisaation peruskäsitteistä onkin *hyväksyminen*. Improvisaatiossa hyväksyminen on yksinkertaisimmillaan reagoitua tehtyyn tarjoukseen ja sen mukaan toimiminen. Tämä hyväksyminen vahvistaa improvisoijan tunnetta siitä, että hänellä todella on jotain annettavaa kanssatoimijoilleen. Tämä on tärkeää itseluottamuksen ja onnistumisen tunteen kannalta. Se myös edesauttaa positiivisen vuorovaikutuksen syntymistä muiden ryhmäläisten kanssa. (Koponen 2004, 39–42.)

Hyväksymisen lisäksi improvisaation tärkeimmät käsitteet ovat *tyrmääminen ja statukset*. Nämä tekijät muodostavat improvisoinnin ja sen harjoittelun keskeisimmän osan. Ne ovat käytettyjä käsitteitä improvisaatiossa, mutta soveltuvat myös muihin vuorovaikutustilanteisiin (Koponen, 2004, 39–40). Hyväksymisellä ja Tyrmäämisellä tarkoitetaan tarjouksen, eli improvisaatiossa fyysisen tai sanallisen impulssin, vastaanottamista. Hyväksyminen tai tyrmääminen määrittävät sen, jatkuuko vuorovaikutus rakentavasti vai edetäänkö kohti kilpailua ja väittelyä. Tyrmäämisellä (tai tyrmäyksellä) tarkoitetaan kaikkea siihen liittyvää, mikä tekee vastapuolen tarjouksen mitättömäksi ja merkityksettömäksi. Hyväksymällä tarjous taas voidaan tehdä tarjouksesta merkityksellinen ja vuorovaikutukselle annetaan mahdollisuus kehittyä rakentavasti eteenpäin. (Routarinne 2004, 75–77.) Hyväksyminen sisältää myös positiivisen suhtautumisen ja tunteen tarjouksen tekijän impulsseihin. Tarjouksen hyväksyminen ei pelkästään vie tarinaa eteenpäin, vaan luo improvisoijalle tunteen siitä, että hänen valintansa on merkityksellinen ja että hänen valintojaan arvostetaan. Nämä merkitykset ovat erittäin tärkeitä ihmisen itseluottamuksen rakentajia ja johtavat parempaan vuorovaikutukseen (Koponen 2004, Pierse 1995, 18). On olemassa monia erilaisia improvisaatioharjoituksia ja tekniikoita, jotka sopivat erityyppisiin tarkoituksiin. Jotkut soveltuvat oman mielikuvituksen vapauttamiseen, toiset keskittyvät tarinankerrontaan tai luovat valmiita raameja esityksiin. Yhdistävä tekijä on improvisaation perusajatus siitä, että hyväksymällä sen mitä toinen sanoo tai tekee ja jatkamalla tämän esittämää ideaa, syntyy vuorovaikutustila ja kenties kokonainen tarina. (Koponen 2004, 24.)

Tarjosten hyväksymisen ja tyrmäämisen lisäksi kolmas hyvin keskeinen käsite improvisaatiossa on statukset. Statukset kuvaavat valta-asemia ja voimasuhteita, sekä niiden ilmenemismuotoja vuorovaikutussuhteissa. Voi olla ylästatuksia, alastatuksia ja kaikkea niiden väliltä. Statukset voivat ilmetä positiivisena tai negatiivisena (Koponen 2004, 46). Keith Johnstone puolestaan määrittelee statukset henkilön toiminnan kautta (Koppett 2001, 84.) Kyse ei siis aina

ole sosiaalisesta asemasta tai ulkoisesta auktoriteetista, vaan esimerkiksi toimitusjohtaja voi olla alemmalla statuksella kuin siistijä. Korkea status voi ilmetä esimerkiksi uljaana ryhtinä ja hitaina liikkeinä hallitulla tilankäytöllä. Äänenkäyttö on selkeää, kuuluvaa ja katseet intensiivisiä. Alastatus taas voi ilmetä jatkuvana pienenä liikkeenä, vartalon sulkemisena ja käsien pitämisenä lähellä kasvoja ja hiuksia. Alastatukselle tyypillisiä ilmenemismuotoja ovat myös useat välisanat ja -äänteet sekä lähes olematon katsekontaktin luominen. (Koponen 2004, 46–47.)

2.3.2 Improvisaatio ja vuorovaikutus

Johnstonen (1996) mukaan improvisaation toimivuuden ja onnistumisen lähtökohtana on reilu vuorovaikutussuhde. Hyvä opettaja voi saada aikaiseksi onnistuneita tuloksia käyttäen mitä tahansa metodia. Huono opettaja taas pystyy tuhoamaan kaikki metodit. Johnstonen ajatuksen lähtökohtana on se, että opettajan on tuettava ryhmänsä jäseniä voimakkaasti eikä ryhmän kyllästyessä saa syyttää ketään muuta kuin opettajaa itseään.

Yleisesti koulussa vallitsee kilpailuhenkisyys, missä oppilaat haastavat toisiaan ja pyrkivät olemaan muita parempia. Keith Johnstonen mukaan ryhmäläisten tulisi ennemminkin työskennellä toisiaan varten ja jokaisen ryhmän jäsenen tulisi olla kiinnostunut toisten tekemisistä. Kun ryhmä tukee jäseniään ja kilpailuasetelma puuttuu, yhteistyö sujuu paremmin. Hän riisuu opettajan statuksensa ja asettuu samalle tasolle oppilaiden kanssa. Tärkeätä on olla aidossa kontaktissa kaikkien oppilaiden kanssa. Jos esimerkiksi katsekontakti kohdistuu vain osaan ryhmän jäsenistä, niin muut kokevat olevansa ulkopuolisia, vähemmän kiinnostavia ja epäonnistuneita (Johnstone 1996, 15–26).

Epäonnistumisen pelko sekä mokaamisen estämiseksi kehitetyt suojautumiskeinot ovat suurin syy toimivan vuorovaikutuksen ja luovuuden estymiseen. Pyrkiessään onnistumaan ihminen ei enää vain välttele epäonnistumista, vaan pakottaa itsensä onnistumaan. Tämä voi johtaa kehon ja mielen jännittymiseen, hermostumiseen tai ihan vain keskinkertaisuuden välttämiseen ja huomion siirtymiseen pois siitä, mitä oikeasti on tekemässä. Epäonnistumisen pelko kääntyy helposti pakottavaan tarpeeseen onnistua ja tulla oman toimiensa kautta hyväksytyksi. Vuorovaikutustilanteissa epäonnistuminen tai onnistuminen tapahtuu suhteessa toisiin ihmisiin ja heidän tekemään arvioonsa. Hyväksyntää haetaan ympärillä olevilta ihmisiltä. Hyväksyminen onkin improvisaation yksi peruspilareista. (Routarinne 2004, 44–45.)

2.4 Ryhmä ja ryhmädynamiikka

Pienryhmän ja ryhmädynamiikan tutkimus kytkeytyy sosiaalipsykologian tieteenalaan. Sen mukaan ryhmä koostuu ihmisistä, jotka ovat tietoisia toisistaan ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Pienryhmällä tarkoitetaan joukkoa, jossa on kahdesta kolmeenkymmeneen jäsentä. (Pennington 2005, 8–9.) Koulukontekstissa pienryhmien ryhmäprosessien tutkimus kasvoi 1920-luvulta alkaen John Dewey'n, Mary Parke' Follett'n, Kurt Lewin'n ja Jacob Moren'n toimesta, jotka myös pohjaavat ajattelunsa sosiaalipsykologiaan. Heistä kaikki ovat olleet aikansa pioneereja tutkimustyyliin, jota nykyään kutsutaan toimintatutkimukseksi. (Schmuck & Schmuck 2001, 2–3.) Tässä tutkimuksessa ryhmän käsite pohjautuu juuri sosiaalipsykologiasta nousevaan käsitteenmäärittelyyn.

Ryhmän määrittämisessä sen tunnusmerkkeinä mainitaan ryhmän koko, tarkoitus, rajat, säännöt, työnjako, roolit, vuorovaikutus ja johtajuus. Ihmisjoukko ei siis aina ole ryhmä, vaan ryhmä muodostuu vasta, kun joukolla on jokin yhteinen tavoite tai päämäärä ja ryhmän sisällä tapahtuu vuorovaikutusta. Ryhmän jäsenten tulee olla tietoisia ryhmään kuulumisestaan ja he tietävät myös, ketä muita ryhmään kuuluu. (Kopakkala 2005, 36.) Myös Niemistön (2007, 35) mukaan toimivalla ryhmällä on oltava yhteinen päämäärä eli tehtävä, johon pyrkii koko ryhmän voimin. Päämäärän lisäksi toinen ryhmää määrittävä tekijä on ryhmän keskinäisten suhteiden toimiminen, jotta ryhmä voi jatkossakin olla olemassa. Johtajan tehtävä puolestaan on pitää huoli, että ryhmä toimii tavoitteellisesti. (Niemistö 2007, 35, 38.) Ryhmän erottaa yhteisöistä tai verkostoista se, että ryhmän jäsenet ovat jollain tavalla tuttuja toisilleen (Kopakkala, 2005, 36).

Ihminen kuuluu elämänsä aikana useisiin eri ryhmiin. Tyypillisiä ryhmiä ovat esimerkiksi kerhot, koululuokat, työryhmät ja urheilujoukkueet. Ryhmä alkaa muodostua nopeasti ja muotoutumiseen kuuluu muiden ryhmien torjuminen. Kyseinen reaktio johtuu ihmisen vaistoista. Jokaisella ryhmällä on oma dynamiikkansa. Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän sisäisiä suhteita ja voimia. Käsitteellä viitataan siihen, että ryhmä käyttäytyy tavalla, jota ei voisi yksittäisen jäsenen käytöksestä päätellä. Jäsenten välinen kommunikaatio ja vuorovaikutus synnyttää ryhmädynamiikan. (Kopakkala 2005, 36–38.) Sosiaalipsykologiassa ryhmädynamiikalla tarkoitetaan myös tieteellistä ryhmiin liittyvien ilmiöiden tutkimista (Johnson & Johnson 2006, 586).

Ryhmän koolla on vaikutusta sen dynamiikkaan. Pienissä ryhmissä yksittäiset oppilaat ovat helpommin huomion kohteena ja heidän ajatuksensa pääsevät paremmin esiin. Pienessä luokassa voi muodostua helpommin turvallinen ympäristö kuin isossa. Ryhmäkoon kasvaessa suhteessa pienempi osa oppilaista osallistuu ryhmän aktiiviseen toimintaan. Isossa ryhmässä muodostuu

myös helpommin ryhmän sisäisiä alaryhmiä. Näiden "kuppikuntien" muodostuminen voi aiheuttaa vastakkaisia voimia jotka hankaloittavat ryhmän toimintaa ja tuottavuutta (Niemi 2007, 58–59).

Koululuokassa ryhmädynamiikka on siis erityisen tärkeässä osassa. Jokainen luokka on erilainen, mutta muiden ryhmien tavoin niitä koskevat kaikille ryhmille tyypilliset lainalaisuudet (Salovaara & Honkonen 2011, 44). Yhteenkuuluvuuden tunne toimii pohjana oppimiselle (Hännikäinen 2006, 127). Se ei kuitenkaan pelkästään määritä ryhmän koossa pysymistä, vaan siihen liittyy myös oppilaiden väliset suhteet (Hännikäinen & van Oers 1999, 7). Mitä parempi luottamus oppilaiden välillä on, sitä paremmin ryhmä toimii kokonaisuutena ja toteuttaa tavoitteitaan (Salovaara & Honkonen 2011, 44). Jokainen oppilas on kuitenkin oma yksilönsä. Oppilaan rooli ryhmässä riippuu hänen omasta persoonastaan sekä siitä millaisia rooleja ja tapoja ryhmän muilla oppilailla on. Roolit näkyvät statuksena eli asemana ja valtasuhteina ryhmän sisäisessä toiminnassa. Valtasuhteet taas kuvaavat jäsenten välistä vaikuttamista ja vaikutusyrityksiä sekä oppilaiden välisiä riippuvuuksia. Sosiaalinen rakenne valtasuhteineen vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin ja luokkahenkeen. (Uusikylä & Atjonen 2007, 107; Niemi 2007, 107.)

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Draamakasvatus näkyy entistä enemmän läpileikkaavana menetelmänä uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (OPH 2014). Draamakasvatus on tieteenalana suhteellisen tuore ja sen koulutuksen järjestäminen vielä melko marginaalissa. Suurin osa draamakasvatuksen opinnoista järjestetään avoimissa yliopistoissa. Tämän ristiriidan vuoksi halusimme tutkimuksessamme avata niitä mahdollisuuksia, joita draamakasvatuksella ja improvisaatiolla olisi tarjota kouluinstituution sisällä.

Tutkimusta suunnitellessamme lähdimme liikkeelle molempien kokemuksesta ja kiinnostuksesta draamakasvatuksen mahdollisuuksia kohtaan, mikä lopulta tarkentui improvisaation mahdollisuuksiin. Oma ideologiamme lasten toimivasta vuorovaikutuksesta muun luokkatyöskentelyn toimivuuden edistäjänä antoi kimmokkeen aiheen tutkimiselle ja idea improvisaation vaikutuksesta luokan ilmapiiriin syntyi. Koska ilmapiiri on käsitteenä abstrakti, tarvitsimme sen tutkimiseksi konkreettisen mittarin, johon sopivaksi menetelmäksi valikoitui sosiaalisia suhteita mittaava sosiometria.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on toimintatutkimuksen traditioon nojaten tutkia improvisaation vaikutuksia luokan ilmapiiriin. Toimintatutkimukselle on tyypillistä asettaa tutkimustehtävä, joka muotoiltiin tutkimuksen alkuvaiheessa. Myöhemmin tutkimustehtävä jalostui kahdeksi tutkimuskysymykseksi. Sosiometria yhdessä alkuperäisen ideamme kanssa auttoi muokkaamaan tutkimuskysymykset lopulliseen muotoonsa. Sosiometria kertoo nimenomaan tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden suhteista, ja teoriaosuuteen se linkittyy ryhmadynamiikan kautta. Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen muotoutui sen mukaan. Toinen tutkimuskysymys kytkeytyy improvisaation teoriaan, joka puolestaan pohjautuu draamakasvatukseen. Improvisaation linkittyessä vahvasti vuorovaikutukseen, toinen tutkimuskysymys sai muotonsa. Lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

1. Millaisia suhteita oppilaiden välillä on?
2. Miten improvisaatiolla voi vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin?

4 TOIMINTATUTKIMUS – AINEISTON HANKINTA JA METODIT

4.1 *Toimintatutkimuksen lähtökohdat*

Tutkimuksemme lähtökohtana on toimintatutkimus. Tutkimussuuntauksen alkuperä löytyy sosiaalipsykologi Kurt Lewinin toimintaan suuntautuvista tutkimuksista 1940-luvulta lähtien. Sittemmin toimintatutkimus on haarautunut useisiin koulukuntiin tieteenaloista riippuen. (Kuula 1999, 29–33; ks. myös Huttunen & Heikkinen 1999.) Kasvatustieteen piirissä toteutettu toimintatutkimus nojautuu alun perin kriittiseen teoriaan, jossa ajatuksena on yhteiskunnan vapauttaminen epäoikeudenmukaisista ideologioista filosofian avulla. (Huttunen & Heikkinen 1999, 1.) Myöhemmin ajatusta on muokannut filosofi Jürgen Habermas, jonka mukaan tieteen tekeminen ei voi olla koskaan arvovapaata, tutkijan intresseistä riippumatonta. Kuitenkin sen on pystyttävä antamaan vastauksia yhteiskunnan yleisiin tarpeisiin. (Huttunen & Heikkinen 1999, 4–5.) 1980-luvulta lähtien Wilfred Carr ja Stephen Kemmis toivat toimintatutkimuksen ideaa yhä enemmän kouluinstituution piiriin. He nostivat jälleen esille Habermasin tuoman näkökulman, jonka mukaan toimintatutkimuksella ei olisi vain mielipiteitä, vaan myös käytäntöjä muuttava päämäärä. Heidän luokittelemat kolme toimintatutkimustyyppiä kohdistuvat ainoastaan opettajien ottamisena tasavertaiseksi tiedontuottajaksi tutkijan kanssa ja sitä kautta vallitsevien käsitysten muutokseen. (Huttunen & Heikkinen 1999, 8–11.) Vaikka oma tutkimuksemme ei viittaa suoraan opettajien toiminnan muutokseen, seuraavaksi esitellään näkökulmia, joiden mukaan toimintatutkimus on perusteltavissa myös tämän tutkimuksen lähtökohdaksi.

Nykyisellään toimintatutkimus ei suoranaisesti ole yksi tutkimusmetodi, vaan lähestymistapa, jonka sisältö määrittyy kohteen mukaan (Heikkinen 2015, 204; Kuula 1999, 10; Tuomi & Sarajärvi 2009, 39.) Se on kuitenkin ollut viime vuosina hyvin suosittu tutkimustapa koulutus- ja kasvatusalalla sekä yhteiskuntatieteissä. Tämä ei ole ihme, sillä toimintatutkimusta käytetään nimenomaan sosiaalisissa yhteisöissä ja sen tavoitteena on saada aikaan muutos, jossa tutkija on perinteiselle tutkimukselle epätyypillisesti aktiivinen vaikuttaja. (Heikkinen 2015, 205; Kuula 1999, 10–11; ks. myös Saari 2007.) Toimintatutkimuksessa tutkittava ilmiö voidaan rajata

yksilötasolta aina yhteiskunnan tasolle saakka, mutta teorian luomisen sijasta se tähtää käytännön hyötyyn ja sitä kautta muutokseen (Heikkinen 2010, 16–19). Toiminta ja teoria ovat kuitenkin jatkuvasti vuorovaikutuksessa toimintatutkimuksessa siten, että aiempi tieto ruokkii toimintaa ja päinvastoin (Kuula 1999, 61; Saari 2007, 125).

Yhteiskuntatieteisiin pohjautuvassa toimintatutkimuksessa Saaren (2007, 122–126) mukaan yksittäisen toimintatutkimuksen tarkoitus on ratkaista tietyssä tilanteessa olevia ongelmia. Tavoitteena on kartoittaa kehittämistarve, suunnitella toiminta, toteuttaa se, arvioida vaikutukset, juurruttaa uusi toimintatapa ja arvioida koko prosessi. Toimintatutkimus toteutuu kehämäisesti suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion kautta uudelle samanlaiselle kehälle spiraalimaisesti. Tämä mukailee niin kutsuttua hermeneuttista kehää jossa pyritään ymmärtämään kokonaisuutta kehäperiaatetta mukaillen (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009).

Toimintatutkimuksen valinta tutkimuksemme lähestymistavaksi on perusteltavissa sosiaalisten suhteiden kehittymisen tutkimisella, muutokseen pyrkimisellä sekä sillä, että osallistuvina tutkijoina olemme vahvasti vaikuttamassa tutkimuksen lopputulokseen (Kuula 1999, 10-11). Myös Saaren (2007) esittelemä kehämalli näkyy tässä tutkimuksessa, vaikkakin pienoiskoossa: Voidaan ajatella, että jokainen pitämämme oppitunti vastaa yhtä kehää ja lopulta koko prosessi tarkastellaan suurena kokonaisuutena. Ennen oppitunneista koostuvaa aineiston keräämistä olemme perehtyneet draamakasvatuksen ja improvisaation tarjoamiin mahdollisuuksiin teorialtasolla ja toimintaosiossa testasimme teoriaa käytännössä. Oppituntien väleissä kävimme kuitenkin läpi toimintaa suhteessa muutostavoitteeseemme ja sovelsimme teoriaa seuraavalle oppitunnille sen mukaisesti. Tässä tutkimuksessa keskitymme ryhmätason muutokseen ja sivuamme organisaatiotasolla tapahtuvaa muutosta, sillä toimintamme kouluinstituutiosta vaikuttanee ainakin välillisesti myös oppituntiemme ulkopuoliseen toimintaan. Vaikka teemme tutkimuksen toimintatutkimukselle tyypillisesti tietyn ajanjakson sisällä, muutostavoitteemme ylittää pidemmälle (Heikkinen 2010, 17). Tavoitteenamme on luoda toimintapaketti, jota voimme käyttää ja kehittää myös omassa työssämme ja mahdollisesti jakaa sitä kollegiaalisella tasolla eteenpäin.

4.2 Tutkimuskohteen löytäminen

Tutkimuksen ensimmäisenä vaiheena oli löydettävä yksi alakoululuokka, jonka avulla ryhtyä tuottamaan aineistoa. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on etsiä kohde tiettyjen kriteerien perusteella (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Löysimme tutkimusluokan Facebookin Alakoulun aarreaitta -sivuston kautta, jolla oli 25.2.2016 yli 20 000 seuraajaa. Kirjoitimme

sivustolle etsivämme alakoululuokkaa tutkimusta varten. Selityksiä, joiden mukaan juuri tämä luokka valikoitui tutkimuskohteeksemme, on monia. On mahdollista, että potentiaalisia kohteita rajautuu myös haun ulkopuolelle (Ronkainen ym. 2013, 109–110). Kohdensimme viestin tiettyihin pirkanmaalaisiin kuntiin sen vuoksi, että välimatka pysyisi kohtuullisena ohjatessamme improvisoituja tunteja useamman kerran. Tarkensimme viestin koskemaan 4.-6. luokkia, sillä uskoimme draaman tekemisen onnistuvan vanhemmilta oppilailta lyhyessä ajassa pieniä sujuvammin. Lisäksi kerroimme viestissä tutkimuksemme tavoitteen parantaa luokan ilmapiiriä improvisaation keinoin, joka varmasti osaltaan ohjasi tietynlaisten luokkien opettajia vastaamaan kyselyymme. Tutkimuspyynnön lähettämisen jälkeen meidän osaltamme valikointia ei tarvinnut tehdä, sillä ainoastaan yksi luokanopettaja ilmoittautui innokkaaksi ottamaan tämän tyyppisen tutkimusprosessin osaksi luokka-arkeaan.

Aineisto on kerätty tammi-helmikuun 2016 aikana. Ennen tuntien aloittamista tarvitsimme luvan koulun rehtorilta sekä oppilaiden vanhemmilta (liite 1). Oppilaiden anonymiteetistä oli huolehdittava erityisesti, sillä teetimme lapsilla sosiometrisen mittauksen, jossa lasten on vastattava omilla nimillä sekä mainittava luokkatovereiden nimiä. Lisäksi lupa oli kysyttävä myös videokuvaamista varten. (Kuula 2006, 147–153.) Tutkimuksemme luokan oppilaista kaksi ei antanut alun perin tutkimuslupaa, mutta ensimmäisen opetustunnin jälkeen toinen heistä olikin halukas osallistumaan. Lopulta tutkimukseemme osallistui 17 oppilaan kokoinen ryhmä, joista 5 oli tyttöjä ja 12 poikia.

4.3 Sosiometria

Toimintatutkimuksessa tavoitteena on tarkoituksenmukainen muutos (Heikkinen 2010, 19). Tarvitsimme siis mittarin, jolla muutos on todettavissa. Aiemmin tehdyssä samantyyppisessä pro gradu –tutkielmassa (Makkonen 2006) mittarina on käytetty sosiometristä mittausta ja totesimme sen sopivan myös omaan tutkielmaamme. Sosiometrisessä prosessissa toiminta ja havainnointi yhdistyvät (Moreno 1978, 103).

Sosiometrian avulla voidaan siis mitata sosiaalisia suhteita, johon myös sosiometriikka-termi viittaa. Yleisesti sosiometriikkaa käytetään kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jolloin mitattava joukko voi olla kuinka suuri tahansa. Jacob Levi Moreno kehitti 1930-luvulla pienten ryhmien tutkimiseen soveltuvan menetelmän, jonka avulla sosiaalisia suhteita voidaan kuvata graafisesti sosiogrammilla. Sitä on myöhemmin käyttänyt Syrjäläinen (1990) omassa tutkimuksessaan. (Moreno 1978, 96; Ropo 2015, 71.) Morenon mallin käyttäminen sopi tutkimukseemme hyvin, sillä mitattava joukko myös tässä tutkimuksessa on pieni, vain 17 oppilaasta koostuva luokka.

Sosiometrian avulla voidaan selvittää esimerkiksi ystävyyssuhteita ja luokan välisiä konflikteja kyselylomakkeella. (Ropo 2015, 74–75.) Klassisimpia kysymyksiä sosiometrisessä kyselyssä on ”kenen kanssa vietät eniten aikaa?” ja ”kenen kanssa haluaisit viettää enemmän aikaa?” (Moreno 1978, 98). Koululuokkaan sovellettuna kysymysasettelu voi olla esimerkiksi ”kenen vieressä haluaisit mieluiten luokassasi istua?” (Ropo 2015, 75). Henkilöihin kohdistuvien kysymysten vuoksi sosiometrinen kysely on hyvin arkaluontoinen ja siksi sen käytössä on noudatettava tutkijoidenkin osalta varovaisuutta (Niemistö 2005, 133). Ainoana aineistona sosiometrinen kysely tarjoaa kuitenkin suppean ja liikaa tulkinnanvaraa jättävän kuvan tutkittavan ryhmän sosiaalisista suhteista. Sosiometriikan tarkoitus onkin tukea ilmiöstä saatua tietoa. (Ropo 2015, 81.) Kyselystä ei paljastu esimerkiksi syyt, miksi henkilö tekee positiivisen valinnan tiettyyn oppilaaseen. Vaikka tarkoituksemme ei ollutkaan löytää vastausta tähän miksi-kysymykseen, laajemman tiedon saamiseksi tukeuduimme myös opettajan haastatteluun luokan ilmapiiristä sekä videoituun materiaaliin draamatunneilta. Lisäksi liitimme sosiometriseen kyselyyn myös osion, jossa oppilaat voivat kuvailla luokan ilmapiiriä omin sanoin.

Sosiometrasta mittausta varten tarvitaan sille sopiva kyselylomake, jotta saadaan selville, kuinka sosiaaliset suhteet ryhmässä rakentuvat. Kysymysten laatimiseen on syytä käyttää aikaa, sillä kysymykseen vastaaja saattaa ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin laatija on sen tarkoittanut. Kysymysten on oltava mahdollisimman yksiselitteisiä. Laatiessamme kyselylomaketta pohdimmekin mahdollisimman yksiselitteisiä sanamuotoja käyden reflektivoivaa keskustelua kysymyksen asettelusta. Esimerkiksi kysymys luokan johtohahmosta oli vaikea muotoilla siten, että sen ymmärtäisi nimenomaan johtajana positiivisessa merkityksessä. Mikäli käytettävissä on valmiiksi testattu kyselylomake, on varmistettava sen mittaavan juuri sitä, mitä omassa tutkimuksessakin halutaan mitata. Paras vaihtoehto olisi käyttää valmista lomaketta, mutta usein soveltaminen on välttämätöntä (Valli 2015, 239–240.)

Tähän tutkimukseen soveltuva kyselylomake (liite 2) mukailee Schmuckin & Schmuckin (2001, 138) mallia luokan ilmapiirin selvittämisestä. Mallissa oppilaita kehoitetaan nimeämään kolme sellaista oppilasta, joista pitää eniten, kolmen, joista pitää vähiten sekä kolmen, joiden kanssa haluaisi viettää enemmän aikaa. Schmuckin & Schmuckin mallissa on myös kysymys ”kenen kanssa haluaisit viettää enemmän aikaa?”. Tämän kysymyksen yhdistimme ensimmäiseen kysymykseen, jonka muotoilimme lopulta muotoon ”kenen kanssa vietät mieluiten aikaa välitunnilla?” Perustelemme tämän sillä, että halusimme pureutua tutkielmassamme enemmän suhteiden ongelmakohtiin, minkä vuoksi lisäsimme kysymyksiä mahdollisista negatiivisista kohtaamisista ja jätimme positiivisen valinnan yhteen kysymykseen. Lisäksi pyysimme nimeämään luokan johtohahmon sekä sellaisen oppilaan, joka on avulias. Pohdimme

kyselylomaketta laatiessa, että kysymyksiä, toisin sanoen informaatiota, on hyvä olla mieluummin liikaa kuin liian vähän. Myöhemmin huomasimmekin, että näillä kysymyksillä oli merkittävä osuus johtopäätösten kannalta.

Kyselylomakkeen testaaminen ennen varsinaista tiedonhankintaa olisi suotavaa (Ronkainen ym. 2013, 114). Koska kyselylomake mukailee valmista mallia, emme testanneet sitä etukäteen. Lisäksi vastaaminen oli oppilaille tuttua, sillä opettaja oli teettänyt heillä tämän tyyppisen kyselyn saman lukuvuoden syksyllä yksinkertaisemmassa muodossa. Kun teetimme kyselyn, olimme itse paikalla ohjeistamassa sen täyttämistä. Painotimme, että vastaukset näkevät vain tutkijat. Tämän tavoitteena oli helpottaa oppilaiden rehellistä vastaamista. Lisäksi muistutimme, että vastausten on koskettava vain heidän oman luokkansa oppilaita.

Ennen analyysivaihetta kyselylomakkeen vastauksista suositellaan tehtäväksi sosiogrammia tai matriisia, josta näkee suhteiden rakentumisen selkeästi visuaalisesti kuvattuna (Schmuck & Schmuck 2001, 139). Matriisin käyttöä on esitellyt Schmuck & Schmuck (2001, 139–140). Siinä vastaajat asetetaan pysty- ja vaakasarakkeille samassa järjestyksessä. Jokaisella rivillä on nähtävillä kunkin vastaajan valinta siitä oppilaasta, miten hän on vastannut lomakkeeseen. Toinen vaihtoehto on Syrjäläisen (1990, 103) tutkimuksessaan käyttämä sosiogrammi, jossa on kuvioitu oppilaiden valinnat niminä ja nuolina sen mukaan, kuinka valinta on suoritettu. Sosiogrammi paljastaa suoraan, kuka oppilaista on saanut eniten valintoja ja kuka vähiten (Niemistö 2005, 133). Käytämme tässä tutkimuksessa molempia kuviointitapoja, sillä toisaalta Syrjäläisen mallissa valinnat on helpommin hahmotettavissa, mutta Schmuckin & Schmuckin matriisissa useampi valinta saadaan näkyviin samaan taulukkoon.

4.4 Haastattelu aineiston syventäjänä

Sosiometrisen kyselyn lisäksi haastattelimme opettajaa hänen käsityksistään luokan ilmapiiristä. Päädyimme tähän ratkaisuun sen vuoksi, että voimme vertailla opettajan havaintoja oppilaiden vastaamiin kysymyksiin luokan suhteista sekä siksi, että sosiometrinen mittaus ainoana aineistona jättää liikaa tulkinnanvaraa luokassa vallitsevista suhteista. Ennen haastattelua teetimme oppilaiden kysymyksiä mukailevan sosiometrisen kyselyn myös opettajalla. Tämä toimi ikään kuin virittäjänä haastattelua varten. Kysyimme opettajalta luokan ilmapiiriin liittyviä kysymyksiä eri näkökulmista. Kyse oli siis niin sanotusta puolistrukturoidusta haastattelusta, jossa olimme miettineet kysymykset etukäteen, mutta jätimme vapauden myös muille kommenteille luokan ilmapiiriin liittyen (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11).

Haastattelussa käytetään aina kysymys-vastaus asettelua. Vaikka itse pyrimme haastattelutilanteessa jättämään kommentoinnin mahdollisimman vähäiseksi, vuorovaikutus haastattelijan ja vastaajan välillä vaikuttaa väistämättä haastatteluun. Tärkeintä olisikin kiinnittää huomio kysymysten tarkoituksenmukaiseen tulkintaan, jotta molemmat osapuolet ”puhuvat samaa kieltä”. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 29–31.) Haastattelu toimi osaltaan myös oman toimintamme virittäjänä: sen avulla saimme tietää, millaisia ongelmia ryhtyisimme toiminnallamme työstämään luokan ilmapiirin parantamiseksi. Haastattelu kesti noin puoli tuntia ja se toimi suuntaa antavana tekijänä myöhemmälle toiminnallemme luokassa. Haastattelu vertailukohtana sosiometriselle mittaukselle toimi myös hyvin, sillä niistä on löydettävissä paljon yhtenevyyksiä, joihin toiminnassa oli helppo tarttua. Toimintaosuuden jälkeen haastattelimme opettajaa uudestaan samaan aihepiiriin liittyen, mutta silloin kysymyksen asetteluun tukena toimi jo saamamme tieto alkukartoituksen sosiaalisista suhteista sekä opettajan ensimmäinen haastattelu silloisine kokemuksineen.

4.5 Videokamera havainnoinnin tukena

Havainnointi voi olla joko ulkopuolista havainnointia tai osallistuvaa havainnointia. Oma tutkimuksemme pohjautuu osallistuvaan havainnointiin, sillä suuri osa tutkimusaineistosta koostuu oppitunneista, joissa toimimme itse opettajina. Havainnointi oppituntien aikana johti aineiston syntyä siten, että muutimme suunnitelmaa ryhmän toiminnan mukaan ja välitön reflektointi oppituntien jälkeen saattoi vaikuttaa seuraavan tunnin suunnitelmaan. Draamaopettajuus on varsin intensiivistä toimintaa, minkä vuoksi improvisaatiotuntien tallentaminen tuntui luontevalta vaihtoehdolta. Havainnoinnin apuna käytimmekin videotallennusta, jotta palaaminen vuorovaikutustilanteiden tarkkailuun oli mahdollista.

Havainnoinnissa tärkeintä on tehdä itselle selväksi, mitä tarkalleen ottaen havainnoi (Ronkainen ym. 2013, 115; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa oppilaiden välistä ilmapiiriä, joten havainnoinnin kohteeksi muotoutui suhteet. Perinteistä havainnointia on kritisoitu siitä, että se saattaa vaikuttaa tutkittavan kohteen, tässä tapauksessa luokan, toimintaan (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pohdimmekin mahdollisuutta sille, että toinen tutkijoista havainnoi ja toinen ohjaa tunteja. Päädyimme kuitenkin oppituntien videointiin juuri siitä syystä, että havainnoijan vaikutus ryhmän toimintaan on arvaamaton. Videokameraa sen sijaan on pidetty ”näkyttömänä” havainnoijana, minkä läsnäolo on helppo unohtaa toiminnassa (Vienola 2005, 74). Asensimme kameran valmiiksi aina ennen improvisaatiotuntia. Kamera oli jalustalla luokan nurkassa niin, että saimme

mahdollisimman kattavasti tallennettua harjoitusten tapahtumat. Kun video tallensi jo oppilaiden tullessa, eikä siihen tarvinnut koskea tuntien aikana, lapset unohtivat kuvaustilanteen nopeasti. Jokaisen kerran jälkeen siirsimme tallenteen tietokoneelle.

Videotallenteen avulla pääsee tarkkailemaan objektiivisesti luokassa tapahtuvaa toimintaa ja voidaan huomata sellaisia tilanteita ja yksityiskohtia, jota itse opettaessa ei huomaa. Tämän tutkimuksen tarkoitus on havainnoida nimenomaan sosiaalisten suhteiden muutosta ja oppilaiden vuorovaikutusta. Koska vuorovaikutus on muutakin kuin puhetta, videomateriaali non-verbaalin toiminnan toisintajana palvelee tätä tarkoitusta hyvin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Derry ym. 2010, 16–17.)

5 TOIMINNALLINEN INTERVENTIO – IMPROVISAATIOJAKSO

Tutkimuksen lähtötilan kartoituksen jälkeen seurasi toiminnallinen interventio, joka tässä tutkimuksessa oli yhteensä 12 oppituntia kestävä improvisaatiojakso. Sen sisältö muotoutui alkukartoituksen eli lapsille teetetyin sosiometrisen mittauksen sekä luokan opettajan haastattelun mukaan. Tässä luvussa esittelemme lyhyesti improvisaatiojakson suunnittelua ja reflektointia, sekä esittelemme improvisaatiojakson etenemisen selittäen kunkin improvisaatiokerran tapahtumat erikseen.

5.1 Suunnittelu

Ensimmäisinä tavoitteina oli ryhmän luottamuksen saavuttaminen ja reilu vuorovaikutussuhde. Keith Johnstonen (1996, 26) mukaan improvisaation, aivan kuten kaiken muunkin draamaharjoittelun, lähtökohtana on reilu ja toimiva vuorovaikutussuhde. Tälle perustalle asetimme sitten muut jakson tavoitteet. Muita tavoitteita oli pari- ja pienryhmätyöskentelyssä kehittyminen, tyttöjen ja poikien välisen vuorovaikutussuhteen kehittyminen, ilmaisurohkeus ja epäonnistumisen hyväksyminen. Tavoitteiden pohjalta laadittiin tuntien teemasisällöt. Lähtökohtana oli, että lähdetään liikkeelle hyvin yksinkertaisesta matalan kynnyksen toiminnasta ja edetään jakson aikana haasteellisempiin improvisaatioharjoituksiin. Teemoja oli muun muassa: orientointi ja pelisäännöt, statusharjoittelut, mimiikka, tarinankerronta ja ilmaisurohkeus.

Ryhmän tarpeiden ja reflektoinnin pohjalta laadittiin kullekin kerralle oma tuntisuunnitelma (liite 3). Suunnitelmat pitivät sisällään tavoitteet ja yksittäiset harjoitteet. Jokaiselle tunnille laadittiin aikataulus ja sopiva määrä harjoitteita. Kullekin tunnille varattiin myös ylimääräisiä harjoituksia sen varalta jos ylimääräistä aikaa jäi tai tarvittiin joko yksinkertaisempia tai haastavampia tehtäviä.

5.2 Toteutus

Harjoitukset, joita teimme improvisaatiojaksolla on valittu tarkoituksenmukaisesti kulloisenkin kerran tavoitteita tukevaksi. Osa harjoitteista on peräisin draamallisista harjoitusoppaista ja osa on opittu draamakasvatusopinnoissa. Myös improvisaation parissa tehty työ ja harrastuneisuus on mahdollistanut laajan harjoitusrepertuaarin. Niin kuin Simo Routarinne (2004, 143) sanoo oman improvisaatiokirjansa "Improviseoi!" harjoituksista: "Harjoitteet on kerätty monesta lähteestä. Niiden alkuperän selvittäminen olisi mahdotonta, ja tarpeetontakin. Suurin osa on peräisin Keith Johnstoneelta." Draamajaksossamme on paljon samoja harjoitteita kuin Routarinteellä ja monien muidenkin harjoitusten jäljet johtavat Johnstoneen ajatuksiin.

Tässä osiossa käymme läpi seikkaperäisesti improvisaatiojaksomme sisällön. Se voi tuntua aluksi hieman turhalta, mutta myöhemmin tulosten käsittelyvaiheessa, niin lukijan kuin tutkijoidenkin, on helppo palata harjoitteisiin, joilla ryhmän toimintaa ja vuorovaikutusta on pyritty kehittämään. Jakson jokainen harjoitus on ollut prosessin kannalta merkityksellinen ja siksi oikeutettu tulla esitellyksi tässä tutkimusraportissa.

5.2.1 Ensimmäinen kerta – draamasopimus

Ensimmäisen improvisaatioharjoituskerran pääpainona oli tutustuminen, jakson sisällön, improvisaation ja draaman käsitteiden avaaminen sekä draamasopimuksen laatiminen. Improvisaatiossa on tärkeää luoda tässä ja nyt –tila eli *temenos*, jossa muodostuu tasavertainen ja avoin ilmapiiri kaikkien osallistujien välille. Tällainen tila voidaan saavuttaa huomioimalla jokainen ryhmäläinen tasapuolisesti. Temenokselle tulee antaa sen vaatima aika ja etenkin lasten kanssa ei kannata kiirehtiä avoimen ilmapiirin luomisessa (Koponen 2004, 22, 117–118).

Aloitimme tunnin tutustumisleikeillä. Ensimmäisessä käytimme niin kutsuttua sharing-harjoitusta, jossa jokainen lapsi sai kertoa oman nimensä ja jonkin harrastuksensa tai asian, josta pitää. Opettajan ja kurssin tarkoituksien mukaan suunniteltu kysymys jokaiselta osallistujalta käynnistää välittömästi ryhmän muodostumisprosessin. Tällainen harjoitus pakottaa myös jokaisen osallistujan ottamaan pienen riskin kertoessaan muille ryhmäläisille omia ajatuksiaan. (Hazenfield 2002, 226; Koponen 2004, 118.) Me perustelimme kysymyksen mieltymyksistä sillä, että tutustuisimme luokan oppilaisiin syvemmin ja että myös muut oppilaat oppisivat luokkatovereistaan uusia asioita. Samankaltaista itsensä ja mieltymystensä avaamista harjoittelimme läpi kurssin niin sanotulla *Hedelmäsalaatti*-harjoituksella. Kerromme tästä harjoituksesta lisää myöhemmin tässä luvussa. Keskityimme myös sharingiin eli jakamiseen

jakson eri vaiheissa. Kopakkalan mukaan kaikkea toimintaa seuraa tunneilmaisuus eli jakaminen (sharing). Sekä harjoitusten aikana että niiden jälkeen on hyvä purkaa näitä tuntemuksia. Oppilaat voivat myös tuoda esiin omia ajatuksia ja tuntemuksia harjoitukseen liittyvistä asioista (Kopakkala 2005, 185).

Jatkoimme tutustumista ja lämmittelyä *Lakanaleikillä*, jossa ryhmä jaetaan kahteen osaan. Ryhmien keskelle nostetaan lakana, tai jokin muu kangas, estämään ryhmien välisen näköyhteyden. Molemmat ryhmät valitsevat joukostaan yhden henkilön, joka menee verhon eteen. Näin ollen kaksi leikkijää seisovat kasvoitusten lakana heidän välissään. Lakana pudotetaan alas ja se leikkijä joka ehtii sanomaan edessään olevan vastustajansa nimen nopeammin, voittaa kierroksen ja saa vastapuolen leikkijän omaan joukkueensa. Leikkiä jatketaan niin kauan, kun toinen joukkue on voittanut kaikki leikkijät omalle puolelleen. Tämä leikki toimi hyvänä ja matalan kynnyksen lämmittelynä ja vaati yksilöiltä nopeaa reagoitua ja ryhmiltä yhteistyötaitoja. Myös meille ohjaajille harjoitus oli hyvä. Saimme ensikosketuksen luokan ryhmätaitoihin.

Seuraava tutustumisharjoitus oli *Nimiläpsy*. Tässä leikissä ollaan piirissä ja leikin aloittaja lyö kätensä yhteen osoittaen sormenpäillään jotain piirissä olevaa henkilöä samalla sanoen hänen nimensä. Se kenen nimi sanotaan, saa vuorostaan lyödä kätensä yhteen osoittaen seuraavaa henkilöä ja sanoa hänen nimensä. Leikki kuulostaa yksinkertaiselta, mutta kun vauhtia lisätään, tehtävä hankaloituu. Jos taputtaja sanoo vahingossa väärän nimen, niin koko ryhmä huutaa iloisesti "jee!". Kun leikin idea oli hallussa, kannustimme oppilaita spontaaniin ja nopeaan ratkaisuun keskittymättä liikaa oikeisiin suorituksiin. Kun leikki oli kunnolla käynnissä, jaettiin piirit kahteen pienempään piiriin. Aina mokan ja iloisen jee-huudon jälkeen vaihdettiin toiseen ryhmään. Lopputuloksena oli jatkumo, jossa lapset vaihtoivat nopeasti paikkaa, iloitsivat omistaan ja toistensa virheistä, sekä unohtivat kokonaan jännittää uuden ja tuntemattoman improvisaatiojakson alkua. Harjoituksen tavoitteena on tutustua toisiinsa ja oppia pääsemään eroon epäonnistumisen pelosta ja hyväksyä "iloinen mokaaminen".

Epäonnistumisen pelko on isoin syy luovan ilmaisuuden ja vuorovaikutuksen ongelmiin. Kääntäen epäonnistumisen pelko tarkoittaa sitä, että ihminen pyrkii olemaan mahdollisimman hyvä ja tekemään asiat oikein ja paremmin, tai vähintäänkin yhtä hyvin, kuin muut. Pakottaessaan itseään onnistumaan, toiminta ei ole enää spontaania ja pakotonta, vaan se asettaa toiminnalle ehtoja ja vaatimuksia. Epäonnistumisen pelko on myös halua tulla omien tekojensa kautta hyväksytyksi ja se syntyy pelosta tulla torjutuksi muiden keskuudessa. Olkoonkin syy sitten todellinen tai vain oletettu, häpeäntunne ja pelko negatiivisesta palautteesta on kokijalleen aito. (Routarinne 2004, 44–47)

Toimintatutkimuksessamme tutkittavan luokan opettaja nosti luokan ongelmakohdista esiin juuri tämän epäonnistumisen pelon ja sen, että suuri osa oppilaista ei uskalla olla äänessä, koska he pelkäävät joidenkin oppilaiden negatiivisia kommentteja. Improvisaatiossa oikeintekemisen pakko ja epäonnistumisen pelko muutetaan iloiseksi mokaamiseksi. Luodaan ilmapiiri, jossa virheidentekeminen on sallittua ja rangaistuksen tai negatiivisen suhtautumisen asemesta mokaamisiin suhtaudutaan positiivisesti kannustaen. Pyritään siihen, että epäonnistumisen pelon sietämisen tilalle muodostuu rohkea positiivinen itsensä häpäisy. Jos ei uskalla ottaa riskejä niin ei tule epäonnistumisia eikä myöskään vuorovaikutusta. (Routarinne 2004, 70–71; Koponen 2004, 43.)

Tutustumis- ja lämmittelyleikkien jälkeen keskustelimme siitä, mitä draama ja improvisaatio pitää sisällään. Kerroimme myös, mitä tunteilla tulee tapahtumaan ja mitä yhteisiä tavoitteita meillä on. Käsitteiden ja tavoitteiden avaamisen jälkeen siirryimme draamasopimuksen tekemiseen. Ennen kuin draaman tiloja aletaan luoda, sovitaan pelisäännöt. Tehdään siis sopimus siitä, minkälaisen genren maailmassa liikutaan, millaiset työtavat ovat käytössä ja miten kommunikoidaan. On tärkeää, että ryhmä tietää, milloin on kyseessä ryhmän oma draamaprosessi ja milloin prosessissa on tavoitteena puhutella ulkopuolista yleisöä. Tätä pelisääntöjen sopimista kutsutaan draamasopimukseksi. Keskeistä on se, että niin draamaopettaja kuin oppiva ryhmä tietävät millaisesta prosessista ja vakavasta leikillisyydestä on kyse. Opettaja ja ryhmä tekevät yhteisen sopimuksen. Se voi olla joko lyhytaikainen, yhden kokoontumiskerran kestävä tai vaihtoehtoisesti pitkäaikainen, joka kattaa koko ajan, jonka ryhmä ja opettaja työskentelevät yhdessä. (Heikkinen 2002, 90–92).

Heikkisen (2004, 162) mukaan draamaopettajan tehtävä on luoda ryhmän kesken ilmapiiri, jossa epäonnistuminen on sallittua. Ennen kuin tämä voi tapahtua, jokaisen ryhmästä on oltava selvillä yhteisistä säännöistä eli heti jakson alettua on luotava draamasopimus (Heikkinen 2004, 162). Tämä sopimus on mielestämme tärkein asia, joka tulee ottaa huomioon ennen draaman harjoittelua. Jos ryhmällä ei ole yhteisiä pelisääntöjä, yksittäisen ryhmän jäsenen heittäytyminen ja oman panoksensa antaminen voi olla ainakin draamaharjoittelun alkuvaiheessa hankalaa. Ohjaajana on hyvin tärkeää voida luottaa siihen, että kaikki ryhmän jäsenet ovat mukana sopimuksessa ja että voi itse eläytyä ja toimia prosessin aikana jarruttelematta itseään ja heittäytyä täydellisesti harjoitteen vietäväksi. Kun sopimus tehdään, se antaa rajat ja suunnan toiminnalle. Samalla se luo myös vapauden kokeilla ja tutkia, koska rajat luovat turvallisen ilmapiirin (Heikkinen 2002, 91). Juuri tämä nostaa esiin draamasopimuksen tarpeellisuuden. Jos halutaan onnistuneesti käsitellä esimerkiksi vaikeita tai haastavia asioita, on koko ryhmän oltava yhtä mieltä siitä, millaisia rajoja on annettu.

Teimme draamasopimuksen yhdessä koko ryhmän kanssa. Annoimme lapsille mahdollisuuden itse miettiä sääntöjä, jotka palvelivat mahdollisimman hyvin ryhmämme toimintaa ja vuorovaikutusta. Jokainen oppilas sai itse ehdottaa omia sääntöjään. Sopimukseen muodostuivat seuraavanlaiset säännöt:

- Kuunnellaan hiljaa ohjeet
- Se jolla on puheenvuoro sitä kuunnellaan
- Keskitytään olennaiseen
- Toimitaan turvallisesti
- Osallistuminen on vapaaehtoista ja jos ei osallistu ei saa häiritä
- Ei saa häiritä toisia
- Voin tehdä töitä kaikkien kanssa
- Pidetään hauskaa

Kun säännöt oli sovittu, kirjasimme ne suurelle kartongille, johon jokainen ryhmässä oleva kirjoitti nimensä sitoutuakseen noudattamaan sääntöjä. Konkreettinen seinällä oleva posterimuotoinen sopimus oli helppo ottaa esille myöhemmin sääntöjä kerratessa tai ongelmatilanteiden sattuessa.

Draamasopimuksen jälkeen jatkoimme sovelletulla *Hedelmäsalaatti*-leikillä. *Hedelmäsalaatissa* osallistujat istuvat tuoleillaan piirissä. Yksi leikkijöistä on piirin keskellä. Piirissä istuvat ovat erilaisia hedelmiä (esimerkiksi banaaneja, omenoita ja mandariineja). Kun keskellä oleva sanoo esimerkiksi banaanin, niin kaikki piirissä olevat banaanit nousevat ylös ja vaihtavat istumapaikkaa. Keskellä oleva yrittää löytää itselleen vapaan paikan. Se joka jää ilman tuolia on seuraavaksi keskellä ja jatkaa leikkiä. Jos keskellä oleva sanoo "hedelmäsalaatti", niin kaikkien hedelmien on noustava ylös ja etsittävä uusi istumapaikka itselleen.

Meidän sovelluksessamme piirissä ei ollut hedelmiä vaan keskellä oleva henkilö kertoi jonkun ominaisuuden itsestään tai asian josta tykkää. Jos esimerkiksi keskellä oleva sanoi, että "minä pidän lihapullista", niin kaikki lihapullista pitävät nousivat ylös ja etsivät itselleen uuden paikan. Tämän leikin idea on vähän saman kaltainen kuin ensimmäisessä tutustumisleikissä jonka toteutimme; ryhmäläiset oppivat tuntemaan toisiaan, ja samalla toteutuu yksi improvisaation peruselementeistä eli nopea ja spontaani reagoiminen. Valitsimme tämän *Hedelmäsalaatin* leikiksi, jota toteutimme useammallakin kerralla. Yksi syy harjoituksen jatkokäyttöön oli se, että saimme hajautettua luokan istumajärjestystä, joka oli lähes poikkeuksetta sellainen, että tytöt istuivat omassa ryhmässään ja pojat omassaan.

Suunnitelmassamme oli pitää vielä pari muutakin harjoitusta ensimmäisellä kerralla, mutta tutustumiseen ja alun keskusteluihin kului niin paljon aikaa, että jätimme kaksi harjoitusta pois. Tunnin lopuksi pidimme numeroleikin, jossa tavoitteena on laskea yhdessä ykkösestä eteenpäin satunnaisessa järjestyksessä. Joku, tässä tapauksessa toinen ohjaajista, aloittaa laskemisen ja

seuraavaksi on jonkun piirissä olevan sanottava seuraava numero eli kaksi. Laskemista jatketaan niin kauan kunnes kaksi tai useampi henkilöä puhuvat päällekkäin yrittäen sanoa samaa numeroa. Päällekkäisyyden sattuessa aloitetaan laskeminen ykkösestä. Leikissä pyritään etenemään mahdollisimman pitkälle. Tämä harjoite on erittäin hyvä tapa harjoitella kuuntelua ja keskittymistä. Leikki toimii myös ryhmäytymisessä, sillä jokaisen on oltava kontaktissa muihin leikkijöihin ja annettava tilaa tai otettava vastuuta juuri oikeilla hetkillä. Numeroleikki on myös hyvä harjoituskertojen loppuleikkinä sen rauhoittavan vaikutuksen ansiosta. Leikimmeikin tätä samaa leikkiä jokaisen harjoituskerran lopuksi. Leikin toistaminen mahdollisti myös ryhmän kehityksen esiintuomisen. Kun tulosta pyrittiin parantamaan edellisistä kerroista, oli ryhmällä aina oma yhteinen tavoite ja se kasvatti ryhmän sisäistä koheesiota.

Ensimmäisen opetuskerran lopuksi purimme tuntien sisällön ja pidimme palautekeskustelun. Koimme, että tunnilla koetuista uusista asioista aiheutuneita tuntemuksia on hyvä käsitellä tuoreeltaan. Draamatyöskentelyssä voi oppia draaman avulla ja draamasta itsestään. Draamaprosessin eli tässä tapauksessa improvisaatiokerran jälkeinen arviointi on yksi väylä draamasta oppimiseen. Draamasta oppimisessa on syytä muistaa, että siitä voi oppia sekä opettaja, että oppilaat refleктоimalla omaa tekemistään, mutta myös itse tekemistä voidaan arvioida ja oppia siitä. (Heikkinen 2004, 141.) Lopun palautekeskustelun lisäksi pyrimme keskustelemaan jokaisen harjoitteen ja leikin jälkeen. Palautekeskustelut auttoivat myös meitä lapsiin tutustumisessa ja tulevien tuntien suunnittelussa.

Ensimmäisen kerran teemana oli siis draamallisten harjoitusten maailmaan orientoituminen ja yhteisen draamasopimuksen luominen. Aivan aluksi lapset kiinnittivät huomiota kameraan ja havaitsimme pientä levottomuutta. Uuden tilanteen äärellä keskittyminen herpaantui ja purkaantui välillä levottomana ja innostuneena sähellyksenä. Oppilaat olivat kuitenkin alusta asti sitoutuneina toimintaan ja draamasopimus saatiin laadittua yhteisymmärryksessä.

5.2.2 Toinen kerta – yhteispeli

Pidimme improvisaatioharjoituksia kerran viikossa, pääsääntöisesti perjantaisin. Meillä oli siis aina viikko aikaa reflektoida edellisen harjoituskerran tapahtumia ja suunnitella tulevan kaksoistunnin sisältöä. Ensimmäisellä kerralla havaitsimme konkreettisesti sen seikan, minkä olimme jo aikaisemmin luokan opettajalta kuulleet; luokka ei juurikaan ollut tehnyt draamallisia harjoituksia keskenään. Tästä syystä pidimme tälläkin tunnilla kiinni matalan kynnyksen harjoituksista. Keskityimme vielä toisellakin kerralla draamaan ja improvisaatioon tutustumiseen ja ryhmän keskinäisen yhteyden löytymiseen.

Ensimmäisen harjoituskerran alussa luokkahuoneen tuolit oli asetettu opettajan ja oppilaiden toimesta valmiiseen ringkiin. Lapset kokoontuivat pyytämättä omille paikoilleen ja luonnollinen tapa aloittaa tunti oli kokoontua ringkiin ja aloittaa keskustelemalla kuulumisista. Tapa tuntui toimivalta ja luonnolliselta joten päätimme, että aloitamme jokaisen tunnin tuoliringkiin kokoontumisella ja kuulumisten vaihtamisella.

Luokkaan kokoontumisen ja kuulumistenvaihdon jälkeen aloitimme lämmittelyharjoituksilla. Valitsimme ensimmäiseksi lämmittelyksi *Lakanaleikin* eli saman harjoituksen kuin ensimmäiselläkin kerralla. Lapsille jo entuudestaan tuttu leikki mahdollisti nopean siirtymisen draaman maailmaan, eikä leikin periaatteita tarvinnut, pientä kertaamista lukuun ottamatta, tarkemmin selostaa. Samojen harjoitusten toistaminen antoi myös lapsille mahdollisuuden toimia asiantuntijana; muut oppilaat saivat kertoa edelliseltä poissa oleville leikkien sääntöjä. Kuten aikaisemmin mainitsimme, palasimme *Hedelmäsalaatti*-leikkiin useammalla kerralla. Tällä kertaa leikki oli jo lapsille tuttu ja pystyimme lisäämään leikkiin haastetta. Tarkensimme tehtävää niin, että vain keskellä oleva sai puhua ja muiden tuli olla hiljaa. Se, että toimiko tämä lisäsääntö missään vaiheessa, onkin jo toinen juttu. Joka tapauksessa hedelmäsalaatti oli hyvin hedelmällinen harjoitus tyttöjen ja poikien välisten suhteiden tarkkailuun ja usealla kerroilla toistettuna se tuotti vertailukohteita.

Alkulämmittelyjen jälkeen otimme esille draamasopimuksen, joka oli edellisellä kerralla ryhmän kanssa tehty. Kertasimme draamasopimuksen kohdat ja keskustelimme niiden toteutumisesta jakson läpikäydyn ajan osalta. Sopimuksen läpikäymisen yhteydessä oli helppo käydä myös jakson ja harjoituskerran tulevaa aikataulua läpi. Kun tuntien rakenne tulee lapsille selväksi, on heillä selkeämpi käsitys ohjelman kulusta ja samalla se tarjoaa myös demokraattisen työskentelyilmapiirin lasten kokiessa olevansa mukana suunnittelemassa tulevaa ohjelmaa (Korhonen 2001, 118–119).

Yksi improvisaatiojakson tavoitteistamme oli pienryhmä- ja parityöskentelyn kehittyminen. Tähän tavoitteeseen nojaten teimme lasten kanssa paljon pienryhmäharjoituksia ja ryhmien muodostamista. Ryhmän koheesiota voi lujittaa käyttämällä paljon aikaa pienryhmätyöskentelyyn. Pienryhmissä ihmisillä on paljon aikaa olla vuorovaikutuksessa keskenään. Koko ryhmän kannalta vuorovaikutussuhteen kehittäminen on hedelmällisintä silloin kun pienryhmissä kohtaavat sellaiset ihmiset, jotka tuntevat toisiaan vähiten tai jotka viettävät normaalisti vähiten aikaa keskenään (Kopakkala 2005, 182). Ensimmäinen ryhmänmuodostusharjoituksemme oli *Eläinkortit*. Kirjoitimme paperilapuille lapsille tuttuja eläimiä. Valitsimme eläimiksi koiran, kissan, lampaan ja kanan. Jokaista eläintä oli lapuilla yhtä monta kappaletta ja lappuja oli sama määrä kuin oli lapsia ryhmässä. Jokaiselle lapselle jaettiin oma paperilappu, joka sisälsi yhden eläimen. Ryhmän

jäsenten tuli löytää omat lajitoverinsa käyttämällä pelkkää eläinääntelyä, puhuminen oli kiellettyä. Kun ensimmäinen tehtävä oli suoritettu ja pienryhmät löydetty, jatkoimme samaa leikkiä hieman haasteellisempaan versioon; eläinroolit jaettiin uudelleen ja tällä kertaa ei saanut käyttää mitään ääntä, vaan oma eläinryhmä tuli löytää vain liikkeiden avulla.

Kun ryhmät oli saatu salakavalasti muodostettua, jatkoimme pienryhmäharjoituksella. Tämä harjoitus kulkee nimellä *Neljä jalkaa ja kaksi kättä*. Siinä 3-5 hengen ryhmissä rakennetaan ihmismuodostelmia, joissa lattiaan saa osua vain ohjaajan mainitsevat kehon osat. Jos ohjaaja sanoo esimerkiksi "kolme jalkaa ja yksi käsi", niin ryhmien tulee asettua muodostelmaan, jossa lattiaan osuu kolme jalkaa ja yksi käsi. Sillä ei ole merkitystä kenen ryhmäläisen jalat tai kädet maahan koskettavat, vaan sillä että mikään ylimääräinen osa kehosta ei saa osua lattiaan. Tehtävää suorittaessaan pienryhmäläisten tulee olla jollain tavalla fyysisessä kosketuksessa keskenään ja halutessaan leikkiin voi asetta kilpailullisen panoksen, jossa nopein ryhmä voittaa. Viola Spolin (1977, 184) puhuu kontaktiharjoituksen merkityksellisyydestä ja kontaktiharjoituksen suuresta vaikutuksesta näyttelijäopiskelijoille. Kontaktin myötä opiskelijoiden välinen kommunikointi kehittyy ja vuorovaikutus syvenee. Vaikka meidän kontekstissa kyse on alakoulun oppilaista, uskomme, että kontaktiharjoitusten vaikutukset näkyvät samalla tavalla kuin Spolin kertoo.

Harjoitus oli erittäin vaativa ryhmälle, jossa esimerkiksi tyttöjen ja poikien välinen kontakti on hyvin vähäistä. Toisaalta, tässä leikissä pääpaino on ongelmanratkaisussa, joten fyysisen kontaktin tuottama kärsimys ja "tyttöpöpöt" voivat unohtua hetkeksi yhteispelin ja kilpailuhengen viedessä voiton. Tämän harjoituksen merkityksestä kerromme lisää Tulokset-luvussa.

Yhteispelin hengessä jatkoimme seuraavaan harjoitukseen nimeltä *Kone*. Tässä harjoituksessa sovitaan ryhmän kanssa jokin kone, jota lähdetään valmistamaan. Se voi olla vaikka "rakkauskone". Konetta lähdetään muodostamaan kehollisesti. Ensimmäinen osallistuja astuu tilaan ja muodostaa kehonsa ja äänensä avulla koneen ensimmäisen osan. Hän rakentaa vartalostaan koneen osan ja tuottaa suullaan juuri tälle koneelle ominaista monotonista ääntä. Tämän jälkeen seuraava osallistuja astuu mukaan ja muodostaa itsestään seuraavan koneen osan kytkeytyen edellisen osallistujan muodostamaan osaan. Tätä jatketaan kunnes kaikki koneen muodostukseen osallistuvat ovat asemissaan pitämässä koneensa ääntä. Jos harjoituksen haluaa viedä esittävämpään muotoon, voi ryhmän jakaa puoliksi ja toinen ryhmä toimii katsojina ja toinen, koneen muodostava ryhmä, "esiintyjinä".

Toteutimme tämän *Kone*-harjoituksen ensin koko ryhmälle, jonka jälkeen jaioimme ryhmän kahtia. Tämä oli ensimmäinen kerta kun ryhmäläiset esiintyivät tunneillamme toisilleen. Tämä oli toimiva matalan kynnyksen keino saada lapsille esiintymiskokemusta oman ryhmänsä sisällä. Harjoitus oli myös jatkoa edellisen harjoituksen fyysisen kontaktin luomiselle.

Ensimmäisellä harjoituskerralla kyselimme lapsilta heille tuttuja leikkejä ja harjoituksia ja lupasimme mahdollisesti toteuttaa heidän toiveitaan. Tällä toisella harjoituskerralla otimme mukaan yhden lasten toivoman leikin *Silmäniskumurhaajan*. Harjoitus oli kaikin puolin hyvä valinta. Ensinnäkin se oli meille ennestään tuttu ja oivalsimme, että se sopii erittäin hyvin jaksomme sisältöön. Toiseksi, lapset saivat itse osallistua tuntien suunnitteluun ja näin ollen saimme osallistettua ryhmäläisiä laajemmin.

Silmäniskumurhaajassa osallistujat ovat aluksi piirissä. Leikkijät sulkevat silmänsä ja leikin ohjaaja valitsee yhden ryhmän jäsenen murhaajaksi koskettamalla häntä olkapäähän. Vain murhaaja itse tietää kuka murhaaja on. Kun murhaaja on valittu, avaavat kaikki silmänsä. Murhaaja pyrkii mahdollisimman huomaamatta murhata muita iskemällä heille silmää. Kun murhaaja saa luotua katsekontaktin ja murhaa toisen leikkijän, niin kuolevan pitää kuolla suureleisesti koristen. Kuka tahansa leikkijöistä voi epäillä murhaajaa nostamalla kätensä ylös ja sanomalla "epäilen". Tarvitaan kuitenkin toinen epäilijä joka tukee epäilijää sanomalla "todistan". Epäilijät ilmoittavat epäilynsä ohjaajalle. Jos he ovat oikeassa, murhaaja jää kiinni ja leikki loppuu. Jos vastaus on väärä niin leikki jatkuu ja epäilijät kuolevat. Silmäniskumurhaaja toimii hyvin ryhmäyttävänä harjoituksena. Tässä leikissä kuuntelu ja reagoiminen ovat isossa osassa, eikä leikki etene jos katsekontakteja vältellään. Päätimme toisen harjoituskerran samaan harjoitukseen kuin ensimmäisenkin eli numeroleikkiin, jossa lasketaan vuorotellen numeroita ykkösestä eteenpäin. Ennen numeroleikkiä purimme keskustellen harjoituskerran tapahtumia ja avasimme tulevan kerran sisältöä.

Toinen kerta keskittyi jo vahvemmin ryhmäyttävään toimintaan. Useat pari- ja pienryhmäharjoitukset aiheuttivat aluksi hämmennystä, mutta useiden toistojen jälkeen parinmuodostuskin alkoi toimimaan. Vaikka yhteistyö oli välillä sujuvaa, niin pientä vastustelua oli havaittavissa varsinkin tyttöjen ja poikien joutuessa samoihin ryhmiin.

5.2.3 Kolmas kerta – kohti tarinankerrontaa

Ryhmä oli tässä vaiheessa jo orientoitunut draamaan ja improvisaatiojaksoomme. Uskalsimme viedä harjoitteita vähän pidemmälle tarinankerronnalliseen suuntaan. Kuitenkin pysyimme helpoissa perusharjoituksissa ja teimme myös samoja tuttuja juttuja aikaisemmilta kerroilta. Aloitimme kolmannen improvisaatiokerran samalla *Nimiläpsy*-leikillä kuin ensimmäiselläkin kerralla. Tässä vaiheessa pystyimme jo painottamaan eri asioita kuten nopeaan reagointiin ja rohkeaan itsensä ylittämiseen. Vauhdin lisäämisellä pyrimme saamaan lapset unohtamaan epäonnistumisenpelon ja ottamaan riskin epäonnistua heittäytyessään mukaan leikkiin.

Toisena lämmittelyleikkinä oli *Tonttu-talo-tulva* -leikki. Tässä leikissä kaksi ihmistä muodostavat itsestään taloja yhdistämällä kätensä keskenään talon harjaksi. Kolmas henkilö kyykistyy talon sisälle tontuksi. Näitä tontuilla varustettuja muodostetaan niin monta kuin ryhmästä saa. Leikki toimii silloin kun kolmen henkilön tonttu-talo –muodostelmista jää yksi henkilö yli. Tämä henkilö aloittaa huutamalla "tonttu", "talo" tai "tulva". Kun huudetaan "tonttu", niin kaikki tontut lähtevät taloistaan ja yrittävät etsiä uuden talon. Huutaja pyrkii löytämään itselleen oman talon ja ylimääräiseksi jäänyt toimii seuraavana huutajana. Jos huudetaan "talo", niin silloin kaikki talomuodostelmassa olevat irrottavat otteensa ja etsivät uuden talopaikan. Jos leikkijä huutaa "tulva", niin kaikkien, niin tonttujen kuin talojenkin, on lähdettävä liikkeelle ja muodostaa uusia tonttu-talo –muodostelmia. Tämä leikki on hyvä fyysinen lämmittelyleikki, joka vaatii nopeaa reagointia ja yhteistyötä. Toimiessaan leikki mahdollistaa useampien eri ryhmäläisten keskinäisen yhteistyön. *Tonttu-talo-tulvaa* on helppo käyttää myös pienryhmien muodostamiseen.

Koimme tärkeäksi vielä kolmannellakin kerralla käydä läpi draamasopimuksen. Ryhmätyö oli sujuvampaa, kun lapset itse tiesivät, että pyrimme järjestämään luotettavan oppimisympäristön, jossa kaikkien on helppo työskennellä. Draamasopimuksen ja harjoituskerran sisällön läpikäymisen jälkeen kokeilimme *Formula*-harjoitusta. Siinä kaikki osallistujat seisovat piirissä. Yksi osallistujista käynnistää formulan tekemällä suullaan auton käynnistysäänän. Käynnissä oleva formula lähetetään piirissä eteenpäin seuraavalle ja pitämällä formulan "ohiajoääntä". Seuraava laitta ääntä eteenpäin ja näin formula kiertää koko ringin. Kun harjoituksessa edetään, voi ohjaaja lähettää piiriin toisenkin formulan. Näin saadaan aikaan hurja formuloiden takaa-ajotaisto. Ryhmässä ääntely voidaan aluksi kokea noloksi ja ohjaajan on hyvä kannustaa, näyttää esimerkkiä ja keskustella auki harjoituksen tarkoitus ja kannustaa itesesensuuriin laskemiseen (Routarinne 2004, 161).

Kun äänijänteet oli saatu avatuksi ja ryhmä oli rohkaistunut käyttämään harjoituksissa ääntään, siirryimme vaativampaan tarinankerronnalliseen harjoitukseen. *Minä olen puu* –harjoituksessa ollaan piirissä ja piirin keskelle luodaan "stillkuvia" kehojen avulla. Kuvan muodostaminen tapahtuu vähän samalla tavalla kuin kone-harjoituksessa, mutta tässä leikissä ensimmäinen osallistuja astuu piirin keskelle ja määrittelee itsensä sanomalla esimerkiksi että, "minä olen puu" ja esittää puuta. Kun ensimmäinen on määritellyt itsensä, astuu seuraava piiriin ja määrittelee itsensä sanomalla esimerkiksi näin: "Jos sinä olet puu, niin minä olen puussa oleva oksa". Kun kolmas osallistuja on mennyt mukaan ja määritellyt itsensä, ensimmäinen osallistuja päättää, että kuka tai mikä stillkuvaan asettuneista osista jää aloittamaan uuden kuvan. Jos siis

esimerkiksi oksa jää paikalleen, niin muut poistuvat takaisin piiriin ja oksaa esittänyt toistaa: "minä olen oksa". Tästä muodostuu taas uusi stillkuva.

Minä olen puu –harjoitus on lähtökohtaisesti tarinankerrontaa tukeva, mutta siinä yhdistyvät myös muut improvisaation perusasiat. Still-kuvaan heittäytyminen vaatii nopeaa reagoitua ja spontaaniutta. Improvisaatiossa spontaanius on toimimista impulssien mukaisesti, joko sanoin tai teoin. Ensimmäinen mieleen tuleva ajatus hyväksytään ja tuodaan esiin vertailematta tai sen enempää arvottamatta. (Koponen, 2004, 21.) Tässä harjoituksessa pyritään pääsemään eroon spontaaniutta estävästä sensuurista. Sensuurista irti pääseminen onkin Viola Spolinin (1994, xv) mukaan yksi improvisaation peruseriaatteista.

Tässä vaiheessa olimme tehneet *Minä olen puu* –harjoitusta koko ryhmän kanssa, mutta toteutimme tehtävän myös pienryhmissä. Suuressa, koko luokan piirissä, oli osalla vaikeuksia rohkaistua osallistumaan still-kuvien rakentamiseen, mutta pienemmässä ryhmässä tehty harjoitus mahdollisti kaikille helpon tavan leikkiä tätä leikkiä.

Halusimme jakaa ryhmät mahdollisimman sekaisin, eli rikkoa tyypillisiä kaveriporukoita. Pyrimme haastamaan oppilaita toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Samaa ajatusta toteutimme läpi improvisaatiojakson. Toteutimme pienryhmiin jaon *Numerolla ryhmäksi* -harjoituksen avulla. Siinä ryhmä kulkee tilassa vapaasti ottamatta kontaktia toisiin ryhmäläisiin. Kun ohjaaja huutaa jonkin numeron, esimerkiksi "kolme", niin ryhmäläisten tulee muodostaa kolmen hengen ryhmiä. Jatkoimme harjoitusta monilla eri numeroilla ja painotimme, ettei samojen kavereiden kanssa saa olla kahta kertaa samassa ryhmässä. Tässä harjoituksessa ei aina pyydetty ryhmäkoot mene tasan osallistujien väkimäärän kanssa, mutta siihen ei kannata kiinnittää liikaa huomiota. Nyt kun olimme itse mukana toimijana, pystyimme osallistumalla täyttämään vajaita pienryhmiä.

Kolmannen kerran loppu toteutui samalla kaavalla kuin aiemmatkin; keskustelimme kerrasta, annoimme palautetta ja teimme tutun rauhoittumisharjoituksen jossa laskettiin numeroita ykkösestä eteenpäin. Havaitimme että tarinankerronnallinen *Minä olen puu* –harjoitus veti koko luokan mukaansa ja jopa hiljaisemmat oppilaat osallistuivat rohkeasti mukaan. *Formula*-harjoitus taas oli kaikessa yksinkertaisuudessaan liian haastava osalle lapsista. Luultavasti nopean reagoinnin ja formulamaisen äänen tuottaminen oli liian vaativaa tässä vaiheessa harjoitusjaksoa.

5.2.4 Neljäs kerta – tarinankerronta

Ryhmällä oli takanaan tässä vaiheessa kolme harjoituskertaa eli yhteensä kuusi improvisaatiotuntia. Uskalsimme viedä harjoituksia enemmän esittävään suuntaan. Syvensimme tarinankerrontaa ja tutustuimme statusharjoituksiin, joista myöhemmin kerromme lisää. Vaikka harjoitusjakson

pääpaino ei ollut esiintymisessä tai tarinankerronnassa, niin koimme, että haastavampien tarinankerrontaharjoitusten kautta lapset voisivat rohkaistua ja tuoda jatkossa ennakkoluulottomammin omia ajatuksiaan esiin.

Alun kuulumisten vaihdon jälkeen kokeilimme uutta lämmittelyleikkiä *Taputuspiiriä*. Tässä harjoituksessa ollaan piirissä ja taputetaan vuorotellen käsi yhteen. Ensimmäinen lyö kädet yhteen ja seuraavan on toistettava sama mahdollisimman nopeasti. Taputus kiertää ringissä ja rytmi pyritään pitämään yllä ja vauhti nopeana. Kun tämä vaihe sujuu hyvin, voi ohjaaja antaa uuden ohjeen; suuntaa voi vaihtaa taputtamalla kaksi kertaa peräkkäin käsiään yhteen. Tässä vaiheessa leikki voi muuttua haastavaksi ja käy helposti niin, että innokkaimmat alkavat muuttaman suuntaa jatkuvasti ja taputukset liikkuvat vain tiettyjen osallistujien välillä. Leikki voi muuttua myös muiden osallistujien mielestä tylsäksi. Kun osallistujat kuitenkin tajuavat, että leikki onkin ryhmätyötä eikä vain tiettyjen osallistujien hassuttelua, on se erittäin hyvä ryhmäytymis- ja vuorovaikutusharjoitus. (Routarinne 2004, 154.)

Tällä harjoituskerralla meillä oli käytössä myös toinen luokkahuone, joten päätimme jakaa ryhmän kahteen osaan. Lämmittelyn jälkeen molemmat ohjaajat ottivat itselleen puolet ryhmästä ja omiin tiloihinsa. Halusimme tehdä harjoituksia pienemmissä ryhmässä, koska näin pystyimme antamaan yksilöille enemmän huomiota ja lasten oli helpompi keskittyä työskentelyyn kun yleinen hälinä oli pienempää. Halinen teki oman ryhmänsä kanssa edelliskerralta tuttua *Minä olen puu* –harjoitusta. Edelliskerran harjoitusta vietiin pidemmälle jatkamalla kohtausta näytellen harjoituksesta muodostuneesta still-kuvasta. Aluksi pienryhmät tekivät harjoitusta keskenään, mutta lopuksi ryhmät saivat esiintyä toisilleen. Tämä oli seuraava askel kohti esittävää draamaa.

Toisessa luokassa Mononen kävi läpi uutta tarinankerronnallista harjoitusta. *Sana kerrallaan –tarina* on harjoitus, jossa kerrotaan improvisoiden tarinaa yksi sana kerrallaan. Jokainen osallistuja saa jatkaa tarinaa yhdellä sanalla. Tässä tarinankerrontatavassa on mahdoton ennustaa, mihin suuntaan tarina on menossa. Jos yksittäinen osallistuja yrittää kontrolloida tarinan kulkua, onnistuu hän vain sekoittamaan sen. Ellei jatkuvasti pysty pyyhkimään omia ideoitaan pois mielestään ja luomaan uusia, niin kertoja jämähtää eikä pysty enää sopeutumaan toisten sanomiin sanoihin. (Johnstone 1996, 130.) Tämä on yksi perinteisimmistä, mutta haastavimmista improvisaatioharjoitteista. Haasteellisuudestaan huolimatta se on oivallinen tapa tutustua improvisaation perusperiaatteisiin. Improvisoijan tulee jatkaa hyväksymäänsä tarjoutta, eli tässä tapauksessa edellisen tarinankertojan sanomaa sanaa, tekemällä uusi tarjous jatkamalla tarinaa omalla sanallaan haluamaansa suuntaan (Koppett, 2001, 8). Improvisaatiossa puhutaan "joo ja" -säännöstä. Tarjous siis hyväksytään ja jatketaan omalla ehdotuksella (Koppett, 2001, 8; Koponen, 2004, 41).

Johnstonen (1996, 130) versiossa *Sana kerrallaan –tarinaa* mennään neljän hengen ryhmässä. Sama harjoitus on varioitavissa isomman tai pienemmän ryhmän kanssa. Me kerroimme tarinaa aluksi piirissä puolikkaalla ryhmällä ja myöhemmin pienemmissä, kolmen hengen ryhmissä. Toimintaa helpottaaksemme kävimme ryhmän kanssa läpi tarinankerronnan peruskaavaa. Jokaisessa tarinassa on alku, keskikohta ja loppu. Yksinkertaisimmillaan tarinaa voi kertoa käyttämällä saduista tuttuja fraaseja kuten: "Olipa kerran...", joka päivä hän...", kunnes eräänä päivänä...", siitä päivästä lähtien..." tai "tämän tarinan opetus on se, että...". Näiden vihjeiden avulla osallistujien on helpompi viedä tarinaa eteenpäin, vaikka tarkoitus, ainakaan ei esityllisessä versiossa, ei ole taidokas tarinallinen kokonaisuus, vaan sujuva ja spontaani eteneminen. Kun teetimme harjoitusta useamman eri pienryhmän kesken, oppilaat päätyivät jälleen vuorovaikutustilanteeseen mahdollisimman monen luokkatoverinsa kanssa. Pienryhmissä toimimisen ohessa suoritimme ryhmiin jaon *Numerolla ryhmäksi* -harjoituksella.

Teimme puolikkailla ryhmillä harjoituksia 20 minuuttia, jonka jälkeen oppilaat vaihtoivat luokkaa, jotta toinen ryhmä pääsi tekemään samat harjoitteet. Tarinankerrontaharjoitusten päätyttyä jatkoimme koko luokan kanssa uuden asian parissa. Vuorossa oli statukset. Vaikka statusharjoittelu on enemmänkin esittävään improvisaatioon johdattavaa harjoittelua, oli se perusteltua myös meidän improvisaatiojaksollamme. Kävimme suullisesti ja fyysisin esimerkein läpi asioita, miten ylä- ja alastukset voisivat näkyä ihmisen olemisessa ja tekemisessä. Muodostimme mielikuvan "Euroopan omistajasta", joka kulkee pitkin tilaa korkealla statuksella varustettuna. Kaikki oppilaat saivat koittaa miten omalla keholla voi ilmentää korkeaa statusta ja miten se vaikuttaa liikkeeseen ja toimintaan. Tämän jälkeen tutustuimme samalla tavalla alastuksen tyyppiesimerkkiin. Kun lapset olivat saaneet kokeilla molempien statusten ääripäitä jaoimme ryhmän kahtia. Toinen puoli otti ylästatuksen roolin ja toinen puoli alastuksen. Kokeilimme, miten eri statukset kohtaavat tilassa ja millaista kontaktia ne ottavat keskenään. Vaihdoin rooleja ja teimme saman toisin päin. Tämän *Statuskävelyn* jälkeen keskustelimme siitä, kuinka helppoa vuorovaikutus oli ylä- tai alastuksellisessa roolissa. Mitä lähempänä statukset ovat toisiaan, sitä helpompaa vuorovaikutus on (Koponen 2004, 47).

Tämä kerta oli poikkeuksellisen toimiva ja oppilaiden ylimääräinen levottomuus oli vähäisempää kuin aikaisemmillä kerroilla. Luultavasti tähän vaikuttivat motivoivat tarinankerrontaharjoitukset ja ryhmän kahtia jakaminen. Pienemmässä ryhmässä jokainen oppilas sai riittävästi huomiota eikä sitä tarvinnut hakea muualta.

5.2.5 Viides kerta – mieminen ilmaisu

Harjoituskertamme olivat yleensä perjantaisin, mutta tällä kertaa päivä oli aikataulusyistä vaihtunut maanantaiksi. Päivällä ei sinänsä ollut toiminnallemme merkitystä, mutta pohdinnanarvoista on, onko toiminnalliselle draamalle parempi paikka kouluviikon lopussa vaiko heti viikonlopun jälkeen maanantaina. Yhtä kaikki, tällä toiseksi viimeisellä kerralla harjoitusten pääpaino oli fyysisessä ilmaisussa. Keskityimme erilaisiin miemisiin harjoituksiin ja fyysisten tarjousten tekemiseen. Alkulämmittelynä leikimme *Äänipalloa*. Kyse on yksinkertaisesta piiriharjoitteesta, jossa heitellään kuvitteellista palloa osallistujalta toiselle. Pallon heittäjä määrittelee miemisesti pallon muodon ja painon. Hän heittää sen toiselle osallistujalle antaen pallolle jonkun äänen. Vastaanottaja ottaa pallon vastaan samalla äänellä ja pyrkii pitämään illuusion pallon muodosta sitä kiinni ottaessaan. Seuraavalle osallistujalle palloa heitettäessä sille annetaan uusi muoto ja ääniefekti. (Routarinne 2004, 161.)

Vaikka leikki on yksinkertainen, sen sisältämä pedagogiikka on suuri. Spontaanin äänen tuottaminen ja pallon mieminen käsittely vaativat keskittymistä, nopeata reagoitua ja oman ensimmäisen idean hyväksymistä. Harjoitus voi olla nuorelle, tai muuten kokemattomalle improvisoijalle haasteellinen tehtävä ja äänen tuottaminen voi tuntua myös nololta. Kun muistutetaan iloisesta mokaamisesta ja korostetaan, että suoritusten ei tarvitse olla kekseliäitä, ilmapiiri muuttuu positiiviseksi ja harjoitus sujuu paremmin (Routarinne 2004, 161). Fyysisen toimintansa ja aktiivisen rytmensä ansiosta äänipallo on myös hyvä fyysinen lämmittelyharjoitus.

Äänipallosta siirryimme seuraavaan harjoitukseen. Harjoitus tunnetaan nimellä *Aarrearkku*. Siinä ollaan piirissä ja piirin keskellä on kuvitteellinen aarrearkku. Me laitoimme arkun paikalle muovilaatikon konkretisoimalla lapsille arkun paikan. Arkusta haetaan vuorotellen kuvitteellisia esineitä. Esineenottaja nostaa esineen ja määrittelee toiminnallaan mikä esine arkusta on löytynyt. Sen jälkeen hän vie esineen jollekin piiriläisellä ja tämän vuoro on seuraavaksi mennä arkulle. Tämä harjoitus sopii miemisten harjoitusten alkupäähän, koska siinä ei tarvitse puhua mitään. Näkymättömään esineen luominen ja näyttäminen vaatii keskittymistä ja lapsenomaista heittäytymistä.

Aarrearkun jälkeen siirryimme vastaavanlaiseen, hieman jo haasteellisempaan, harjoitukseen. Kyseessä oli *Lahjat* -niminen leikki. Tässä harjoituksessa ryhmä jaetaan pareihin ja määritellään parit A:ksi ja B:ksi. Henkilö A antaa miemisen lahjan henkilölle B ja B määrittelee, millaisesta lahjasta on kyse. Tämän jälkeen B antaa A:lle lahjan ja niin edelleen (Johnstone 1996, 100). Ideana on, että lahjan antaja ei itse määrittele antamaansa miemistä lahjaa, vaan vastaanottaja reagoi siihen kiittämällä lahjasta ja nimeämällä sen (Johnstone 1996, 100). Lahjojen antaminen on

perinteinen improvisaatioharjoitus, jossa pääpainona on tarjoaminen ja tarjouksen hyväksyminen. Lisäksi miimisen luonteensa vuoksi se on myös toimiva kehonhallinatarjoitus. Teimme harjoitusta pareittain ja vaihtelimme välillä pareja jotta vuorovaikutustilanteita syntyi taas mahdollisimman monia. Pareja vaihtaessa annoimme ohjeen, että samaa paria ei saa valita kahta kertaa. Näin saatiin muodostettua työpareja jotka eivät normaalisti hakeutuisi toistensa luokse.

Harjoituskerta jatkui samalla teemalla. Viimeisenä harjoituksena oli *Tyhjä tila*. Siinä osallistujat ovat samanaikaisesti toimijoina ja yleisönä. Ensimmäinen osallistuja menee, muiden seurattuna katsomosta, lavalle ja vie sinne jonkin miimisen esineen. Hän käyttää sitä jollain tavoin ja tulee pois tilasta. Seuraava osallistuja tuo tilaan uuden esineen ja käyttää sitä. Samalla hän huomioi myös edellisen leikkijän tuoman esineen. Seuraavaksi tulee kolmas ja toimii samoin kuin edelliset. Tällaiset harjoitukset auttavat lapsia tarkkailemaan ympäristöään ja tutkimaan miltä asiat näyttävät, tuntuvat ja kuulostavat (Spolin 1977, 87). Samalla harjoitus pakottaa tekemään yhteistyötä ja seuraamaan tarkasti muiden ryhmäläisten toimintaa. Ilman yhteistyötä harjoitus ei tule toimimaan.

Viides harjoituskerta päättyi samoin kuin aiemmatkin kerrat. Toteutimme loppuun rauhoittumisharjoituksen ja keskustelimme päivän annista ja tulevasta viimeisestä kerrasta. Tässä vaiheessa kyselimme oppilailta toiveita viimeisen harjoituskerran sisällöstä. Koimme tärkeäksi, että ryhmä saa lopettaa harjoitusjakson johonkin mieleiseen, toivomaansa juttuun. Harjoituskerta oli mieluinen oppilaille. Miiminen toiminta innosti lapsia, vaikka ensimmäisten miimisten harjoitusten aikana lasten oli vaikea sitoutua näkymättömiin esineisiin. Harjoituskerran jatkuessa ryhmä kuitenkin oli hyvin mukana näkymättömän huoneen luomisessa. Haastavimmaksi harjoitukseksi osoittautui *Äänipallo*. Aivan kuten edelliskerran *Formula* –harjoituksessakin, tässä oppilaiden oli heittäydyttävä mukaan leikkiin ja tuotettava erilaisia ääniä. Harjoituksissa heijastui alkukartoituksessa esiin tullut ilmiö; hiljaisempien lasten oli vaikea olla äänessä koko luokan yhteisessä toiminnassa.

5.2.6 Kuudes kerta – kohti rohkeampaa ilmaisua

Viimeinen kerta jäi lyhyemmäksi kuin oli suunniteltu. Oppilailla oli koko koulun yhteinen tapahtuma, johon kaikki luokat menivät. 90 minuutin kerta tyipistyi näin ollen alle tuntiin. Jouduimme tekemään aika suuria muutoksia tuntisuunnitelmaan, mutta pyrimme toteuttamaan tärkeimmiksi kokemamme harjoitukset. Tähän viimeiseen kertaan kuului alkulämmittely, hieman uutta asiaa fyysiseen ilmaisuun ja sketsihahmojen rakentamista.

Aloitimme tunnin tutulla *Hedelmäsalaatti* -leikillä. Toistimme improvisaatiojakson aikana samoja harjoituksia sekä siksi, että meidän olisi helpompaa analysoidessa verrata saman harjoituksen toteutumista jakson eri vaiheissa. Näin lasten olisi oman opettajansa kanssa helppoa jatkaa siitä mihin olemme jääneet ja leikkiä samoja leikkejä. Alkulämmittelyn jälkeen teimme fyysisen ilmaisun harjoituksen. Olkoon harjoituksen nimi *Ruumiinosa vie*. Tässä harjoituksessa kuljetaan tilassa ja kävellään niin, että yksi ruumiinosa vie kävelijää eteenpäin. Esimerkiksi nenä edellä kuljettaessa liikkuja voi kuvitella, että hänen nenästään lähtee naru josta häntä vedetään eteenpäin. Ohjaaja ilmoittaa aina uusia ruumiinosia, jotka kuljettavat liikkuja. Harjoitus toimii lämmittelyleikkinä, mutta se on myös erittäin toimiva kehonhallinnallinen harjoitus. Me teimme tätä harjoitusta silmälläpitäen tulevaa sketsihahmoleikkiä. Kävelytyyleistä ja edelliskerran statusharjoituksista sai paljon materiaalia oman sketsihahmonsa toteuttamisen.

Viimeisen harjoituskerran kohokohtana oli *Sketsihahmoverailu*. Toimme harjoituskerralle mukaan rekvisiittaa kuten hattuja, huiveja, silmälaseja ja peruukkeja. Saimme täydennystä tarpeistoon koulun omasta rekvisiittavarastosta. Kaikki halukkaat saivat osallistua tähän leikkiin. Aloitimme kysymällä, ketkä haluavat osallistua kyseiseen harjoitukseen. Vapaaehtoisten nimet laitettiin paperille ja kerättiin hattuun arvontaa varten. Arvoimme neljän tai viiden hengen ryhmiä, jotka saivat mennä viereiseen luokkaan valmistautumaan ja kehittämään itselleen sketsihahmot. Annoimme aikaa vain muutaman minuutin, että tehtävä pysyisi spontaanina ja mukailisi improvisaation periaatteita.

Sillä välin kun yksi ryhmä oli valmistelemassa hahmojaan, muu luokka sai valmistaa pieniä pantomiimiesityksiä. Ohjaaja kirjoitti paperille jonkun toiminnan esimerkiksi ammatin tai urheilulajin ja yksi vapaaehtoinen sai tulla lavalle esittämään miimisesti kyseessä olevaa sanaa. Yleisön tehtävänä oli yrittää arvata mistä toiminnassa on kyse. Jatkoimme harjoitusta aina kun uusi ryhmä oli valmistautumassa sketsihahmoihin.

Hahmojen valmistuttua toinen ohjaajista kutsui hahmot lavalle ja jokainen hahmo sai minihaastattelussa kertoa itsestään ja harrastuksistaan. Hahmot saivat myös esiintyä jos niin halusivat. Esiintymisen jälkeen näyttelijät palauttivat rekvisiittansa ja uusi ryhmä arvottiin valmistautumaan seuraavaan esityskierrokseen. Kun esitykset olivat lopussa pidimme vielä viimeisen palautekeskustelun. Viimeisessä palautteessa kävimme läpi koko kurssin asioita ja oppilaille annettiin mahdollisuus kertoa omista tuntemuksistaan jakson aikana. Tuimme keskustelua kysymällä lapsilta suoraan, mitkä asiat jäivät eniten mieleen.

Viimeinen kerta jäi koulun yhteisen tapahtuman vuoksi lyhyemmäksi kuin oli tarkoitus. Jouduimme jättämään osan harjoituksista tekemättä. Saimme kuitenkin toteutettua suunnittelemaamme loppuhuipennuksen. Suurin osa oppilaista osallistui *Sketsihahmoverailuun*.

Muutama oppilas kuitenkin halusi olla vain seuraamassa ohjelmaa, mikä oli draamasopimuksen mukaista. Osallistujat heittäytyivät rohkeasti rooleihinsa ja improvisoivat vastauksia juontajana toimineen ohjaajan kysymyksiin. Myös luokan opettaja halusi osallistua viimeisen kerran harjoituksiin kirjoittamalla sanoja pantomiimiesityksiin.

5.3 Reflektio

Draamaopettajan tehtävä on viedä toimintaa eteenpäin oppimistavoitteiden mukaisesti, mutta ei kontrolloida, vaan pikemminkin ohjata tavoitteiden suuntaan. Draamaopettajalla on siis ensisijainen vastuu siitä, että työskentelyllä on päämäärä ja tavoite. (Heikkinen 2004, 46.) Dialogisuus opettajan ja oppilaiden välillä on tärkeää (Heikkinen 2004, 143). Reflektio oppilaiden omasta toiminnasta ja tuntien sisällöstä olikin jatkuvasti läsnä. Lisäksi aiheemme ryhmäilmapiirin kohottamisesta tuotiin oppilaiden tietoon jo ensimmäiseen kyselylomakkeeseen vastatessa. Varoimme kuitenkin liikaa painottamasta harjoitustemme tarkoitusta ryhmän ilmapiirin parantamismerkityksessä, sillä koimme, että sillä olisi voinut olla vaikutusta loppukyselyn vastauksiin.

Draamajaksoa analysoitaessa voidaan havaita kolmea eri muutosta; määrällistä, laadullista ja rakenteellista. Määrällinen ja laadullinen analysointi on mahdollista jakson aikana, kun huomataan esimerkiksi äänenvoimakkuuden parantuneen tai esiintymisluontevuuden kehittyneen. Rakenteellinen muutos huomataan yleensä jakson jälkeen, jolloin voidaan analysoida esimerkiksi, mitä olisi tehty toisin. (Heikkinen 2004, 142.) Jokaisen opetuskerran jälkeen kävimme tutkijaparina keskustelua siitä, mihin olemme tavoitteissamme päässeet ja miten toimia seuraavalla kerralla, jotta se palvelisi mahdollisimman hyvin muutostavoitteitamme ryhmäytymisessä. Kävimme keskustellen läpi, mitkä harjoitukset toimivat ja mitkä eivät ja mitä kannattaisi tehdä seuraavalla kerralla uudestaan. Usein harjoituksia tehdessä kävi siten, että ensimmäisellä kerralla oppilaat eivät päässeet mukaan harjoituksen ideaan ja harjoitus ei sen vuoksi toiminut kovin sujuvasti. Kun saman harjoitus tehtiin viikon päästä uudestaan, se sujui paremmin, koska idea oli tuttu ja se oli ehtinyt hautua viikon ajan oppilaiden mielissä.

Jatkuva itsereflektio tukeekin Heikkisen (2004, 155) esittelemää ajatusta siitä, että draamaopettajuus vaatii jatkuvaa joustavuutta ja kriittistä reflektointia. Keskeneräisyys onkin se olotila, jossa draamaopettajan on totuttava olemaan. Tämä ei tarkoita sitä, että asioiden kesken jättäminen olisi ihanteellista draamaopettajuutta. Heikkisen kuvaama "merkityksellinen" keskeneräisyys on sen hyväksymistä, että täydelliseen suoritukseen pääseminen on mahdollista vain ohikiitävinä hetkinä. Tuolloin kuitenkin uuden oppiminen mahdollistuu ja draamaopettajuuden prosessi jatkuu. (Heikkinen 2004, 163–164.)

Oma itsereflektiomme kohdistui harjoitusten toimivuuden pohtimisen lisäksi myös oman toimintamme reflektointiin. Opetuskertojen jälkeen havaitsimme omassa toiminnassamme olevan puutteita esimerkiksi sen suhteen, miten tartuimme häiriökäyttäytymiseen. Toisaalta huomasimme oman yhtäkkisen rooliin heittäytymisen toimivan hyvänä esimerkkinä ja innostajana oppilaiden omaan heittäytymiseen. Kun ohjaajat hieman "hassuttelivat", oppilaiden huomio oli taattu. Tätä hyväksi havaittua keinoa käytimme lopulta jokaisella improvisaatiokerralla.

Harjoitimme reflektiota siis oppituntien jälkeen keskustellen, mutta suurimman opin oman toiminnan kehittämisestä saimme vasta videomateriaalia havainnoidessamme, jolloin kaikki oppitunnit oli jo pidetty. Oman toiminnan näkeminen videolta herätti jatkuvasti ajatuksia, mitä kaikkea olisi voinut tehdä toisin, kuinka tekemisestä olisi saanut sujuvampaa ja milloin olisi kannattanut jättää jokin harjoitus lyhyemmäksi. Oman opettamisen videointi jatkossakaan ei olisi huono ajatus, mikäli omaa opettamista haluaa kehittää.

6 AINEISTON ANALYYSI

Tutkimuksemme lähtökohtana oli muuttaa luokan ilmapiiriä, jolloin tausta-ajatuksenamme oli alusta saakka ryhmähengen kehittäminen ja improvisaation periaatteiden noudattaminen ryhmäytämisen tukena. Aineistomme on siis lähtökohtaisesti kiinnittynyt ryhmädynamiikan ja draamakasvatuksen teorioihin. Vaikka nämä taustateoriat olivatkin tutkimuksen lähtökohtana, ryhdyimme analysoimaan aineistoa ilman niiden ohjaavaa vaikutusta puhtaasti sen mukaan, mitä aineisto kätki sisälleen. Analysoimme aineiston siis aineistolähtöisesti (Eskola & Suoranta 2005, 151–152; Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–96.) Analyysivaiheessa pyrimme häivyttämään ennakkotilanteen tuomat odotukset siitä, että lopulta luokka olisi tavoitteidemme mukaan ryhmäytynyt.

Aineiston keräämisen jälkeen litteroimme haastattelut sekä loimme sosiometrisistä kyselyistä sosiogrammin ja matriisin (taulukot 3 ja 4). Menetelmätriangulaation periaatteita noudattaen emme jättäneet aineistoja toisistaan irrallisiksi, vaan sovelsimme niitä toisiaan täydentävästi (Viinamäki 2007, 182–185). Sosiogrammia ja haastattelua vertailemalla löysimme yhden teeman, jonka otimme tarkempaan käsittelyyn. Selvimpänä yhteisenä piirteenä näistä kahdesta aineistosta, sekä ohjaamiemme tuntien havainnoista luokan ilmapiiriin liittyen löysimme kuilun tyttöjen ja poikien välisissä suhteissa. Koska opettaja oli alkuhaastattelussa maininnut useasti tyttöjen ja poikien olevan täysin toisistaan erilliset ryhmittymät luokan sisällä, myös harjoituksemme suuntautuivat tuon ongelman työstämiseen. Myös sosiogrammi näytti, että tyttöjen ja poikien välillä ei ole ainuttakaan linkkiä. Tämä johti siihen, että ryhdyimme havainnoimaan videomateriaalista sanalliset ja non-verbaalit toiminnot, jotka ilmensivät tyttöjen ja poikien välistä vuorovaikutusta. Myös Tuomi & Sarajärvi (2013, 92) ohjaavat rajaamaan aineiston tarkaksi ilmiöksi rönsyilyn sijaan ja tutkimaan sen perin pohjin. Aineistosta ei voi tutkia kaikkea, jolloin mielenkiintoisiakin havaintoja on jätettävä raastasti analyysin ulkopuolelle ja säästettävä ne seuraaviin tutkimuksiin.

6.1 Haastattelun analysointi

Aineistomme koostuu haastatteluista, sosiometrisistä mittauksista ja videoaineistosta. Koska kaikki aineistot tukevat toisiaan, ei niiden analysointia ollut järkevää tehdä täysin irrallisina

toisistaan, vaan käsittelimme niitä rinnakkain yhtenä kokonaisuutena. Raportissa analyysit kuitenkin puretaan erillisinä osioina, sillä jokaisella niistä on omat erityispiirteensä ja analyysitapansa. Koska kyseessä on toimintatutkimus ja tutkimuksen aineistonhankinta lähtee alkukartoituksesta, pidimme järkevänä aloittaa analyysin purkamisen haastatteluista. Haastattelimme tutkimamme luokan opettajaa kahdesti; ensin toimintatutkimuksen alkukartoitusvaiheessa (H1) ja toisen kerran interventioiden jälkeen (H2). Haastattelut toteutettiin opettajan omassa luokassa ja tallensimme haastattelun sanelukoneella litterointia varten. Molemmilla kerroilla toteutimme haastattelun puolistrukturoituna. Olimme laatineet valmiiksi kysymysrunгон, mutta etenimme haastattelussa keskusteluissa esiin tulevien asioiden johdolla. Puolistrukturoitu haastattelu asettuu formaaliuudessaan täysin strukturoidun haastattelun välille (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47).

Alkuhaastattelun kysymykset oli aseteltu lähinnä niin, että saisimme vastauksia luokan sosiaalisesta tilasta ja vuorovaikutussuhteisiin liittyvistä ongelmista. Haastattelun tarkoitus oli avata tie improvisaatiojakson sisällön suunnitteluun. Loppuhaastattelu taas pohjautui toimintatutkimuksen intervention vaikutuksiin ja luokan sosiaaliseen tilaan harjoitusten jälkeen. Litteroimme haastattelut ja analysoimme niitä aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Analyysi on kuitenkin enemmänkin sovellus aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä kuin suoraan menetelmäoppaasta. Käsittelimme analyysissämme molempia haastatteluja samanaikaisesti ja kokosimme, haastatteluihin perustaen, toimintatutkimuksen aikaansaamaa muutosta kuvaavan taulukon (taulukko 1).

Aineistolähtöisen sisällönanalyysiin kuuluvan tavan mukaisesti aloitimme aineiston pelkistämällä eli redusoinnilla (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–109). Etsimme aineistosta kaikki tutkimuskysymyksiimme liittyvät ilmaukset ja karsimme kaiken tutkimuksemme epäolennaisen informaation. Analyysiyksiköksi valikoitui tyttöjen ja poikien välisiin suhteisiin liittyvät ilmaukset. Kaiken muun jätimme tämän analyysin ulkopuolelle. Irrotimme ilmaukset litteroidusta tekstistä ja keräsimme erilliselle konseptille. Tämän jälkeen klusteroimme eli ryhmittelimme aineiston. Klusteroinnissa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä ja ne ryhmitellään luokaksi ja nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110). Aloitimme analysoinnin alkuhaastattelusta ja luokittelimme siitä löytyvät samankaltaisuudet. Tämän jälkeen etsimme vastineet luokille loppuhaastattelusta.

Luokkia muodostui yhteensä kuusi kappaletta ja jokainen kuvasi yhtä haastetta, joita tyttöjen ja poikien välillä vallitsi. Niitä olivat; *Tytöt ja pojat eivät toimi keskenään vapaaehtoisesti, tytöt hiljaisia, ikävä reagointi, ryhmätyötaitojen heikkous, ujous ja yleisilmapiiri*. Käytämme taulukossa alkuperäisiä lainauksia haastatteluaineistosta emmekä ole halunneet niitä pelkistää, sillä

haastateltavan suoria ilmaisia verratessa saa parhaimman käsityksen siitä, miten hän on kokenut luokassaan tapahtuneet muutokset improvisaatiojakson aikana. Alku- ja loppuhaastattelun ilmauksia vertaamalla löysimme jokaista haastetta vastaavaa tapahtunutta muutosta. Jos aineiston perusteella muutosta ei ollut tapahtunut niin sekin mainittiin. Näin saimme käsiimme taulukon, josta näkee, miten mikäkin muutostavoitteen osa-alue on toteutunut. Taulukossa on kuusi teema-alueita, joiden muutoksia kuvaamme seuraavalla tavalla: 1. Tyttöjen ja poikien välillä ei muutosta vapaaehtoisessa kanssakäymisessä. 2. Tytöt uskaltavat viitata oppitunneilla. 3. Ikävä reagointi on vähentynyt. 4. Oppilaat eivät kieltäydy opettajan määräämistä pareista. 5. Tytöt osallistuvat rohkeammin oppituntikeskusteluun. 6. Yleisilmapiiri on rennompi.

6.2 Sosiometrinen kyselylomake

Oppilaille suunnattu sosiometrinen kyselylomake (liite 2) koostui kolmesta eri tyyppisestä kysymystyyppistä. Ensimmäisessä osiossa oppilaiden tuli vastata oman luokkansa oppilaan nimillä, toisessa osiossa vastattiin kyllä-ei-väittämiin ja kolmas kysymystyyppi oli avoin kysymys. Oppilaiden nimeämiskysymyksistä teimme sosiogrammit positiivisista ja negatiivisista valinnoista ennen ja jälkeen toiminnallisen intervention. Nämä kertovat ainoastaan sen, kuka oppilaista viettää mieluiten aikaa kenenkin kanssa ja kenen kanssa ei. Mitään muuta sosiogrammin perusteella ei voida tulkita. (Ropo 2015, 81–82.) Sosiogrammista näkee kuitenkin selvästi, kuka on valittu useamman oppilaan toimesta positiivisesti ja negatiivisesti, ketä ei ole valittu ollenkaan ja näkykö sosiogrammista ryhmittymiä, jotka eivät halua olla lainkaan tekemisissä keskenään.

Kyselylomakkeessa oli muutamia erilaisia kysymyksiä liittyen luokan suhteisiin ja rooleihin. Jotta saimme yhdistettyä kaiken informaation, loimme tätä varten matriisin. Matriisi on taulukko, johon luodaan vähintään niin monta riviä ja saraketta kuin kyselyssä mukana ollutta oppilastakin on. Pystyrivillä olevat oppilaiden numerosymbolit kuvaavat valitsijaa, jonka tämä on vaakarivillä olevista valinnut kunkin kysymyksen kohdalla. Kirjaimet ruudukossa kertovat siitä, mihin kysymykseen valitsija on vaakarivin oppilaan valinnut. Matriisin avulla kaikki sosiaalsiin suhteisiin ja oppilaiden rooleihin liittyvä data on nähtävissä yhdessä ruudukossa. Ruudukon viimeisille riveille laskimme yhteen kuinka paljon kukakin oppilas on saanut positiivisia ja negatiivisia valintoja, sekä kuinka paljon kukin oppilas sai auttajan, mielenpahoittajan, johtajan ja riitakumppanin valintoja. Tämän avulla selviää oppilaiden suosio ja se, ketä oppilaat pitävät esimerkiksi luokkansa johtohahmona. Matriisia lukemalla näkyy, ketä luokan oppilaat pitävät suosituimpana ja ketä syrjitään. (Schmuck & Schmuck 2001, 139–140.) Samanlainen matriisi tehtiin sekä alkukartoituksesta että loppukartoituksesta, jolloin alimpien sarakkeiden

yhteenlasketut valinnat olivat vertailtavissa keskenään. Tämä toimi tukena tavoittelemamme muutoksen kartoittamiselle.

Teimme kyllä-ei -väittämistä myös taulukon. Siinä on näkyvillä, kuka oppilas on vastannut alkukartoituksessa ja loppukartoituksessa minkäkin vastauksen. Näin ollen vastaukset ovat helposti vertailtavissa. Listasimme taulukkoon, kuka oppilaista on vastannut mitään, sillä siten pystyimme vertailemaan kokonaisvaltaisesti matriisia, opettajan haastattelua ja havainnoimaamme videomateriaa. Näin saimme selville tiettyjen oppilaiden toiminnot kussakin aineistossa ja pystyimme suhteuttamaan niitä toisiinsa.

Avoimia kysymyksiä oli alkukartoituksessa vain yksi. Siinä oppilaat saivat vastata omin sanoin millainen luokan ilmapiiri heidän mielestään on ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Loppukartoituksessa ensimmäinen avoin kysymys oli sama, mutta lisäksi kysyimme, onko tutkijoiden pitämä improvisaatiojakso vaikuttanut heidän mielestään luokan ilmapiiriin ja pyysimme tähän perusteluja. Nämä avoimet vastaukset analysoimme haastattelussa käyttämämme analyysitavan mukaan. Redusointi- eli pelkistämävaihetta ei kuitenkaan tarvittu, sillä vastaukset olivat suppeita sekä alku- että loppukartoituksessa. Aloitimme kirjaamalla vastaukset sellaisenaan, jonka jälkeen etsimme perusteluista samankaltaisuuksia eli seurasi klusterointivaihe. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–110.) Yläkäsitteeksi muodostui "hyvä ilmapiiri", koska kaikki tähän kysymykseen vastanneet olivat käyttäneet "hyvä"-käsitettä tai vastaamaa kuvaamaan luokan ilmapiiriä. Perusteluista syntyivät luokat "kaikki otetaan huomioon", "huumori", "parantamisen varaa" ja "ei perusteluja". Jokaiseen luokkaan kuului enemmän kuin yksi vastaus. Loppukartoituksessa "hyvä ilmapiiri" oli edelleen jokaisen avoimen vastauksen ydin. Perusteluissa "ei perusteluja" -luokka oli suosituin ja edelleen "parantamisen varaa" ja "kaikki otetaan huomioon" -luokkiin tuli enemmän kuin yksi vastaus.

Loppukartoituksen toinen vastaus tuotti perusteluineen sen verran suppeaa dataa, että sen analysointi ei vaatinut edes klusterointia. Suurin osa vastasi improvisaatiojakson parantaneen luokan ilmapiiriä. Kolme vastasi tuohon kysymykseen, että jakso ei parantanut ilmapiiriä ja palaamme näiden vastausten tulkintaan tuonnempana. Tämän viimeisen kysymyksen vastaukset toimivatkin hyvänä vertailukohtana muulle aineistolle.

6.3 Videomateriaalin analysointi

Koska videomateriaalia oli lopulta käsissämme noin 10 tuntia, ennen analyysivaihetta oli tehtävä aineiston karsintaa sellaisiin tilanteisiin, joista saamme materiaalia tutkimuskysymyksiämme varten (Ronkainen ym. 2013, 120). Videoanalyysiä tehtäessä materiaalia voi tutkia kahdella tavalla.

Mahdollisuutena on joko rajata aineisto tiettyä tarkoitusta varten tai tutkia sitä kokonaisvaltaisemmin. (Derry ym. 14–15.) Myös Vienolan (2005, 78) mukaan videolta näkyviä vuorovaikutussysteemejä on mahdollista tutkia osasysteeminä. Tässä tutkimuksessa käytämme nimenomaan Derryn ym. esittämää ensimmäistä tapaa.

Ennen videomateriaalin katselua on luotava katselustrategia, jonka mukaan videomateriaalia tarkastellaan (Vienola 2005, 75). Rajattuamme videomateriaalin havainnoinnin tyttöjen ja poikien välisten vuorovaikutustilanteiden tarkkailuun, litteroimme ylös kaiken tyttöjen ja poikien välisen vuorovaikutuksen 6 kaksoistunnin ajalta. Luokittelimme kunkin kerran erikseen, jotta kehityskaari kohtaamisissa saatiin näkyväksi. Kirjatut vuorovaikutustilanteet olivat joko sanallista tai non-verbaalia vuorovaikutusta. Eskolan ja Suorannan (2005, 142) mukaan kielen ja toiminnan suhde ei ole yksiselitteinen ja siksi ongelmallinen. Videomateriaalin havainnointi kuitenkin osoitti, että tässä tapauksessa toiminnan ja kielen huomioiminen yhdessä täydentävät toisiaan ja tukevat johtopäätösten tekemistä. Tässä tutkimuksessa pyrimmekin poimimaan kaikki sekä kielessä, että toiminnassa tapahtuneet toiminnot sellaisena kuin ne videomateriaalista havaitsimme tekemättä niistä tulkintoja. Vasta tarkan luokittelun ja sosiometriseen mittaukseen sekä haastatteluun vertailemisen jälkeen pidemmälle viety tulkinta oli mahdollista (Eskola & Suoranta 2005, 150).

Löysimme yhteensä 12 luokkaa, joihin vuorovaikutustilanteet oli mahdollista luokitella. Luokiksi muodostui:

1. positiivinen sanallinen kontakti poikien aloitteesta
2. positiivinen non-verbaali kontakti poikien aloitteesta
3. negatiivinen sanallinen kontakti poikien aloitteesta
4. negatiivinen non-verbaali kontakti poikien aloitteesta
5. positiivinen sanallinen kontakti tyttöjen aloitteesta
6. positiivinen non-verbaali kontakti tyttöjen aloitteesta
7. negatiivinen sanallinen kontakti tyttöjen aloitteesta
8. negatiivinen non-verbaali kontakti tyttöjen aloitteesta
9. Tytöt vahvasti omana ryhmänään
10. Tytöt esillä
11. Rajojen unohtuminen
12. Tilanteet, joissa tytöt jätettiin vaille huomiota.

Tyttöjen korostamisen luokittelussa perustelemme sillä, että heitä oli luokassa huomattavasti vähemmän ja vähemmistönä heidän toimensa myös erottuivat muusta luokasta. Kahdeksasta ensimmäisestä luokasta esimerkkinä negatiivinen non-verbaali kontakti poikien aloitteesta on vaikkapa tilanne, jossa poika istuu tytön viereen vasta, kun on siirtänyt tuolia metrin kauemmaksi. Tytöt omana ryhmänään -luokalla tarkoitetaan tilanteita, joissa tytöt olivat omana ryhmittymänään huolimatta siitä, että harjoitus mahdollisti ryhmän sekoittumisen. Tytöt esillä -luokkaan kuuluvat hetket, jolloin joku tytöistä oli koko ryhmän kuullen spontaanisti esillä tai "äänessä". Rajojen

unohtuminen puolestaan kuvaa hetkiä, jolloin tytöt ja pojat toimivat sujuvasti keskenään ilman jännittyneisyyttä siitä, että toinen osapuoli edustaa toista sukupuolta. Huomiotta jättäminen on luonnollisesti hankala havainnoinnin kohde, jossa tutkijan oma tulkinta on vahvasti läsnä. Rajasimme huomiotta jättämisen havainnot kuitenkin sellaisiin tilanteisiin, jossa tytöt ja pojat olivat esimerkiksi ennalta määrätty samaan ryhmään, mutta silti toinen osapuoli ei antanut huomiota. Lisäksi luokittelimme neutraalin vuorovaikutuksen sekä fyysisessä että sanallisessa vuorovaikutuksessa positiivisen lokeroon, sillä havaitsimme varhaisessa vaiheessa neutraalinkin kommentin olevan suuri asia tyttöjen ja poikien välisessä kanssakäymisessä. Olennaisena osana havainnointia kirjassimme myös ylös kuka oppilaista oli mukana missäkin vuorovaikutustilanteessa, jotta vertaaminen sosiogrammiin oli mahdollista. Videotallenteen lisäksi suositellaan myös muuta aineistoa, kuten haastattelua, minkä vuoksi videomateriaali toimiikin toisiaan täydentävänä elementtinä sosiometriselle mittaukselle ja haastattelulle (Derry ym. 2010,16).

Laadullisen aineiston kvantifiointi on mahdollista, mikäli se tuo lisäarvoa tulosten kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120–121). Se on alkeellisimmillaan tapahtumien laskemista ja luokittelua omiksi ryhmikseen (Eskola & Suoranta 2005, 164). Eskolan & Suorannan (2005, 165) mukaan ennen kvantifiointia olisi hyvä luoda tarkka systeemi, jonka mukaan laskeminen tapahtuu. Tässä tutkimuksessa etenimme käänteisessä järjestyksessä, eli luokittelimme toiminnot ensin ja sen jälkeen laskimme, kuinka monta tapahtumaa kunkin luokan alla tapahtuu. Vaikka aineistomme on kvantifioinnin kannalta pieni ja siksi kyseinen toiminto kyseenalainen, sen käyttö on perusteltavissa muutostavoitteen visuaalisena havainnollistajana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 121). Kvantifioinnin avulla pääsimme eteenpäin siinä, millainen kaari jaksomme kuluessa on tapahtunut liittyen luokan keskinäiseen kanssakäymiseen. Tämä on perusteltavissa myös sillä, että opettajan haastattelun ja sosiometristen matriisien osoittama mahdollinen muutos voi selittyä jollain muulla kuin tunneillamme tapahtuvan toiminnan tuloksena. Havainnoidessamme ja laskeessamme tuntien puitteissa tapahtuvat toiminnot saimme informaatiota muutoksesta, joka tapahtui juuri omien tuntiemme puitteissa ja niistä johtuen. Tästä esimerkkinä ovat tietyt, tuloksissa tarkemmin esitellyt improvisaatioharjoitukset, joita teettäessämme havaitsimme tyttöjen ja poikien toimivan spontaanisti keskenään ilman pelkoa "tyttöpöistä".

Kvantifiointi tässä tutkimuksessa on kuitenkin suuntaa antava, sillä tuntien pituudet vaihtelevat keskenään. Neljännen kerran havainnointi koko ryhmän osalta lyheni sen vuoksi, että jaoimme luokan 20 minuutiksi kahteen ryhmään, joista toinen oli sen ajan eri tilassa kameran ulottumattomissa. Kuudes eli viimeinen improvisaatiokerta lyheni yllättäen koulun muusta toiminnasta johtuen normaalista 90 minuutista alle tuntiin. Päätimme kuitenkin ottaa huomioon

kaikki tunnit sellaisenaan, sillä totesimme pitämillämme harjoitteilla olevan suurempi vaikutus kontaktien määrään kuin ajallisella pituudella.

7 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tulokset kuvaten erikseen jokainen aineiston osa. Opettajan kokemukset on koottu alku- ja loppuhaastattelusta summaten hänen näkemyksensä toiminnallisen intervention vaikutuksesta luokan ilmapiiriin. Sosiometrisestä kyselystä ja oppilaiden avoimista vastauksista saatu informaatio esitellään niin ikään omana osuutenaan ja lopuksi käsitellään videomateriaalin kautta saatuja havaintoja. Kaikki tulokset käsitellään muutostavoitteita silmällä pitäen ja kustakin aineistosta saadut tulokset toisiinsa sulauttaen.

7.1 Opettajan kokemukset

Saimme merkittävän osan tutkimuksen tuloksista tutkittavan luokan opettajan haastatteluiden perusteella. Tutkimustehtävämme oli selvittää, miten improvisaatiolla voi vaikuttaa luokan suhteisiin. Opettajalta saimme suoraan vastauksen siihen, mitkä olivat hänen näkemyksensä harjoitusten vaikutuksista luokkaan. Opettajan näkemykset ja mielipiteet olivat pääosissa myös silloin, kun kartoitimme toimintatutkimuksemme alkutilannetta. Ongelmat, joihin pureuduimme tutkimuskohteessamme, oli kartoitettu pääasiassa opettajan alkuhaastattelun perusteella. Tästä syystä opettajan mielipide muutoksista sai tutkimuksessa suuren painoarvon. Meillä ei ole ollut mahdollisuutta seurata luokan arkea interventiomme jälkeen, joten pidämme opettajan näkemyksiä tutkimuksemme kannalta arvokkaina. Koska kysyimme opettajalta suoria kysymyksiä toimintatutkimuksemme alkutilanteen ongelmista ja tapahtuneista muutoksista, näimme järkevinä jättää suorat lainaukset näkyviin alla olevaan taulukkoon (taulukko 1). Näin lukijan on helppo tarkastella ongelmia ja niissä tapahtuneita muutoksia.

TAULUKKO 1. Opettajan haastattelut.

Haaste	Esimerkki alkuhaastattelusta (H1)	Esimerkki loppuhaastattelusta (H2)	Muutos
Tytöt ja pojat eivät toimi keskenään vapaaehtoisesti	<i>”Tytöt ja pojat eivät tule kauheesti keskenään toimeen. Niin erilaisia.”</i> <i>”Tytöt ja pojat ovat vaikeasti pareja. Ei johdu tyypeistä vaan siitä että on tyttö ja poika.”</i>	<i>”Vieläkin tuntuu, että tytöt on omassa porukassa ja pojat omassa. siinä en ole huomannut muutosta tämän muutaman kuukauden aikana. Porukat on pysynyt omina ryppäinään.”</i>	Tyttöjen ja poikien välillä ei muutosta vapaaehtoisessa kanssakäymisessä.

		"Aika tiiviisti pyörinyt samoissa ryhmissä välitunnilla."	
Tytöt hiljaisia	"Kolme muuta tyttöä ei tunnilla suutaan avaa." "Tytöt ovat monet tosi hiljaisia. Neljä hiljaista ja ehkä arkaakin tyttöä."	"Ehkä jonkin verran aremmistakin tytöistä on saanut enemmän irti tunneilla ja ne ovat jopa viittaillutkin --." "Ainakin sen, että on ollut tyttöjäkin mukana. Niin kuin viimeiselläkin kerralla on ollut haastaviakin tehtäviä joissa piti heittäytyä. -- Varmaan jonkinmoista rohkaistumista niissä tapahtunut. Oli kiva huomata, että nekin (tytöt/TH) laittoi itsensä likoon kun yleensä antaa muiden hoitaa hommat ja jää sivustaseuraajaksi." "No, erityisesti tyttöjen kohdalla mun mielestä rohkeemmin loppuajana kuin alkujutuissa."	Tytöt uskaltavat viitata oppitunneilla.
Ikävä reagointi	"Kun sitten nää muut (tytöt/TH) ei paljoakaan juttele poikien kanssa tai juurikaan viittaa tunnilla. En tiedä, vähän musta tuntuu, että pelkäävät poikien, siellä on muutama vahva poika, niin pelkääkö niitten reaktiota."	"-- ikäviä kommentteja ja reagoiteja toisten kommentteihin, niitä en ainakaan ole havainnut. Ja siitä rohkaistumisesta jo sanoinkin tyttöjen osalta." Kyl se (yleisilmapiiiri/TH) mun mielestä on ollut sellainen hyvä. Ei ole ollut nälvimistä tai muuta.	Ikävä reagointi on vähentynyt.
Ryhmytötaitojen heikkous	"Pareittain jos olen paritöitä teetättänyt, niin kun mieltii etukäteen parit niin toimii, mutta sitten kolmen-neljän hengen ryhmät niin en ole sitten ekan kerran jälkeen viittänyt koittaa uudestaan kun tuntuu, ettei ne (Ryhmytö/TH) taidot vielä niin hyviä ole, että voisi ottaa koko ryhmän huomioon työskentelyssä." "Sitten on niitä jotka voi aluksi olla, että en oo ton kanssa. Ainakin P5 kieltäytyy ja menee hetki taivuttelemisessa että onnistuu -- ehkä eleistä ja toiminnasta huoma, ettei halua olla jonkun pari. Esim. P1 --" "Sellainen (ikävä reagointi/TH) olisi kiva saada pois ja että kaikki voisi tehdä kenen kanssa vaan töitä ja ehkä nytenkin voi, mutta se vaatii vaan sellaisen pienen sulattelun tietyiltä osapuolilta että se onnistuu."	"Edellistunnillakin kun pidin matikkaa, niin saivat valita itse parit ja valitsivat toisensa pariksi ja onnistui hyvin. Ei oo koskaan aikaisemmin ollut pari. Onko sitten kun olette tehneet juttuja eri ryhmissä ja eri koostumuksella niin on sitten tullut tavallaan tutummaksi ja sitten ehkä löytänyt sitäkin kautta uusia ihmisiä kenen kanssa voisi olla." "Kyllä ne niinkun tekevät paritöitä kenen kanssa tahansa, mutta välillä huomaa joistakin sen että ei totaalisesti kieltäydy mutta -- ei ne niin toimivia välttämättä kaikki parit oo, mutta ei ne kieltäydykään tekemästä."	Oppilaat eivät kieltäydy opettajan määräämistä pareista.
Ujous	"Siihen että useammatkin rohkaistuisi juttelemaan tai keskustelemaan asioista. --Siellähän on aika paljon niitä ujojakin oppilaita eikä persoonia voi lähteä muuttamaan, mutta ehkä kumminkin pieni kutina siitä, että se voi johtua muustakin kuin ujoudesta. Että ei uskalla sanoa ja pelkää toisen reaktiota -- Ehkä sellaista enemmän, että se luokka olisi enemmän yhtenäisempi ja avoimempi ja keskenään jotenkin."	"Jotenkin tuntuu että on ihan kivaa täällä olla. -- Ehkä sekin jos nää uskaltaa paremmin täällä ilmaista itseään niin tulee itellekin sellainen turvallinen olo. Vaikka nää tytöt onkin vähän ujompia." "Kyllä mä sanoisin että näitten ujompien tyttöjen kohdalla, että jos joku on vaikuttanut, niin se että on joutunut erilaisissa tehtävissä olemaan esillä -- niin sitä kautta tullut rohkeutta ja tunnilla paremmin uskaltanut ottaa sitä puheenvuoroa."	Tytöt osallistuvat rohkeammin oppituntikeskusteluun.
Yleisilmapiiiri	"Ei ole huonoimmasta päästä, mutta ei hyväkään ole." "Nyt joutuu oikeesti miettimään mitä hyvää luokassa on. Se on kaiken kaikkiaan vastakohtien luokka. Siellä on heikkoja ja huippuhyviä ja sitten tosi voimakkaita persoonia ja ujoja [pitkä miettimistäuko] mulle ei nyt oikeasti tule mieleen, että mikä vuorovaikutuksessa olisi hyvää. No siitä ainakin olen iloinen että kaikki tytöt kaikki ovat hyvää pataa keskenään -- Ja sitten ehkä se, että suurin osa pojista on liikunnallisia, niin ne sitten siellä peleissä kumminkin ovat paljon keskenään tekemisissä."	"Tai sitten ehkä tälläkin voi olla myöskin vaikutusta. Jotenkin tuntuu, että yleisfiilis tämän luokan kanssa olemisesta on ollut jonkin verran parempi." "Yleisvaikutelma on ollut parempi nyt kun joulun jälkeen. Mistä sitten johtuukaan."	Yleisilmapiiiri on rennompi

Suurimmat muutokset luokan tyttöjen ja poikien välisissä suhteissa on tapahtunut tyttöjen rohkeutena osallistua luokan sisäiseen keskusteluun. Opettajan mukaan tytöt ovat rohkaistuneet viittaamaan tunnilla enemmän ja ottamaan osaa vuoropuheluihin, joita tuntien aikana käydään. Improvisaatiojakson aikana oli paljon harjoituksia, joissa jokainen oppilas pääsi olemaan toimijana. Kun lähdimme hyvin matalan kynnyksen harjoitteista liikkeelle ja etenimme haasteellisempiin ilmaisullisiin tehtäviin, niin harjoituksiin mukaan heittäytyminen tapahtui kuin "varkain". Vapaaehtoisuus mahdollisti sivuun jäämisen, mutta muiden luokkalaisten innokas heittäytyminen ja useat toistot helpottivat jokaisen oppilaan osallistumista harjoituksiin. Tässä luvussa myöhemmin esitellyt oppilaiden kokemukset vahvistavat tätä opettajan huomiota tyttöjen lisääntyneestä rohkeudesta. Mikäli ilmaisuharjoitusten toistamista jatkettaisiin säännöllisesti tällä kehityssuunnalla, se todennäköisesti parantaisi ilmaisu-rohkeutta entisestään. Opettajan haastatteluissa korostui juurikin tyttöjen ujous. Ryhmän sukupuolijakauman ollessa selkeästi poikavoittainen, ja poikien ja tyttöjen välisen kommunikaation ollessa vähäinen, on riskinä että ennestään ujut ja sivustaseuraavat tytöt vetäytyvät entisestään kuoreensa antaen enemmän tilaa äänekkäämmälle ja ulospäinsuuntautuneemmalle enemmistölle. Toteutimme harjoituksia mahdollisimman paljon pienryhmissä, jotta jokainen sai mahdollisimman paljon suorituksia.

Vaikka tyttöjen osallistumisrohkeus koulun arkipäiväiseen dialogiin oli opettajan mukaan lisääntynyt, niin tyttöjen ja poikien välisessä vapaaehtoisessa vuorovaikutuksessa ei muutoksia ollut näkynyt. Sama muuttumattomuus oli näkynyt niin luokassa kuin välitunnillakin. Meille tuli yllätyksenä, että tyttöjen ja poikien välinen kommunikaation "muuri" oli niin suuri jo lähtötilanteessa. Tuntui, että luokassa oli kaksi eri leiriä, jotka eivät edes huomanneet toisiaan. Vaikka leirit pysyivät ominaan harjoitusjakson loppuun asti, niin tyttöjen rohkaistuminen ilmaisussa antoi lupautusta siitä, että suunta on oikea ja tasavertainen vuorovaikutus luokassa on askelta lähempänä.

Tyttöjen ja poikien välinen ero näkyi myös muissa haasteissa, joita luokassa oli havaittavissa. Alkuhaastattelussa kävi ilmi, että parityöskentelyssä oli ollut ongelmia ja lähinnä tyttöjen ja poikien välinen yhteistyö oli ollut hankalaa. Pienryhmässä työskentely oli ollut kautta linjan haasteellista, ja vaikka tässä opettaja mainitsi, että kyse on tyttöjen ja poikien välisestä parityöskentelyn vaikeudesta, niin esille tuli myös kokonaisvaltaisempi ongelma, ryhmätyöskentelytaidot.

Ryhmätyöskentelyn vaikeus ei ollut pelkästään sukupuolieroista johtuva, vaan myös työskentelytaidoissa oli puutteita. Tämän lisäksi osalla porukasta oli asenteellisia ongelmia ryhmässä toimimisessa. Joku kieltäytyi kokonaan olemasta toisen pari ja joku taas vaati pitkän kypsyttelyn ja suostuttelun ennen kuin toiminta saatiin käyntiin. Opettajan mukaan pari- ja

pienryhmätyöskentelyssä oli nähtävissä harjoittelujakson aikana joitain muutoksia. Muutos oli näkynyt esimerkiksi silloin, kun oppilaat olivat matematiikan tunnilla saaneet valita itse omat työparinsa ja työnteko oli ollut sujuvaa. Opettaja kertoi, että improvisaatioharjoituksista on ollut hyötyä parityöskentelyn paranemisessa. Tämä oli meidän tutkijoiden kannalta positiivinen uutinen, sillä pyrimme harjoituksissa tekemään töitä mahdollisimman paljon eri pienryhmissä. Käytimme myös runsaasti aikaa tutustumisleikkeihin, vaikka oppilaat olivat jo pitkään olleet keskenään samassa ryhmässä. Esimerkiksi "hedelmäsalaatti" oli sellainen leikki, jolla ryhmää pyrittiin tuomaan tutuiksi toisilleen.

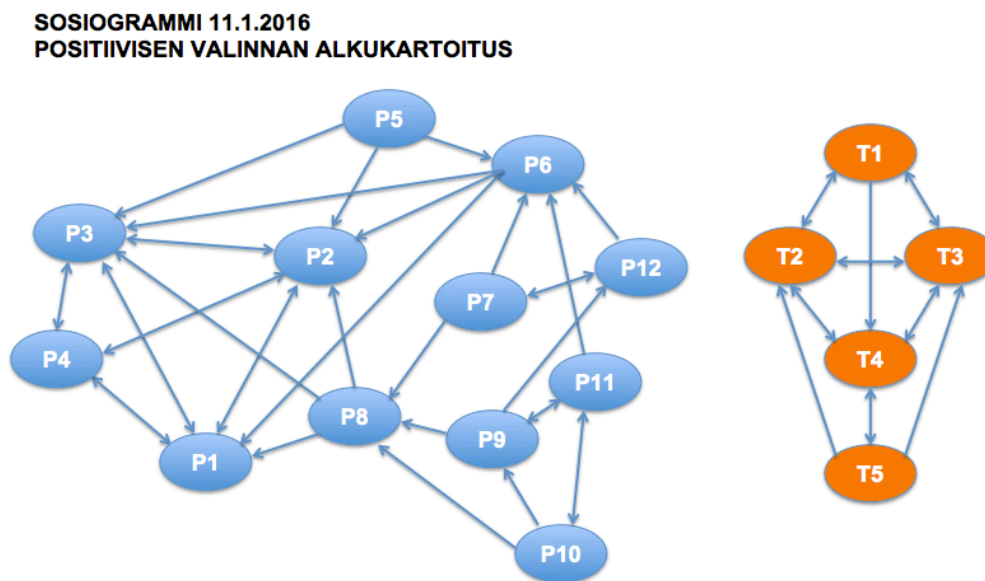
Vaikka pienryhmätyöskentely harjoittelujakson jälkeen on toisinaan ollut toimivaa, se ei kuitenkaan ole kaikilta sujunut niin hyvin kuin voisi odottaa. Joidenkin parien välillä keskittyminen on mennyt muuhun kuin työntekoon. Kukaan ei kuitenkaan ole kieltäytyneet työskentelemästä yhdessä jonkun toisen ryhmäläisen kanssa, toisin kuin ennen improvisaatiojaksoa oli useasti tapahtunut.

Yksi luokan toimivaa ilmapiiriä varjostava tekijä oli ollut ikävät reagoinnit, joihin opettaja toivoi muutosta. Haastattelussa kävi ilmi, että enemmänkin ikävien kommenttien uhka, kuin itse kommentit, aiheutti joidenkin oppilaiden kohdalla varovaisuutta ja sisäänpäin kääntymistä. Kommenttien pelko esti heitä osallistumasta yhteisiin keskusteluihin ja viittaamiseen. Opettajan mukaan tämä on kuitenkin muuttunut positiivisempaan suuntaan eikä hän ole havainnut ikävää reagointia improvisaatiojakson jälkeen. Ikävien kommenttien poisjäänti on opettajan mukaan vaikuttanut koko luokan ilmapiiriin ja sama positiivinen tunne huokuu myös opettajasta. Yleisen ilmapiirin muutos näkyy myös opettajan muissa kommenteissa. Alkukartoituksessa opettaja kuvasi luokkansa ilmapiiriä näin: *"Ei ole huonoimmasta päästä, mutta ei hyväkään ole"*. Aikaisemmin positiivisista asioista kysyttäessä haastattelutilanteessa tuli pitkä tauko ja sillä hetkellä hänen oli vaikea tuoda positiivisia asioita esiin. Kuitenkin hän mainitsi positiivisiksi asioiksi sen, että tytöt tulevat hyvin toimeen keskenään ja että suurin osa pojista on liikunnallisia ja on välituntipeleissä paljon tekemisissä keskenään. Luokan yleisilmapiiri on kuitenkin muuttunut jonkin verran positiivisempaan suuntaan.

Haastatteluiden perusteella opettajan kokemukset improvisaatiojaksosta ja sen vaikutuksista olivat neutraaleja tai positiivisia. Kaikista havaituista muutoksista hän ei osannut sanoa, että johtuivatko muutokset jakson vaikutuksista vaiko joistakin muista syistä. Kuitenkin hän osasi nimetä joitain asioita jotka hänen mielestään oli suorina vaikutuksia improvisaatioharjoituksista. Nämä muutokset liittyivät pääasiassa esiintymisrohkeuteen ja erilaisten parien kanssa työskentelyyn.

7.2 Muutokset sosiometrisessä kyselyssä

Sosiometrisessä kyselyssä tavoitteemme oli kartoittaa luokan suhteita: keiden kanssa kukin viettää mieluiten aikaa ja keiden vähiten mieluiten. Lisäksi muilla kysymyksillä tavoittelimme tietoa siitä, onko luokassa kiusaamista tai riitelyä. Kyselyssä selvitettiin myös kenet oppilaat mieltävät johtohahmoksi tai auttajaksi. Seuraavassa sosiogrammissa (kuvio 1) näkyy alkukartoituksen valinnat siitä, kenen kanssa kukin oppilas viettää mieluiten aikaa. Tähän kysymykseen piti kirjoittaa kolmen oppilaan nimet. Sosiogrammissa näkyy selkeästi se, että minkäänlaista linkkiä tyttöjen ja poikien välillä ei ole.



KUVIO 1. Positiivisen valinnan alkukartoitus.

Sosiogrammistä näkyy myös, että pojat P1, P2, P3 ja P4 ovat valinneet kaikki toisensa mieluisiksi ajanviettokumppaneiksi. P1:n, P2:n ja P3:n ovat myös muut pojat kirjoittaneet positiivisiksi valinnoiksi. Myös havaintomme oppitunneilta vahvistavat sitä, että nämä kolme poikaa ovat luokkansa suosituimmat. Myös P6 sai monta positiivista valintaa, mutta ei suosituilta pojilta. Tähän tuli muutos loppukartoituksessa, jolloin suosittujen joukko ei valinnut kaikki enää toisiaan, vaan myös sieltä positiivinen valinta kohdistui P6:en. Alkukartoituksen ja loppukartoituksen välissä siis myös P6 nousi suosittujen joukkoon. Koska muutokset eivät ole nähtävissä niin selkeästi sosiogrammistä, niin loput oppilaiden antamat vastaukset esitellään alkukartoituksen ja loppukartoituksen matriiseissa. Niissä kaikki valinnat on nähtävissä samassa taulukossa (taulukko 2 ja 3).

TAULUKKO 2. Alkukartoituksen matriisi.

	T1	T2	T3	T4	T5	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
T1		P	P	PA			J								N		
T2	PJ		PA	P	N												N
T3	PJ	P		PA									N		N		
T4		PR	PJA		P								N		N		
T5	NJ	P	P	PA									N		N		
P1							P	PJ	P		A		R		N	N	
P2	A				N	P		PJ	P				NR		N		
P3			A	N	N	P	P		PJ				R		N		
P4			N	N	N	PA	P	PJ		R							
P5						J	PA	P			P		N		N		
P6						PJA	P	P	N				N			N	
P7							J				PA		P	N		N	P
P8						P	PA	PJ								N	N
P9						J		N	N		A		P		N	P	P
P10						A			NJ				P	P		P	N
P11		A				J			N		P		NMR	P	P		N
P12						JA		N			P	P	N			N	
N+P	1	4	3	2	-3	5	6	4	-1	0	4	1	-5	1	-8	-3	-2
M													1				
R		1								1			4				
J	3		1			3	2	4	2								
A	1	1	3	3		4	2				3						

P=POSITIIVINEN VALINTA, N=NEGATIIVINEN VALINTA, M=MIELENPAHOITTAJA, R=RIITAKUMPPANI, J=JOHTAJA, A=AUTTAJA

Matriisin pystyakselilla on näkyvissä se, kuka oppilas on tehnyt valinnan. Vaaka-akseli puolestaan näyttää keneen valinta on kohdistunut. Positiivinen valinta tarkoittaa sitä, kenen kanssa oppilas viettää aikaa mieluiten ja negatiivinen valinta kenen kanssa vähiten. Pystyakselin alimmille riveille on laitettu näkyviin yhteenlasketut tulokset valinnoista. N+P –riville on laskettu yhteen negatiiviset ja positiiviset valinnat. Niiden summa kertoo, ketkä ovat ryhmän keskushenkilöitä (Ropo 2015, 80). M- eli mielenpahoittaja-rivillä on näkyvissä kuinka monta valintaa oppilaat ovat saaneet kysymykseen "Kuka luokastasi pahoittaa mielesi usein?". Tämä oli kysymys, jolla haimme vastausta siihen, onko luokassa kiusaamista. Samalla logiikalla R-, J- ja A –riveille on merkitty, kuinka monta valintaa kukakin oppilas on saanut näihin kysymyksiin liittyen. Mielenpahoittaja ja riidanaiheuttaja –kysymyksiin vaadimme 0-3 oppilaan nimet ja tämä näkyikin matriisissa: Oppilaat nimesivät näihin rooleihin vain harvan.

Kuten sosiogrammi, myös matriisi osoittaa, että P1, P2, P3 ja P6 ovat luokansa keskushahmoja, sillä heidän luvut positiivisten ja negatiivisten valintojen yhteenlasketulla rivillä ovat korkeimmat. Nämä pojat olivat myös niitä, jotka valittiin useammassa vastauslomakkeessa

johtajiksi tai auttajiksi. Tytöistä puolestaan T2 ja T3 ovat suosituimpia. T1 ja T4 saivat myös monta positiivista valintaa, mutta poikien heihin kohdistuneet negatiiviset valinnat laskivat heidän tulostaan. T1, T2 ja T3 puolestaan nimettiin auttajaksi jokainen yhden pojan toimesta.

Pojista epäsuosituimpien oppilaiden roolin saivat P10 ja P8. Näistä jälkimmäinen sai monta positiivistakin valintaa, mutta useat negatiiviset valinnat laskivat hänen asemaansa. Lisäksi alkukartoituksessa huomattava osa valinnoista riidan aiheuttajaksi kohdistui juuri P8:an. Tämä tuli ilmi myös opettajan alkuhaastattelussa, jossa hän kertoi, että asiaan puututtiin jo koko edeltävän syksyn ajan. Kuitenkin ensimmäisten oppituntiemme havainnot osoittivat sen, että P8 ja P10 eivät olleet syrjittyjä. Tämä oli yksi syy siihen, miksi emme ottaneet näkökulmaksi näiden yksittäisten oppilaiden "sosiaalistamista" luokkaan. Tytöistä vähiten suosituin oli T5, joka ilmapiiriä koskevien avointen vastausten ja omien havaintojemme perusteella ei vaikuttanut hänkään syrjään vetäytyvältä. Näitä kolmea epäsuosituinta (P8, P10 ja T5) oppilasta kuitenkin yhdistävät matriisin mukaan ainakin se, että he saivat useamman negatiivisen valinnan nimenomaan vastakkaisen sukupuolen edustajalta. Nämä havainnot ovat vahvasti liitoksissa tutkimustehtäväämme.

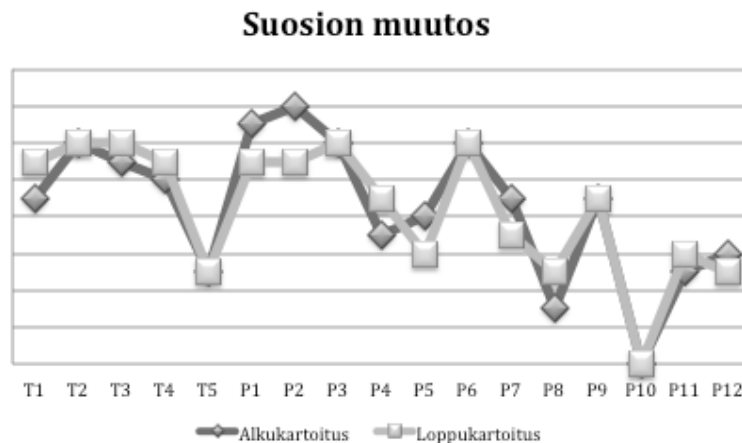
TAULUKKO 3. Loppukartoituksen matriisi.

	T1	T2	T3	T4	T5	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
T1		P	P	P											N		N
T2	P		P	P	N										N		
T3	PJ	P		PA									N		N		
T4	P	P	P										N		N		
T5		P	P	PA				J		M			N		N		
P1							PA	PJ	P				N		N	N	
P2					N	P	J	PA	P						N		
P3			A			PN	PN			J	PN		R				
P4				N	N	PA	P		J		P					N	
P5	A					J	P	P			P	N			N		N
P6						P	P	PJA									
P7						A	P	J		N	P				N	N	P
P8							PA	P	P		J	N				N	N
P9						JA	N	N	N						P	P	P
P10						J	NA			N		P	P			P	N
P11		A				J					P	N	N	P	P		N
P12							N	J	NM			PA	P		N		
N+P	3	4	4	3	-3	3	3	4	1	-2	4	-1	-3	1	-8	-2	-3
M									1	1							
R													1				
J	1					4	1	5	1	1	1						
A	1	1	1	2		2	3	2				1					

P=POSITIIVINEN VALINTA, N=NEGATIIVINEN VALINTA, M=MIELENPAHOITTAJA, R=RIITAKUMPPANI, J=JOHTAJA, A=AUTTAJA

Loppukartoituksen matriisi (Taulukko 3) havainnollistaa, että alkukartoituksessa suosituimpien poikien suosio ei ollut enää niin ylivoimaista muihin nähden. Edelleen P1, P2, P3 ja P6 luvut ovat negatiivisen ja positiivisen yhteenlaskun tuloksena korkeimmalla, mutta heidän rinnalleen yltää myös neljä tyttöä. Tämä selittyy sillä, että alkukartoituksessa pojat olivat innokkaampia nimeämään jonkun tytön negatiivisen valinnan kohdalle, mutta loppukartoituksessa T4 sai vain yhden negatiivisen valinnan pojalta. T5 puolestaan pysyi edelleen epäsuosittujen joukossa.

Tulosten tasoittuminen kertoo kuitenkin, että alku- ja loppukartoituksen välillä on tapahtunut jotain muutosta. Kyselyä tehdessämme tavoitteemme olikin saada nimenomaan erilaisia vastauksia alku ja loppukartoituksen vastauslomakkeisiin, sillä se osoittaisi, että ryhmä on sekoittunut. Suurista muutoksista ei kuitenkaan ole kyse, sillä monet oppilaista kirjoittivat edelleen samoja nimiä kuin alkukartoituksessa. Mielenkiintoisin huomio oli kuitenkin tyttöjen aseman nouseminen suosittujen poikien tasolle, olkoonkin niin että positiivisen valinnan olivat tehneet tytöt itse. Huomionarvoista oli nimenomaan se, että he eivät ole saaneet niin paljoa negatiivisia valintoja pojilta. Kuviossa 2 on havainnollistettuna suosion tasaisempi jakautuminen neljän tytön ja neljän pojan välillä.



KUVIO 2. Suosion muutos.

Muutoksen syyt eivät välttämättä ole suoraa seurausta improvisaatiojaksostamme. Myöhemmin tässä tutkimuksessa esittelemme kuitenkin omia videomateriaalista poimittuja havaintojamme erilaisten improvisaatioharjoitusten vaikutuksesta tyttöjen ja poikien välisiin kontakteihin. Nämä havainnot kytkettynä tyttöjen laskeneeseen negatiivisten valintojen määrää viittaavat siihen, että ryhmää sekoittavilla ja esiintymisrohkeutta kartuttavilla harjoituksilla on voinut olla osuutta tähän muutokseen.

7.3 Oppilaiden kokemukset jakson vaikutuksesta

Kyselylomakkeen loppupuolella oppilaat saivat vastata väittämiin luokan ilmapiiriin liittyen. Väittämät, joihin vastattiin kyllä tai ei, olivat; a) *Minun on helppo puhua koko luokan kuullen*, b) *Voin olla kenen tahansa luokkalaisemme pari kun teemme paritöitä*, c) *Tunnen oloni todella hyväksi tässä luokassa*, d) *Minä osallistun luokkani toimintaan*. Vertailimme alku- ja loppukartoituksen vastauksia keskenään ja tämän kysymysosion kohdalla muutos oli positiivinen. Kuten taulukko 4 osoittaa, viisi oppilasta vastasivat parityöskentelykysymykseen "kyllä" alkukartoituksessa, kun loppukartoituksessa saman kysymyksen "kyllä"-vastausten määrä nousi yhdeksään. Huomionarvoista on, että P1:n ja P2:n vastaukset olivat muuttuneet kielteisestä positiiviseen juuri parityöskentelyväitteen kohdalla. Sitä, miksi juuri näiden poikien muuttanut vastaus on tutkimuksemme kannalta merkityksellinen, esittelemme Johtopäätökset-luvussa. Myös yhden tytön (T3) ja kahden muun pojan (P6 ja P9) kokemus parityöskentelystä oli muuttunut positiiviseen suuntaan. Ainut muutos koko väiteosiossa negatiiviseen suuntaan on P10:n kannanotto parityöskentelyyn. Alkukartoituksessa P10 on vastannut voivansa olla kenen tahansa pari paritöissä, loppukartoituksessa hän on vastannut kieltävästi. Avoimiin kysymyksiin kyseinen poika oli vastannut ryhmähengen olevan kuitenkin hyvä.

TAULUKKO 4. Väittämien muutos alku- ja loppukartoituksessa.

	a) Minun on helppo puhua koko luokan kuullen.	b) Voin olla kenen tahansa luokkalaisemme pari, kun teemme paritöitä.	c) Tunnen oloni todella hyväksi tässä luokassa.	d) Minä osallistun luokan toimintaan.
T1	K / K	K / K	K / K	K / K
T2	K / K	K / K	K / K	K / K
T3	E / E	E / K*	K / K	K / K
T4	K / K	E / E	K / K	K / K
T5	E / E	E / E	K / K	K / K
P1	K / K	E / K*	K / K	K / K
P2	K / K	E / K*	K / K	K / K
P3	K / K	K / K	K / K	K / K
P4	K / K	E / E	E / K*	K / K
P5	K / K	K / K	K / K	K / K
P6	K / K	E / K*	K / K	K / K
P7	K / K	E / E	K / K	K / K
P8	K / K	E / E	K / K	K / K
P9	K / K	E / K*	K / K	K / K
P10	K / K	K / E**	K / K	K / K
P11	E / E	E / E	E / K*	E / K*
P12	E / E	E / E	K / K	K / K

*Muutos positiiviseen **Muutos negatiiviseen

Väitteeseen c) *Tunnen oloni todella hyväksi tässä luokassa* suurin osa oli vastannut jo alkukartoituksessa myöntävästi. Vain P4 ja P11 olivat vastanneet kieltävästi, mutta

loppukartoituksessa heidänkin mielipiteensä muuttui positiiviseen suuntaan. Tämän seurauksena jokainen luokan 17:sta oppilaasta väitti tuntevansa olonsa todella hyväksi luokassa improvisaatiojaksomme päätyttyä.

Kyselylomakkeen viimeisessä osiossa oppilaiden oli mahdollisuus kirjoittaa vapaasti ajatuksistaan luokan ilmapiiriin liittyen ja siihen oli varattu kyselylomakkeesta tilaa useampi rivi. Alkukartoituksessa suurimmassa osassa kyselylomakkeista luokan ilmapiiriä kuvailtiin "hyväksi". Joitakin "hyvä" tai "ok" -vastauksia ei perusteltu lainkaan, mutta muiden oppilaiden perustelut on luokiteltavissa samankaltaisuuden mukaan omiksi ryhmikseen. Kahdessa vastauslomakkeessa hyvä ilmapiiriä perusteltiin huumorilla, kahdessa perusteluna käytettiin "kaikki"-sanaa muiden huomioonottamisessa. Yhdessä vastauksessa hyvä ilmapiiri perusteltiin yhdistävillä välitunteileillä ja yhdessä ilmapiiriin kirjoitettiin riippuvan siitä, onko hyvä vai huono päivä. Kolmessa vastauksessa kerrottiin ilmapiirin olevan hyvä, mutta toinen lause viestitti siitä, että parantamisen varaa on. Missään kysymyslomakkeessa ilmapiiriin ei sanottu olevan pelkästään huono. Oppilaista kaksi jätti vastaamatta avoimeen kysymykseen.

Alkukartoituksen avointen vastausten perusteella oppilaiden kokemukset luokan ilmapiiristä ovat siis pääasiassa positiiviset. Loppukartoituksessa kysyimme saman avoimen kysymyksen uudelleen ja suosituin vastaus tähän oli jälleen "hyvä". Tällä kertaa perusteluja oli kuitenkin harvemmassa vastauslomakkeessa. Kolmessa vastauksessa viitattiin kaikkien huomioimiseen hyvän ilmapiirin perustelussa ja parantamisen varaa löytyi vain kahdesta vastauksesta. Yhdessä vastauksessa hyvä ilmapiiri perusteltiin edelleen huumorilla ja yhdessä ilmapiiriin kerrottiin vaikuttavan ryhmätyöt. Edelleen sama poika oli vastannut ilmapiiriin vaihtelevan päivästä riippuen. Seitsemässä vastauslomakkeessa ilmapiiriin mainittiin olevan "Hyvä" tai vastaavalla ilmauksella ilmaistu ja edelleen kaksi oppilasta ei vastannut tähän kysymykseen lainkaan.

Alkukartoituksen kyselylomakkeesta poiketen kysyimme loppukartoituksen viimeisenä kysymyksenä oppilailta vielä suoran mielipiteen siihen, onko meidän improvisaatio-oppituntimme vaikuttaneet heidän mielestään luokan ilmapiiriin ja jos on niin miten. Saimme 11 kyllä-vastausta, yhden "en tiedä"-vastauksen, yhden "ehkä" -vastauksen ja kolme "ei"-vastausta. Ei-vastauksen olivat antaneet P1, P3 ja P4. Oman tulkintamme mukaan heidän asemansa luokassa on ollut alusta alkaen hyvä ja he ovat kuuluneet myös opettajan sanojen mukaan suosituimpiin poikiin luokassa. Heidän vastauksensa siis viitanee siihen, että ilmapiiri on heidän mielestään ollut jo alun alkaen hyvä. P1 ja P3 olivatkin vastanneet edelliseen avoimeen kysymykseen ilmapiiriin olevan hyvä ja P4 mukaan ilmapiiri riippui päivästä.

P1: Hyvä, koska kaikki toimivat hyvin kaikkien kanssa.

P3: Hyvin koska kaikki otetaan yleensä mukaan puuhiin.

P4: Luokan ilmapiiri on vaihteleva. Riippuu onko hyvä vai huono päivä.

Ne oppilaat, jotka vastasivat improvisaatiojaksolla olleen vaikutusta ryhmän ilmapiiriin, joko kuvailivat sitä monisanaisesti tai jättivät kuvailua varten varatut rivit tyhjiksi. Jouduimmekin palaamaan vielä muutaman oppilaan kohdalla kysymyslomakkeeseen uudestaan, sillä vaikka he vastasivat jakson vaikuttaneen ryhmäilmapiiriin, emme voineet tulkita oliko vaikutus heidän mielestä positiivinen vai negatiivinen. Pyysimmekin näitä oppilaita kuvailemaan muutosta vähintään sanoilla "parantavasti" tai "huonontavasti", mutta toki annoimme vapauden perustella vielä lisää. Kukaan täydentäneistä oppilaista ei kuvaillut muutosta yhtä tai kahta sanaa laajemmin, mutta jokainen kuvaili muutoksen olleen positiivinen.

Niitä oppilaita, jotka kuvailivat positiivista muutosta laajemmin kuin parilla sanalla, oli yhteensä viisi. Heistä kaksi oli poikia ja he molemmat kuvailivat ilmapiirin olevan improvisaatiojakson jälkeen rennompi. Kolme muuta kuvailijaa olivat tyttöjä ja heistä jokainen viittasi muiden oppilaiden kanssa olemisen helpottuneen.

T1: Joo, me ehkä opimme että on hauskaa touhuta kaikkien kanssa.

T3: Kyllä, olemme nyt yhtenäisempiä kuin ennen ja kaikille on helpompi puhua.

T4: Kyllä, uskallamme olla useamman luokkalaisen kanssa ryhmässä, tai jossain muussa vastaavassa.

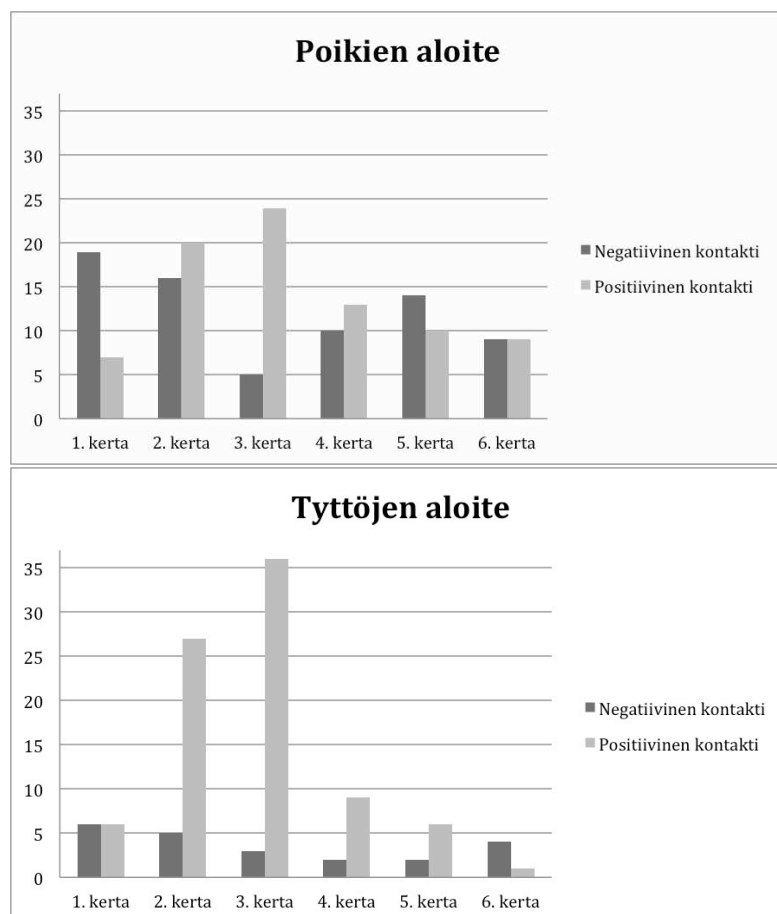
Nämä tyttöjen kirjoittamat kokemukset tukevat opettajan jälkihaastattelussa esille tullutta havaintoa tyttöjen rohkeammasta asenteesta oppitunneilla. Vaikka oppilaiden oma kokemus luokan ilmapiiristä ei ollut huono alkukartoituksessakaan, loppukartoituksen suora vaikuttavuus-kysymys antoi vastauksia, jotka ovat saman suuntaisia tavoitteidemme kanssa. Lisäksi improvisaation opit näyttävät menneen joillekin perille, sillä hauskuus ja rentous liittyvät vahvasti improvisaation "moka on lahja" -mottoon.

7.4 Tutkijoiden havainnot ilmapiirin muutoksesta

Vähänikkilä (1995, 130) on kuvannut ilmaisutaitojen, sosiaalisten taitojen ja viestintätaitojen hierarkiaa. Siinä ilmaisutaidot henkilökohtaisina taitoina luovat perustan kahdelle muulle taidolle. Seuraavana tulevat sosiaaliset taidot ovat yhteistyötaitoja, joita kuvaa kyky toimia erilaisissa

ryhmissä. Esimerkiksi empatia kuuluu vahvasti sosiaalisiin taitoihin. Ohjaamillamme harjoitteilla pyrimme vaikuttamaan nimenomaan ilmaisutaidon ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Esimerkkiharjoitukseksi ilmaisutaidon työstämisessä voisi nimetä viimeisen kerran sketsihahmokokeilut ja sosiaalisten taitojen harjoittamiseksi *Neljä jalkaa ja kaksi kättä* -leikin.

Aloitimme videon analysoinnin poimimalla kaikki tapahtumat tyttöjen ja poikien välillä, luokittelemalla tapahtumat sekä laskemalla kunkin tapahtuman. Tällä tavoin saimme selville negatiivisten ja positiivisten kontaktien määrän. Tämän myötä saimme myös selville, kuinka paljon tyttöjen ja poikien välillä on kontaktia ylipäänsä. Seuraavassa kuviossa (kuvio 3) on nähtävissä tyttöjen ja poikien välisten kontaktien määrä. Pystyakselin luvut kertovat yhteen lasketut kontaktit ja vaakarivi kertoo, mistä kerrasta on kyse. Kuvio kertoo siis kontaktien määrän kullakin kerralla, jotta eri kertojen kontakteja on mahdollista vertailla. Kuviossa on eritelty positiiviset ja negatiiviset kontaktit riippumatta siitä, onko kontakti ollut sanallista vai non-verbaalia.



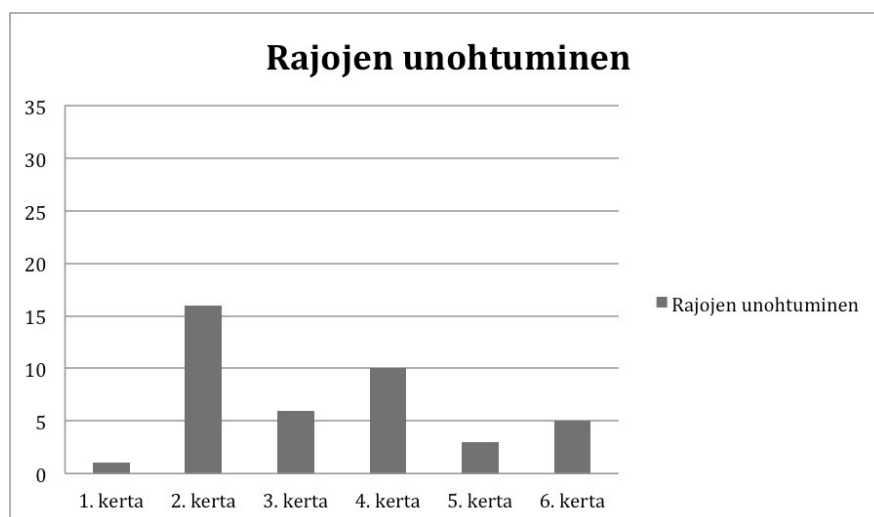
KUVIO 3. Positiiviset ja negatiiviset kontaktit.

Kuvio 3 osoittaa, että positiivisten vuorovaikutustilanteiden määrä kasvaa kolmella ensimmäisellä kerralla sekä tyttöjen että poikien aloitteesta ja negatiivisten tilanteiden määrä puolestaan laskee. Toisella ja kolmannella kerralla positiivisia tilanteita havaittiin huomattavasti enemmän kuin muilla kerroilla. Tämä on selitettävissä harjoituskerroilla pidettävillä harjoituksilla. Toisella ja kolmannella kerralla pidimme harjoituksen *Neljä jalkaa ja kaksi kättä*, jossa tarkoituksella jaoimme ryhmät siten, että jokaisessa ryhmässä oli yksi tyttö poikien joukossa. Harjoituksen luonne oli siis vaikuttamassa siihen, että positiivisia vuorovaikutustilanteita syntyi. Harjoituksen tarkemmat yksityiskohdat ovat luettavissa luvusta 5. Toisella kerralla myös *Kone*-harjoitus tuotti vuorovaikutusta, mutta huomattavasti vähemmän. Myös perinteiset nimileikkiharjoitukset toivat positiivisia vuorovaikutustilanteita. Nämä asettuivat positiivisten sanallisten vuorovaikutusten luokkaan. Nimileikeissä otimme laskuun positiivisena tilanteena ”pelkästään” sen, kun poika tai tyttö heitti vuoron vastakkaiselle sukupuolelle. Huomasimme aineiston keräämisen hyvin varhaisessa vaiheessa, että näinkin pieni vuorovaikutus tyttöjen ja poikien välillä oli tämän ryhmän kohdalla merkittävä askel kohti rajojen purkautumista. Sukupuolten välillä oleva kuilu tuli esille muun muassa siten, että edellä mainituissa nimileikeissä ohjaajien oli usein kehotettava antamaan vuoro pojilta tytöille tai päinvastoin. Kolmannella kerralla teimme ensimmäiseltä kerralta tuttua *Nimiläpsy*-harjoitusta, joka edellä mainitulla tavalla nosti poikien ja tyttöjen välisen vuorovaikutuksen positiivista pylvästä. Lisäksi kolmannella harjoituskerralla ensimmäistä kertaa leikitty *Minä olen puu* -harjoitus nosti positiivisten kontaktien määrää.

Kolme viimeistä kertaa ovat mielenkiintoisia kontaktien määrän suhteen. Sekä positiivisten, että negatiivisten kontaktien määrä laskee huomattavasti, varsinkin tyttöjen aloitteesta. Poikien aloitteesta sekä positiiviset että negatiiviset kontaktit pysyvät melko samana kolmella viimeisellä kerralla. Tyttöjen aloitteesta positiivisia vuorovaikutustilanteita on vielä neljännellä kerralla selvästi negatiivisia enemmän, mutta heidänkin osalta tilanteiden määrä laskee kohti viimeistä kertaa huomattavasti. Syynä tähän lienee edelleen harjoitusten luonne. Neljännellä kerralla otimme rohkeamman askeleen kohti itse improvisointia tarinankerronnan kautta, jolloin ryhmää sekoittavat leikit jäivät vähemmälle. Suuren osan kerrasta lohkaisi myös harjoitukset, joissa luokka jaettiin kahtia ja toinen ryhmä oli Halisen kanssa toisessa luokassa. Videomateriaalia löytyy vain Monosen tarinankerrontaharjoituksista kahden eri ryhmän kanssa. Tuolloin annoimme oppilaille enemmän vapautta valita ryhmänsä, *Numerolla ryhmäksi* -leikin avulla, mikä nosti poikien aloitteesta negatiivisten non-verbaalin kontaktin määrää. Puolestaan tyttöjen aloitteesta positiivinen non-verbaali huomionti kasvoi tämän harjoituksen myötä. Tämän harjoituksen jälkeen jatkettiin pienryhmissä tarinankerrontaa, jonka seurauksena ei juuri syntynyt uusia vuorovaikutustilanteita. Opetuskerran päätteeksi etenimme harjoituksissa edelleen esittävän improvisaation puolelle ja

kävimme läpi statuksia. Myös tämä harjoitus painotti enemmän yksilösuoritusta kuin ryhmän keskinäistä toimintaa.

Myös viidennen kerran vähäinen vuorovaikutus on selitettävissä sellaisten harjoitusten puutteella, jossa vuorovaikutustilanteita syntyisi "automaattisesti". Poikien aloitteesta negatiivisia kontakteja on jopa enemmän kun positiivisia. Negatiiviset tilanteet syntyivät nimenomaan tilanteissa, joissa parin tai ryhmän sai valita vapaasti. Tuolloin havaitsimme jopa karkuun juoksemista ja kehotuksista huolimatta etäällä pysymistä poikien aloitteesta. Kuudes kerta ei paljon poikennut viidennen kerran kontaktimääristä, jolloin edelleen painopiste harjoituksissamme oli improvisaation esittävässä puolessa. Toinen selittävä tekijä sille, että vuorovaikutusta ei "ehtinyt" syntyä niin paljoa oli oppitunnin lyheneminen normaalista 90 minuutista alle tunnin mittaiseksi.



KUVIO 4. Rajojen unohtuminen.

Rajojen unohtuminen -kuviossa on esitetty ne kontaktikerrat, jossa tytöt ja pojat työskentelivät sujuvasti keskenään siten, että he ovat unohtaneet kuilun sukupuolten välillä. Nämä tilanteet ovat esimerkiksi sellaisia, joissa tytöt ja pojat on määrätty työskentelemään samassa ryhmässä ja työskentely on alkanut alkukankeuden jälkeen sujuu. Rajojen unohtuminen on merkitty myös silloin, kun kontaktia on ollut, mutta aloitteentekijästä ei ole selvyyttä. Tämän vuoksi positiivinen kontakti sekä tyttöjen että poikien aloitteesta ja rajojen unohtuminen kulkevat käsi kädessä. Edelleen samat, harjoituksista johtuneet syyt perustelevat sitä, miksi viimeisillä kerroilla rajojen unohtumisia on hyvin vähän. Toisaalta ensimmäisen ja viimeisen kerran vertaamisessa lienee toivon kipinä positiivisesta suunnasta.

Muita luokkia olivat tytöt vahvasti omana ryhmänään, tytöt esillä ja tilanteet, joissa tytöt jäävät ilman huomiota. Suurimman huomion herätti luokka "tytöt vahvasti omana ryhmänään", johon tuli ensimmäisellä ja toisella kerralla kymmen merkintää tai reilusti alle. Kolmannella ja viidennellä kerralla merkintöjä tuli lähemmäs 20 ja neljännellä ja kuudennella kerralla molemmin puolin kymmenen. Kaiken kaikkiaan tytöt kulkivat omassa ryhmässään huomattavan paljon. Ainoastaan T1:n havaitsimme liittyvän rohkeammin myös muuhun ryhmään. Omana ryhmänä oleminen siis näkyi konkreettisesti siten, että tytöt pysyttelivät suuren osan ajasta kosketusetäisyydellä toisistaan. Piirikäyttäytyminen oli yksi toiminta, jossa tämä ilmiö oli selvimmillään esillä.

Jokaisen tunnin alussa luokan oppilaat ja opettaja olivat ystävällisesti järjestäneet tuolit valmiiksi rinkiin meidän saapuessamme paikalle. Aloitimme jokaisen tunnin istumalla piiriin. Oli erittäin hyvä asia, että piiriin asettuminen oli lapsille luontevaa, sillä piirillä on ryhmälle monta merkitystä. Se luo tarkoituksellisen tilan uteliaisuudelle ja empaattisuudelle. Piirissä huomio kohdistuu kaikille tasavertaisesti ja jokainen piirissä oleva kokee olevansa tärkeä osa kokonaisuutta. Siinä voi harjoitella puhumista, kuuntelua ja oman vuoron odottamista. Myös reflektointi ja ajatusten jakaminen on helppo toteuttaa piirimuodostelmassa. (Baldwin & Linnea 2010, 183–184.)

Videomateriaalia tarkkaillessamme huomasimme mielenkiintoisen seikan piirin järjestyksestä: kuudesta opetuskerrasta viidessä tytöt tekivät kaikkensa, jotta pääsevät istumaan vierekkäisille paikoille. Lisäksi varsinkin alkupuolen opetuskerroissa tyttöjen molemmin puolin oli tuoli vapaana ja ne täyttyivät vasta, kun muita paikkoja ei ollut enää vapaana tai kun jompikumpi opettajista täytti paikan. Viimeisellä kerralla yksi tyttö istui erillään muista tytöistä, mutta silloinkin loput neljä istuivat tiiviissä rivissä keskenään.

Sama ilmiö tapahtui myös jokaisen harjoituksen jälkeen. Harjoituksissa luokka saattoi olla pienryhmissä ympäri luokkaa tai muuten vain sekoitettuna joukkona. Kun harjoituksen jälkeen annoimme kehotuksen palata piiriin istumaan, tytöt olivat varmasti kaikki omana rintamana. Tällöin tosin tuolit tyttöriin molemmin puolin saattoivat täytyä pojista hieman spontaanimminkin.

Huomiotta jättämisiä tuli kaikilla muilla kerroilla vain pari, mutta toisella kerralla tuohon luokitteluun tuli peräti 14 merkintää. Tästä suurin syy oli se, että T5 oli kolmen pojan kanssa *neljä jalkaa kaksi kättä* -leikissä samassa ryhmässä ja hän joutui ryhmätyöskentelyssä useaan otteeseen ryhmän syrjimäksi. Seuraavilla kerroilla vastaavaa ilmiötä ei ollut havaittavissa.

"Tytöt esillä" -luokka on myös mielenkiintoinen siinä mielessä, että tuohon luokkaan ei tullut millään kerralla yli viittä merkintää. "Tytöt vahvasti omana ryhmänään" ja "tytöt esillä" -luokkien vertailu kertoneekin siitä, että luokassa vallitsee poikien johtama "kulttuuri", johon

tyttöjen on vaikea päästä osalliseksi. Tätä tukevat havainnot, joita teimme erityisesti poikien negatiivisesta sanallisesta kontaktista.

Ensimmäisellä, toisella ja kuudennella kerralla tunneilla oli eniten sanallista negatiivista kommunikaatiota poikien aloitteesta. Ensimmäisellä kerralla negatiiviset ilmaukset koostuivat enimmäkseen yksittäisistä lausahduksista, kuten "Älä heitä tytöille" ja "pojat on parhaita". Toisella kerralla negatiiviset kommentit tulivat ilmi kahtena negatiivisena lauseena tyttöjä kohtaan, sekä Halisen ja kahden pojan välisessä dialogissa:

T2:n ja P1:n välissä jättimäinen rako.

Halinen: "Tasatkaa ne välit."

P1 ei reagoi.

H: "Tasatkaa välit, tehkää pienempi ringi."

P2: "Ei ei ku tyttöpöpöjä!"

P1: "Tyttöpöpöistä voi kuolla."

H: "Tulkaa vähän lähemmäs."

P2: "Eiei ku..."

H: "Joo joo."

P1 Siirtyy jonkin verran ja sanoo: "No mennään P2 tähän."

H: "Hyvä."

P1: "Tän lähemmäs ei..."

H: "Vielä tännepäin."

P2: "Eiku nyt ollaan jo liian isolla tartuntariskialueella."

H: "Tännepäin nyt."

P1 ja P2: "Hehe"

H: "Noni hop!"

P1 siirtyy vielä lisää ja sanoo: "No ny tuli kuolema."

Mononen ottaa tuolin ja menee itse istumaan T2:n ja P1:n väliin.

P1: "Huh, noni hyvä."

Dialogi kertoo paljon kulttuurista, joka osaltaan säilyy voimissaan juurikin luokassa puhutun kielen vuoksi. Lisäksi kaksi poikaa, joiden kanssa dialogia käydään, ovat sosiogrammin ja

matriisin mukaan luokkansa suosituimmat. Kysymyksessä "kenen kanssa vietät mieluiten aikaa välitunnilla" P1:n nimi oli alkukartoituksessa viidessä vastauslomakkeessa ja P2:n kuudessa vastauslomakkeessa. Lisäksi P1:n nimi oli luokan johtajaa kartoittavassa kysymyksessä kolmessa ja P2:n kahdessa vastauslomakkeessa. Tämä nostaakin esiin kysymyksen siitä, kuinka paljon nimenomaan näiden poikien suosio vaikuttaa siihen, että tyttöjen ja poikien välillä oleva kuilu säilyy luokassa. Tämä dialogi ei ole ainut, joka kuvastaa suosittujen poikien pitävän esillä tyttöpoika-kulttuuria. Ensimmäisellä kerralla P2 sanoi kolme kertaa negatiivisen kommentin, P1 neljä sekä opettajan haastattelun mukaan suosittujen poikien ryhmään kuuluva P4 kolme kertaa. Kuten ensimmäisellä kerralla, myös kuudennella kerralla oli enemmän yksittäisiä negatiivisia ilmauksia poikien aloitteesta. Tuolloin suosittujen poikien ryhmästä P1 antoi negatiivisen maininnan kolme kertaa ja P4 kaksi kertaa. Myös suosittujen poikien joukkoon loppukartoituksen mukaan lukeutuva P6 oli mukana monessa tilanteessa, jossa tyttöihin kohdistui negatiivista sanallista kontaktia.

Toki on mahdotonta sanoa, kuinka tosissaan kyseiset pojat vastustavat tyttöjä ja kuinka paljon mukana on nuorten kehitykseen liittyvää sanailua. Varmaksi voidaan todeta kuitenkin se, että negatiiviset kommentit ja vastakkainasettelun diskurssi tyttöjen ja poikien välillä pitävät yllä kulttuuria, jossa tyttöjen ja poikien keskinäistä kanssakäymistä pidetään tabuna. Luokan kokonaisvaltaisen ilmapiirin kannalta tämä on myös merkittävää, mikäli kahtiajako on näin vahva. Ryhmissä vallitsee usein kaavoihin kangistunut kulttuuri, eikä sitä uskalleta ryhmän sisältä kyseenalaistaa (Niemistö 2007, 176). Tässä tapauksessa luokka lienee luoneen oman kulttuurinsa, jossa ongelmia ei ole korjattu, vaan pidetään yllä diskurssissa.

Myös Salovaara ja Honkonen (2011, 44–45) puhuvat ryhmänormeista, jotka ovat kaikkia ryhmän jäseniä koskevia piilossa olevia sääntöjä ja odotuksia, ja joita kaikkien oletetaan noudattavan. Normit ovat nimenomaan ääneen lausumattomia malleja, jotka voivat vaikuttaa paljonkin ryhmän käyttäytymiseen. Tutkimusluokkamme kohdalla tällainen tyttöjen ja poikien välille rakentunut kuilu voi hyvinkin olla normi, joka ohjailee luokan toimintaa piiloisesti. (Salovaara & Honkonen 2011,45.)

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tarkastelemme mitä vastauksia saimme tutkimuskysymyksiimme. Pohdimme myös tutkimuksen muita merkittäviä tuloksia. Pyrimme käsittelemään oman tutkimuksemme vaikutuksia yhteiskunnallisella tasolla ja arvioimme miten tutkimuksemme vaikuttaa tutkittavaan luokkaan jatkossa.

1. Millaisia suhteita oppilaiden välillä on?

Sosiometrisen mittauksen, opettajan haastattelun ja omien havainnointien perusteella luokan sosiaalisista suhteista tuli esille monia erilaisia ilmiöitä. Merkittävin sosiaalinen ilmiö oli kuitenkin tyttöjen ja poikien kahtiajakoisuus. Vaikka eri sukupuolen edustajilla ei ollut keskenään minkäänlaista riitaa tai muuta negatiivista vuorovaikutusta, ei heillä kuitenkaan ollut sen enempää neutraalia kuin positiivistakaan kanssakäymistä. Luokka oli jakautunut selvästi kahteen osaan.

Sukupuoli on näkyvä rakenne nuorten keskinäisissä suhteissa (Kiilakoski 2012, 22). Myös Ollikaisen (2011, 469) mukaan oppilaat viettävät aikaa koulussa eniten saman sukupuolen edustajien kanssa. Palmu (2003) on tutkinut väitöskirjassaan sukupuolen ilmenemistä erilaisissa koulun teksteissä. Hän keräsi aineiston yläkoululaisten oppilaiden äidinkielen tunteja seuraten, sekä heidän tuottamia tekstejä lukien. Palmu löysi teksteistä kolme limittäistä sukupuoleen liittyvää esiintymismuotoa. Ensinnäkin niistä heijastui maskuliinisuuden korostuminen ja miesten saavutukset naisten jäädessä pienemmälle huomiolle. Toisena sukupuoleen liittyvänä havaintona teksteistä ilmeni sukupuolen selvä kahtiajako Tyttöjen ja Poikien välillä. Toisaalta kolmas havainto oli sukupuolten rajojen kyseenalaistaminen. (Palmu 2003, 187–188.) Suurimpana kysymyksenä Palmu toteaa olevan ymmärryksen löytyminen ja erojen purkaminen. Tässä avainasemassa on vuorovaikutus sekä yhdessä käsittäminen. (Palmu 2003, 189.)

Palmu (2003) puhuu tutkimuksessa sukupuolien selvästä jakautumisesta nuorten keskuudessa. Tämä kahtiajakoisuus näkyi tutkimassamme luokassa erityisen selkeästi. Ehkä tyttöjen ja poikien erileirisyys vaikutti se, että poikia oli noin kolme kertaa enemmän kuin tyttöjä. Viiden tytön muodostelma riitti rakentamaan oman "leirinsä" eikä tyttöjen joukkoon ollut muodostunut selkeitä erillisiä ryhmiä. Myös tutkimuksessa esiin tullut joidenkin oppilaiden ujous

vaikutti varmasti tyttöjen ja poikien väliseen kuiluun. Opettajan mukaan suurin osa tytöistä oli hiljaista sorttia ja he pelkäsivät joidenkin oppilaiden ikävää reagoitua, eikä näin ollen uskaltaneet ottaa osaa luokan yhteiseen keskusteluun.

Toinen selkeä ilmiö liittyi luokan sisäisiin valtasuhteisiin. Sosiometrisen mittauksen avulla rakennetusta matriisista erottui muutaman pojan suosittujen joukko, johon kuulumista myös muut pojat tavoittelivat. Tulkitsimme suosittujen poikien valta-aseman olevan kytköksissä "tyttöpö"-kulttuuriin. Havaitimme nimenomaan näiden suosittujen poikien puheessa sanallisia letkautuksia, jotka pitävät tätä kahtiajakoa yllä. Pohdimmekin, pysyykö tämä kulttuuri elossa enemmänkin puheessa kuin todellisuudessa.

2. Miten improvisaatiolla voi vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin?

Jo aineistoja verratessamme havaitimme tyttöjen ja poikien välisen kahtiajaon olevan yksi keskeisimmistä ongelmista luokan suhteissa ja sen vaikutus luokan ilmapiiriin oli ilmeinen. Toiminnallisen intervention eli improvisaatiojakson vaikutukset tyttöjen ja poikien välisiin suhteisiin oli kuitenkin haastavaa todentaa, sillä jaksomme kesti kuusi viikkoa, joiden aikana oppilaiden väliseen toimintaan on saattanut vaikuttaa muutkin seikat kuin improvisaatiojaksomme. Kuitenkin videomateriaalin havainnointi osoitti tiettyjen improvisaatioharjoitusten lisäävän positiivista kontaktia tyttöjen ja poikien välillä ja useaan otteeseen oli havaittavissa sukupuoleen liittyvän kahtiajaon unohtuminen. Tämä nostaakin esiin kysymyksen, mihin tuloksiin luokka olisi päässyt, mikäli improvisaatiojakso olisi kestänyt huomattavasti kauemmin. Lisäksi pohdimme myös sanallistamisen merkitystä toiminnan tukena. Vaikka harjoitukset olisivat saaneet tytöt ja pojat unohtamaan sukupuolten välisen kahtiajaon, ilman sen esiin tuomista sanallisesti tämä ei välttämättä olisi realisoitunut kaikille oppilaille.

Opettajan haastattelun mukaan improvisaatiojaksomme seurauksena tyttöjen rohkeus puhua muidenkin oppituntien aikana on kasvanut. Tämän voi suhteuttaa luokan ilmapiiriin ja oppilaiden välisten suhteiden parantumiseen, sillä aiemmin puhumisen arkuus johtui opettajan mukaan ikävien reaktioiden pelosta. Myös tyttöjen perustelut ilmapiiriin parantumisesta loppukartoituksen avoimissa kysymyksissä viestitti samaa. Siinä he kertoivat toimimisen kaikkien muiden kanssa olevan helpompaa. Ryhmätyöskentelyyn suostuminen kenen tahansa kanssa oli tullut myös muiden osalta helpommaksi. Lisäksi P1:n ja P2: mielipiteen muutos positiiviseen suuntaan taulukon 4 parityöskentelyväitteeseen liittyen antaa pienen toivon siitä, että suosittujen poikien ylläpitämä "tyttöpö"-kulttuuri olisi murenemassa.

Kysymyksenasettelumme sosiometrisessä mittauksessa oli ehkä väärin aseteltu: vaikka luokan oppilaat viettävät mieluiten aikaa saman sukupuolen edustajan kanssa, se ei tarkoita,

etteivätkö he voisi tulla toimeen keskenään. Myös Schmuck & Schmuck (2001, 121–122) esittelevät tutkimuksia, joiden mukaan alakouluikäisten ystävyysuhteet perustuvat eniten samaa sukupuolta olevien keskinäisiksi ystävyysuhteiksi. He kuitenkin rohkaisevat opettajia luomaan projekteja, joiden myötävaikutuksesta eri sukupuolta olevat oppisivat työskentelemään yhdessä. Toisin sanoen ikuisten ystävyysuhteiden sijaan yhdessä toimeen tuleminen on ensisijainen tavoite.

Tulimme siihen johtopäätökseen, että vaikka luokan ilmapiiriin ja oppilaiden välisiin suhteisiin on voinut vaikuttaa monet tekijät, myös improvisaatio muutti ryhmän toimintaa. Opettajan, ja valtaosan oppilaista, vastaukset improvisaatiojakson positiivisista vaikutuksista kertovat, että muutosta on tapahtunut. Myös omat havaintomme kertoi ainakin hetkellisistä muutoksista ja sukupuolten välisten rajojen unohtumisesta. Vaikka lyhytkestoisen harjoitusjakson muutokset eivät ole suuria, niin toimivat ryhmätyöskentelyhetket ja osallistujien innostuminen käynnistävät varmasti jatkumon, joka vie luokkaa yhtenäisempään suuntaan

Toimintatutkimuksemme herätti ajatuksia myös tutkimuskysymystemme ulkopuolelta. Ensinnäkin koimme, että ylipäänsä arkisten rutiinien muuttaminen voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin positiivisesti. Mahdollisesti harjoitukset toivat näkyväksi myös sellaisia seikkoja, joita oppilaat ja opettaja eivät aiemmin olleet luokkansa ilmapiirissä havainneet. Esimerkiksi jotkut hiljaisemmat opiskelijat pääsivät yllättämään luokkatoverinsa loistamalla verbaalisissa harjoituksissa ja tiukkojen ryhmätyökilpailujen aikana tytöt ja pojat yhdistivät voimansa kuin varkain. Myös opettajan kokemuksesta siitä, että draaman opettaminen ei olisi hänelle itselleenkaan mahdottomuus, voidaan pitää merkittävänä tuloksena toimintatutkimukselle tyypillisen "korkeammalla" tasolla tapahtuvan muutoksen edistämiseksi. Improvisaatiolla on siis tämän tutkimuksen valossa jossain määrin mahdollista vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin, mutta sen ei tulisi tapahtua ainoastaan ulkopuolisten draamaopettajien toimesta, vaan draamakasvatus – tai tässä tapauksessa improvisaatiokasvatus – olisi juurrutettava jokaisen koulun omaan kulttuuriin pysyvänä elementtinä. Yksi yleinen toimintapaketti ei riitä, vaan kunkin luokan tarpeet on otettava erikseen huomioon. Kuten tässä toimintatutkimuksessa toteutui, me draamaopettajat toimimme vain ”sanansaattajina” improvisaation mahdollisuuksista. Saha (2013, 205) ehdottaakin opettajien ja draamaohjaajien yhteistyötä, jotta tietotaito draamasta leviäisi. Työn loppuun saattaminen tapahtukoon luokan oman opettajan toimesta.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ARVIOINTI

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän ja -kohteen yhteensopivuutta. Reliabiliteetilla eli toistettavuudella arvioidaan tulosten pysyvyyttä ja alttiutta satunnaisvaihteluille. Toimintatutkimuksessa validiteetti on kuitenkin hankala, sillä tutkimuksen tulkinnat rakentavat sosiaalista todellisuutta. Siksi on mahdotonta tavoittaa todellisuutta, johon väitettä verrataan. Myös reliabiliteetti on mahdoton, koska toimintatutkimuksessa pyritään muutoksiin eikä niiden välttämiseen. (Heikkinen ym. 2006, 147–148.) Validiteetin ja reliabiliteetin irrelevanttiutta perustellaan toisinaan myös sillä, että tutkija itse on tutkimusväline, eikä hänellä näin ollen ole itsenäistä riippumatonta asemaa. Tavallisimmin perustelu on kuitenkin se, että kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset tutkimukset edustavat erilaisia paradigmoja ja ovat siten yhteensopimattomia. Jotkut taas ovat sitä mieltä, että validiteetti on tärkeää, mutta reliabiliteetti ei ole. Tämäkin on ongelmallista sillä reliabiliteetti on ehtona validiteetille (Tynjälä 1991, 388–399). Yhtä kaikki, laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu on haasteellista ja jokaista tutkimusta on tarkasteltava erillisenä yksittäisenä tuotoksena. Me lähestymme luotettavuutta Lincolnin ja Guban (1985) luotettavuuskäsitteiden mukaan.

Toimintatutkimukselta edellytetään samankaltaista luotettavuutta kuin kaikilta muiltakin laadullisilta tutkimuksilta. Laadullista tutkimusta voidaan pitää luotettavan jos se saavuttaa tietyt kriteerit. Näitä kriteereitä ovat uskottavuus (credibility), tutkimustilanteen arviointi (dependability), siirrettävyys (transferability) ja vahvistettavuus (confirmability). (Lincoln & Guba 1985; Tynjälä 1991, 390–391.)

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tapahtumien havainnot vastaavat seikkoja, jotka on kuvattu tutkimusraportissa. On tarkasteltava sitä, että onko osallistujien ajatukset, teot ja tuntemukset esitetty raportissa tarkasti ja onko tutkija havainnut ja pystynyt selittämään prosessit, jotka vaikuttivat osallistujien toimintaan ja ajatuksiin. (Lodico, Spaulding & Voegtle 2006, 273.) Pyrimme havainnoimaan mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti harjoitusjaksolla kuvattuja videoita. Jotta tulokset eivät jääneet vain meidän tutkijoiden havainnoinnin ja päätelmien varaan, opettajan haastattelut ja lapsille teetetetyt sosiometriset

mittaukset tarkentavine kysymyksineen tukivat tulkintaamme ja näin ollen myös raportin lukijalle annetaan mahdollisuus tarkastella tulosten uskottavuutta.

Lincolnin ja Guban kriteereitä on tulkittu ja käännetty usealla eri tavalla. Esimerkiksi debendability-termistä puhuttaessa toiset tutkijat puhuvat luotettavuudesta (esim. Niiranen 1990), jonka mukaan ulkopuolinen henkilö tarkastaa tutkimusprosessin, me näimme toimivammaksi luotettavuuden kuvaukseksi Tynjälän (1991, 391) muotoilemaan tutkimustilanteen arviointiin. Arviointi korvaa määrällisen tutkimuksen reliabiliteetin. Toimintatutkimuksen toistettavuus ja tulosten samana pysyminen ei ole relevanttia jos tavoitellaan useampia totuuksia. Laadullisen tutkimuksen aikana voi myös tapahtua muutoksia, niin tutkijoissa kuin ulkopuolisissa tekijöissäkkin. Koska toimintatutkimuksemme pyrki saamaan aikaan muutosta, joka ei ole selkeästi mittareilla mitattavissa, on arviointi erityisen tärkeää. Tutkiessamme sitä onko improvisaatioharjoituksilla mahdollista vaikuttaa koululuokan ryhmädynamiikkaan ja parantaa vuorovaikutusta, on syytä miettiä, onko joitain muita seikkoja, jotka olisivat voineet vaikuttaa muutokseen. Vaikka tutkimustemme tulosten perusteella oppilaiden ja opettajien kokemuksen mukaan positiivista muutosta tapahtui, tulee kysyä, mitkä muut tekijät voisivat olla myötävaikuttajina muutokseen.

Esimerkiksi hiihtoloma osui juuri harjoitusjaksoimme keskelle, emmekä voi varmaksi sanoa, onko viikon mittainen vapaa ja ryhmän erilläänolo vaikuttanut luokan dynamiikkaan. Lisäksi luokan opettajan toimesta oli harjoitusjaksoimme neljännen viikon aikana otettu käyttöön "pyykkipoikamittari". Opettajalla oli taulullaan pahviset liikennevalot joihin kiinnitetty jokaisen oppilaan nimellä varustettu pyykkipoika. Kun tunnilla oltiin kiltisti ja muita häiritsemättä, pyykkipojat pysyivät vihreällä merkillä, mutta jos oppilas häiritsi tai puhui toisten puheiden päälle, niin pyykkipoikaa siirrettiin ensin keltaiselle "varoitusalueelle" ja häirinnän jatkuessa punaiselle valolle opettajan määräämäksi ajaksi. Porkkanana pyykkipoikamittarissa oli luokan yhteinen palkinto. Jos viikon lopussa kaikki pyykkipojat olivat vihreällä, niin opettaja palkitsi ryhmän jollain yhteisellä mukavalla tekemisellä. Tämä pyykkipoikatempaus näkyi selvästi luokan hillitympänä käytöksenä, mutta se, että oliko sillä merkitystä todelliseen vuorovaikutukseen, on vaikea arvioida. Toisaalta voimme pohtia oliko kaikki muutokset suoria seurauksia harjoituksistamme. Esimerkiksi se, että opettaja itse tuntiemme seuraamisen jälkeen sanoi tehneensä muistiinpanoja harjoituksistamme ja toteuttavansa niitä jatkossa kertoo siitä, että vaikutukset ulottuivat myös luokan oppilaiden ulkopuolelle ja ehkä jatkossa luokan opettajan toimesta improvisaatioharjoitusten avulla ryhmäyttäminen jatkuu.

Vain harvoissa tapauksissa toimintatutkimuksen tuloksia voi ulottaa laajemmalle kuin organisaatioon, jossa tutkimus tapahtui (Patton 2002, 221). Toimintatutkimuksen toistaminenkin

on mahdotonta, sillä täysin vastaavia olosuhteita ei pystytä järjestämään (Suojanen 1994, 14). Lincoln ja Guba (1985) puhuvat laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyden ja toistettavuuden sijaan siirrettävyydestä. Siirrettävyys riippuu siitä, että onko toisen kontekstin tutkittava ympäristö samankaltainen kuin tehdyssä tutkimuksessa. Siirrettävyyden mahdollisuuden arviointi ei ole pelkästään tutkijalla, joka tuntee tehdyn tutkimuksen ympäristön, vaan vastuu on myös lukijalla, joka hyödyntää tutkimusta omassa kontekstissään. Jotta lukija voisi riittävästi arvioida tutkimuksen siirrettävyyttä, tulee tutkijan kuvata tarpeeksi avoimesti aineistoaan ja tutkimustaan ja avata tutkimuksen taustoja riittävän seikkaperäisesti (Tynjälä 1991, 391; Lodico, Spaulding & Voegtle 2006, 275). Uskomme tutkijoina, että tutkimuksemme on siirrettävissä muihin vastaaviin konteksteihin, sillä koulu ja koululuokka ympäristöinä on varmasti joka puolella jokseenkin samanlaisia. Luokkien sisäiset vuorovaikutukselliset ongelmat ovat kaikki yksilöllisiä, mutta jos tutkimallamme improvisaatiojaksolla oli vaikutuksia yhteen koululuokkaan, emme pidä mahdottomana, että toiminta ja sen vaikutukset olisi siirrettävissä muihin kasvatuskonteksteihin. Jotta siirrettävyyden arviointi olisi helpompaa, olemme pyrkineet kuvaamaan mahdollisimman avoimesti toimintatutkimuksemme etenemistä ja analysointia.

Confirmability eli vahvistettavuus, tai toisin ilmaistuna vahvistuvuus tarkoittaa tasapainoa, joka koostuu uskottavuudesta, luotettavuudesta ja rehellisyydestä (Patton 1990, 482). Toimintatutkimuksessa kyse ei ole objektiivisuudesta, jolla tarkoitetaan tutkijan neutraalisuutta, riippumattomuutta ja etäisyyttä tutkittavasta ilmiöstä, vaan tutkittavan ja tutkittavien suhde on erilainen kuin esimerkiksi kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on ennemminkin pyrittävä vähentämään etäisyyttään ja luomaan molemminpuolinen luottamus (Tynjälä 1991, 392). Improvisaatiojaksoa pitäessämme olemme tietoisesti olleet toimijoina mukana tutkimuksessa ja omat motivaatiomme ja usko tutkimuksemme vaikutuksiin on vienyt meitä tutkimuksessa eteenpäin. Olemme pyrkineet raportoimaan avoimesti omaa osallisuuttamme ja kertomaan rehellisesti kaikki tutkimuksen vaiheet ja niiden vaikutukset. Toimintatutkimuksessa kohdetta pyritään havainnoimaan mahdollisimman pienillä häiriötekijöillä ikään kuin "salaa kurkistellen". Tämä perustuu siihen oletukseen, että ihmisen toiminta muuttuu epäluonnollisemmaksi jos ulkopuolinen henkilö tarkastelee sitä (Eskola & Suoranta 2005, 127). Olemme ottaneet huomioon esimerkiksi sen, että improvisaatioharjoitusten aikana luokassa oli videokamera. Ajoittain lapset noteerasivat kameran olemassaolon, mutta jatkuva kuvaaminen auttoi unohtamaan kuvaamisen. Myös se, että luokkaa opetti joku muu, kuin luokalle ennestään tuttu opettaja, on myös pohdittavan arvoinen seikka luotettavuutta tarkastellessa. Se, että voiko tutkimuksen vahvistuvuudesta puhua, tulee lukijoiden itse arvioida.

9.1 Tutkijapositio

Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa on jokseenkin ristiriitainen. Hänen tulee valita joku tietty positio organisaatiossa miettien kenen etuja hän palvelee. Toisaalta tutkijan tulee liukua eri positioiden välillä. Tämä asetelma on ehkä monimutkaisempi jossain muussa organisaatiossa kuin koulussa. Esimerkiksi yrityksissä tehdyissä tutkimuksissa tutkijan pitää miettiä liittykö tavoiteltava positiivinen muutos yrityksen tuloksellisuuteen vaiko työntekijöiden hyvinvointiin. (Kuula 1999, 118–119.) Koulukontekstissa asemamme luokassa oli selkeästi oppilaiden, aivan kuten opettajankin puolella. Tavoittelimme hyvää luokan yhteishengelle ja näin ollen positiiviset vaikutukset tulisi siirtymään myös luokan opettajan kannalta suotuisiksi.

Toimintatutkimuksessa on mukana kaikki toimijat ja tutkijan ja tutkittavan yhteisön vuorovaikutus on pitkäaikaista ja jokseenkin pysyvää. Ratkaisuja etsitään yhdessä yhteisön kanssa toimimalla ja refleктоimalla (Eskola & Suoranta 2005, 128). Jatkuvan reflektion ja toiminnan tarkkailun myötä toimintatutkimus on tutkijoilleen myös oppimisprosessi, joka tuo tietoisuuteen kokemusten merkitykset (Filander 2000, 53). Vaikka olimme molemmat tottuneet pitämään draamatunteja, niin tutkimusjakso oli suuri oppimisen paikka. Jakson aikana havaitsimme itsestämme ja toisistamme piirteitä, joita emme olleet aiemmin havainneet. Kun videohavaintoja tehtäessä tarkkailimme omaa toimintaamme, tuli esiin monia asioita, joita jatkossa voisi tehdä paremmin sekä seikkoja joilla tästäkin toimintatutkimuksesta olisi saanut vielä antoisamman. Toisaalta kun roolimme oli toimia tutkijoina, opettajina ja oppijoina, niin se toi tutkimuksemme monipuolisia näkökulmia.

Mikä sitten oli meidän kahden tutkijan välinen roolitus tässä tutkimuksessa? Molempien lähtökohdat tutkimukseen olivat jokseenkin samat. Draamaopiskelijatausta ja harrastuneisuus draaman parissa motivoivat molempia panostamaan tutkimukseen ja molemmilla oli tunne siitä, että on paljon annettavaa ja opittavaa. Monosella on laajempi ymmärrys ja kokemus improvisaatiosta ja improvisaatioharjoitusten pitamisestä, joten luonnollista oli, että suunnitteluvastuu tutkimuksen interventio-osuudesta oli pääasiassa Monosen harteilla. Tuntien pitamisessä jaoinme vastuun tasaisesti molemmille. Monosen ollessa päävastuussa improvisaatiosta, Halinen johti toimintatutkimuksen alku- ja loppukartoituksen sosiometrisia mittauksia ja organisoi opettajan haastattelut. Analyysivaiheessa jaoinme tallenteiden katsomisen puoliksi, sillä olimme sopineet, mitä asioita videoilta havainnoidaan. Vaikka jaoinme tehtäviä, niin molemmat osallistuimme aktiivisesti jokaiseen työvaiheeseen. Jatkuva ajatustenvaihto, keskustelu ja reflektointi mahdollisti yhtenäisen parityöskentelyn ja sujuvan raportoinnin. Ei voi

kuitenkaan olla mainitsematta että taulukoiden ja kuvioiden kohdalla näkyy visuaalisesti lahjakkaan Halisen kädenjälki.

9.2 *Triangulaatio luotettavuuden lisääjänä*

Triangulaation käyttö tutkimuksessa on perusteltavissa sillä, että se lisää tutkimuksen luotettavuutta sekä auttaa tutkimuksen kokonaisvaltaisen kuvan hahmottamisessa (Viinamäki 2007, 176). Triangulaatio on jaettu neljään eri päätyyppiin ja sitä voi toteuttaa monesta eri näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa toteutuu tutkijatriangulaatio sekä menetelmätriangulaatio. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Viinamäki 2007, 180.) Tutkijatriangulaatiossa toimii kaksi tai useampi tutkija joko koko prosessin ajan tasavertaisina tutkijoina tai niin sanotusti mestari-kisälli-periaatteella. Tasavertaisina tutkijoina kaikki tutkimuksen vaiheita koskevat päätökset vaativat yhteisymmärrystä, mutta parhaimmillaan tutkijoiden välinen dialogi monipuolistaa tutkimusta. Tämän triangulaatiotyypin hyödyntäminen mahdollistaa myös muiden tyyppien käytön. Menetelmätriangulaatio tarkoittaa useamman aineistonkeruutavan hyödyntämistä, mutta sitä on pidetty kiistanalaisena eklettismin vuoksi eli yhdessä tutkimuksessa on mahdollisuus sekoittaa eri oppijärjestelmien metodologioita. (Eskola & Suoranta 2005, 69–70; Viinamäki 2007, 182–185.)

Tässä tutkimuksessa toteutimme menetelmätriangulaatiota Denzinin (1978, 301–304) sovelluksen mukaan vastaamalla tutkimuskysymykseen käyttäen erilaisia tutkimusstrategioita. Tutkimukseemme sopiviksi, toisiaan täydentäviksi strategioiksi valikoitui oppilaille teetetty sosiometrinen kysely ja opettajan haastattelu tutkimusluokan sosiaalisista suhteista sekä oma havainnointimme opetustunneilta. Perustelut näille valinnoille ovat luettavissa aiemmin tässä tutkimuksessa. Menetelmätriangulaatio on parhaimmillaan tutkimuksen luotettavuutta edistävä tapa tehdä tutkimusta, mutta mikäli eri strategiat jäävät toisistaan irrallisiksi, siitä voi olla enemmän haittaa kuin hyötyä (Viinamäki 2007, 182–185). Tutkijatriangulaatiota toteutimme tasavertaisina tutkijoina. Jatkuva reflektointi ja ajatustenvaihto tukivat molempien tutkijoiden toimintaa ja lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

9.3 *Tutkimuksen eettisyys*

Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa, aivan kuten kaikessa muussakin tutkimuksessa, on tärkeä ottaa huomioon eettiset näkökulmat ja muistaa noudattaa hyviä tutkimuskäytäntöjä. Tällöin on ensiarvoisen tärkeää, että tutkittavan ihmisarvoja ja itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa

(Pelkonen & Louhiala 2002, 129). Hyvä tutkimuskäytäntö edellyttää, että tutkittavaa informoidaan perusteellisesti tutkimukseen osallistumisesta ja saadaan häneltä suostumus osallistumisesta. On tärkeää että tutkittava tietää, mihin tutkimukseen hän on osallistumassa ja miten tutkimuksen vaiheet tulevat etenemään. (Hirsjärvi ym. 2009, 26–27.) Tutkimukseen osallistuminen on myös oltava vapaaehtoista (Kuula 2006, 22). Lapsen ollessa tutkimuksen kohteena ei vastuu osallistumisesta ole pelkästään lapsella vaan tutkijan on saatava alustava suostumus lapsen huoltajalta. Lapsi voi kuitenkin viimekädessä itse valita osallistuuko hän tutkimukseen vai ei. (Kuula 2006, 147–148.)

Pyrimme tutkimuksessamme noudattamaan hyviä tutkimuskäytäntöjä ja koko tutkimusprosessin aikana arvioimme omaa toimintaamme eettisistä näkökulmista. Lasten kanssa toimiessamme pyrimme sensitiivisyyteen ja huolelliseen anonymiteettiin. Raportoidessamme emme ole käyttäneet lasten oikeita nimiä emmekä ole maininneet tutkittavan luokan koulun tai kunnan nimeä. Lupa-asioissa lähestyimme ensin luokan opettajaa, tämän jälkeen koulun rehtoria ja vasta luvan saatuamme lähetimme suostumuskirjeen (liite 1) tutkittavien oppilaiden vanhemmille. Kirjeessä kerroimme aineistonkeruutavoista ja aineiston säilyttämisestä. Toimintatutkimuksen kertaluontoisuuden johdosta ilmoitimme, että aineisto hävitettään tutkimuksen valmistuttua eikä oppilaista säilytetä mitään tunnistetietoja. Ilmoitimme myös lapsille, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Selostimme toimintatutkimuksemme aikataululliset ja sisällölliset asiat perinpohjaisesti ja korostimme vapaaehtoisuutta myös sosiometristen mittausten ja improvisaatiojakson aikana. Sosiometristen mittausten johdosta käsissämme oli kohtalaisen arkaluontaista tietoa luokan ilmapiiristä ja sosiaalisesta tilanteesta. Jouduimme myös pohtimaan, millaisia seurauksia sosiaalisten suhteiden muutoksen tähtäävällä tutkimuksella tutkittavalle ryhmälle voi olla. Toimintatutkimuksellamme tavoittelimme positiivisia muutosta luokan ilmapiiriin, joten tulimme siihen johtopäätökseen, että tarkoituksellemme ovat eettisesti hyväksyttäviä.

10 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA

Toimintatutkimuksemme oli vain pintaraapaisu improvisaation ja draaman hyödyntämismahdollisuudesta peruskoulukontekstissa. Sosiometrisestä mittauksesta, videomateriaalista ja opettajan haastattelusta tuli paljon aineistoa, jota emme tämän tutkimuksen puitteissa pystyneet käsittelemään. Esimerkiksi sosiometrisen mittauksen vastauslomakkeista tehdyt matriisit kertoivat yhden pojan ja yhden tytön olevan selvästi luokan epäsuosituimmat. Yhtenä vaihtoehtona olisi voinut olla heidän toimintaan keskittyminen luokassa ja esimerkiksi havainnointi sen suhteen, näkyikö syrjintä tunneillamme toiminnassa. Yhtenä tutkimusvaihtoehtona olisi keskittyä näihin syrjäytymisvaarassa oleviin oppilaisiin ja katsoa kuinka se olisi vaikuttanut heidän suosioonsa. Tässä luokassa ei ilmennyt minkään aineiston perusteella varsinaista kiusaamista, mutta improvisaation vieminen sellaiseen luokkaan, jossa kiusaaminen on arkipäivää, voisi myös olla mielenkiintoinen tutkimusaihe.

Improvisaatiojaksomme kestäessä vain kaksitoista oppituntia, ei voida puhua vielä pitkän ajan vaikutuksista. Tutkimustamme voisi jatkaa tutkimalla sitä, miten koululuokan ilmapiiriin vaikuttaisi jatkuva koulun arkeen kytketty jokaviikkoinen tai jokapäiväinen draamaopetus. Nyt kun uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) painotetaan draaman käytön lisäämistä, on entistä tärkeämpää tutkia sen tuomista vaikutuksista, niin positiivisista kuin negatiivisistakin. Toivoisimmekin, että pilottimme "improvisaatiokasvatuksesta" otettaisiin laajempaankin käyttöön opettajien ja kasvatustieteellisen tutkimuksen keskuudessa, jolloin tietoa sen vaikutuksista saataisiin lisää. Vasta siinä vaiheessa kun vuorovaikutustaitojen harjoittelu draaman ja improvisaation avulla tapahtuu koko kasvatuksen kentällä ja kun draamaa ei enää pidetä yleisesti "pelottavana ja pakollisena mörköinä", niin sen vaikutukset pääsevät oikeasti esiin.

LÄHTEET

Baldwin, C. & Linnea, A. 2010. The Circle Way – a leader in every chair Berrett-Koehler Publishers, Inc. San Francisco.

Brestoff, R. 1995. The Great Acting Teachers and Their Methods. Smith and Kraus, Inc., One Main Street, PO Box 1270, Lyme, NH 03768.

Denzin, N.K. 1978. The research act. A theoretical introduction to sociological methods. Second edition. New York. McGraw-Hill.

Derry, S. J., Pea, R.D, Barron, B., Engle, R.A, Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J.L, Sherin, M.G & Sherin B.L. 2010. Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. Routledge. Taylor & Francis Group. <http://www.tandfonline.com/loi/hlms20#.VtWmWDYl60E>. (Luettu 29.2.2016.)

Eskola, J. & Suoranta J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.

Eskola, M. (Toim.) 1992. Weilin & Göösin tietosanakirja 2. Espoo: Weilin&Göös.

Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampere University Press.

Frost, A., & Yarrow, R. 2007. Improvisation in drama. Palgrave Macmillan.

Gustafsson, F. 1960. Exercitia Latina, sanaluettelo.

Hautala, N. 2013. Sisäistä voimaa draamasta : Toimintatutkimus draamaprojektista nuorten voimaantumisen edesauttajana. Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkielma. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/85040/gradu07073.pdf?sequence=1>. (Luettu 29.3.2016.)

Hazenfield, C. 2002. Acting on Impulse: the art of making improv theater. Coventry Creek Press.

Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katharsis – draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena, 75–106.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina: draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus – draamakasvatuksen perusteita opettajille. Helsinki: KVS.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus. Opetusta, taidetta, tutkimista! Minerva Kustannus Oy.

Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.

Heikkinen, H.L.T. 2015 Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–21.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2001 Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Huttunen, R. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. https://www.academia.edu/2528354/KRIITTINEN_TEORIA_JA_TOIMINTATUTKIMUS. (Luettu 29.2.2016.)

Häkämies, A. 2007. METODILLA ON MERKITYS - MUODOLLA ON MIELI Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikasvatuksessa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67752/978-951-44-7068-4.pdf?sequence=1>. (Luettu 29.3.2016.)

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.

Hännikäinen, M & van Oers, B. 1999. Signs and Problems of Togetherness in a Community of Learners. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436241.pdf>. (Luettu 15.4.2016.)

Jalasvaara, T. 2012. Hiljainen leijona - draamatyöskentely muuttaa päiväkotiiin toimintatutkimuksen keinoin. Tampereen yliopisto: pro gradu –tutkielma. <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/84096/gradu06317.pdf?sequence=1>. (Luettu 22.3.2016.)

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. 2006. Joining together: Group theory and group skills. (9.th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Johnstone, K. 1996. Impro; improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Suom. Simo Routarinne. Helsinki: Yliopistopaino.

Kiilakoski, T. 2013. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:6. http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf. (Luettu 16.3.2016.)

Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Koponen, P. 2004. Improkirja. Helsinki: Like Kustannus.

- Koppett, K. 2001. Training to imagine: practical improvisational theatre techniques for trainers and managers to enhance creativity, teamwork, leadership, and learning. Sterling: Stylus Publishing, LLC..
- Korhonen, P. 2001. Opettaja ja Taiteilija – Allan Owens ja prosessidraama. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katharsis – draama, teatteri ja kasvatustieteiden tutkimus. Jyväskylä: Atena, 107–130.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka - aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä – Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: SAGE. Publications, Inc.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). Methods in educational research: From theory to practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Makkonen, M. 2006. Yhtä suurta sirkusta! Prosessidraama luokan yhteishengen tukijana. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu –tutkielma.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10591/URN_NBN_fi_jyu-2006181.pdf?sequence=1. (Luettu 11.1.2016.)
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli – Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1>. (Luettu 17.4.2016.)
- Moreno, J.L. 1978. Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. Third edition. Beacon House Inc. Beacon, N. Y.
- Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niiranen, P. 1990. Amerikkalainen näkökulma kasvatukseen laadulliseen tutkimukseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. 17.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 29.10.2015.)
- Ollikainen, T. 2011. Suosiopeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. Kasvatus. 42 (5), 468–479.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/palmu/sukupuol.pdf>. (Luettu 16.3.2016.)
- Pelkonen, R., & Louhiala, P. 2002. Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Karjalainen, Sakari & Launis, Veikko & Pelkonen, Risto & Pietarinen, Juhani (toim.): Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 126–136.
- Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Suom. Marja Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.
- Pierse, L. 1995. Theatresports down under: a guide for coaches and players. Players Press.
- Pulli, T. 2010. Totta ja unta : draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23063/9789513938406.pdf?sequence=1>. (Luettu 22.3.2016.)
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Ropo, E. 2015. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–83.
- Routarinne, S. 2004. Improvisoi!. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Rusanen, S. 2001. Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katharsis – draama, teatteri ja kasvat. Jyväskylä: Atena, 47–60.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 17.2.2016.)
- Saari, E. 2007. Mitä – pitääkö tutkijan olla myös käytännön toimija? Teoksessa L. Viinamäki & Erkki Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 121–151.
- Saha, E. 2013. Tuntijakouudistus unohti draaman oppiaineena. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 44 (2013): 2, 205–221.
- Salo, E. 2015. Kaikki, minkä voi tehdä irrallaan pulpetista, on plussaa - Miten tulevat luokanopettajat näkevät draamakasvatuksen peruskoulun opetuksessa? Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkielma. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97546/GRADU-1435325790.pdf?sequence=1>. (Luettu 29.3.2016.)

Salonen, R. 2000. Draaman käyttö historianopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu – tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2000833661>. (Luettu 22.3.2016.)

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group Processes in the Classroom. Eight edition. New York. McGraw-Hill.

Spolin, V. 1977. Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques. Evanston: Northwestern University Press.

Spolin, V. 1994. Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques. Evanston: Northwestern University Press.

Suojanen, U. 1994. Toimintatutkimus opettajan työn kehittäjänä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen, Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston OKL. Julkaisusarja B:46, 129–145.

Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä: Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. Vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Toivanen, T. 2007. Lentoon! Draama ja teatteri koulussa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Toivanen, T. 2012. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine? Kasvatus. 43 (2), 192–198.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–254.

Vienola, V. 2005. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus–taitava opettaja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/vienola.pdf>. (Luettu 29.2.2016.)

Viinamäki, L. 2007. Triangulatiivisen tutkimusasetelman soveltamismahdollisuudet. Teoksessa L. Viinamäki & Erkki Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 173–197.

Winnicott, D.W. 2005. *Playing and reality*. London and New York: Routledge Classics.

Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa J. Lehtonen ja J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 123-138.

Østern, A. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.). *Draaman tiet – suomalainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 4-26.

Liite 1(1)

Hei vanhemmat ja huoltajat!

Olemme Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme parhaillaan pro gradu - tutkimusta. Opiskelemme sivuaineena draamakasvatusta ja gradumme aiheena on improvisaation vaikutus luokkailmapiiriin.

Tutkimuksemme toteutuu monessa vaiheessa:

- 1 Kyselylomake oppilaille luokan henkilösuhteisiin liittyen
- 2 Improvisaatiotunnit koulupäivien aikana
- 3 Toinen kyselylomake improvisaatiojakson jälkeen

Pyydämmekin nyt kohteliaimmin lupaa teettää lapsellanne **kyselylomakkeet**, sekä **videoida** improvisaatiotunnit aineistoksi tutkimustamme varten.

Aineisto kerätään niin, että vastaajat pysyvät anonyymeinä ja kerätty aineisto tulee ainoastaan tutkijoiden käyttöön tätä tutkimusta varten. Tutkimuksen valmistuttua kerätty aineisto hävitetään.

Annan luvan

En anna lupaa

Oppilaan nimi

Huoltajan allekirjoitus

Palautattehan lomakkeen oppilaan mukana opettajalle viimeistään pe 20.11.2015. Annamme mielellämme lisätietoa aiheesta.

Ystävällisin terveisin

Tarja Halinen
XXXXX

Ville Mononen
XXXXX

Liite 2(1)

KYSELYLOMAKE OPPILAILLE

7.3.2016

Vain Tarja ja Ville näkevät nämä vastauspaperit, joten voit vastata rehellisesti. Muista kirjoittaa ainoastaan oman luokkasi oppilaiden nimiä. Voit kirjoittaa saman nimen useampaan kohtaan.

Oma nimi: _____

1. Kenen kanssa vietät mieluiten aikaa välitunnilla? Kirjoita viivoille kolmen oppilaan nimet luokaltasi. (Omaa nimeä ei saa kirjoittaa.)

2. Kenen kanssa et mielellään halua viettää aikaa välitunnilla? Kirjoita viivoille kolmen oppilaan nimet luokaltasi. (Omaa nimeä ei saa kirjoittaa.)

3. Kuka tai ketkä luokkasi oppilaista pahoittaa mielesi usein? Kirjoita 0-3 oppilaan nimet viivoille. Jos kukaan ei pahoita mieltäsi, voit jättää kohdan tyhjäksi.

4. Tuleeko sinulla helposti riitaa jonkun tai joidenkin luokkasi oppilaiden kanssa? Kirjoita 0-3 oppilaan nimet viivoille. Jos riitoja ei synny, voit jättää kohdan tyhjäksi.

Liite 2(2)

5. Luokkanne toteuttaa yhdessä projektin, johon tarvitaan johtaja. Kirjoita oppilaan nimi, joka sopisi tähän tehtävään.

6. Kuka luokkasi oppilaista auttaa mielellään muita?

7. Vastaa väittämiin kyllä tai ei:

- a) Minun on helppo puhua koko luokan kuullen. _____
- b) Voin olla kenen tahansa luokkalaisemme pari, kun teemme paritöitä. _____
- c) Tunnen oloni todella hyväksi tässä luokassa. _____
- d) Minä osallistun luokan toimintaan. _____

8. Millainen luokan ilmapiiri mielestäsi on? Mitkä asiat siihen vaikuttavat? Kirjoita omin sanoin.

9. a. Vaikuttiko Tarjan ja Villen improvisaatiokurssi omasta mielestäsi luokkanne ryhmähenkeen? _____

b. Jos vaikutti, niin miten?

Liite 3(1)

2. Kerta

Tavoitteet, joihin pyritään:
Tutustuminen, kurssin sisällön läpikäyminen, improvisaation ja draaman avaaminen, draamasopimuksen teko, ryhmätyöskentelyssä kehittyminen, yhteispeli
Opetuksen eteneminen/tunnin kulku:
1. Nimileikki peitolla
2. Hedelmäsalaatti (10 min) <ul style="list-style-type: none">- kaikki ringissä tuoleilla. Yksi keskellä. Keskellä oleva sanoo ”esim. minulla on koira”. Kaikki joilla on koira, vaihtavat paikkaa. Keskellä oleva etsii myös vapaan paikan. Se joka jää ilman tuolia joutuu keskelle.
3. Draamasopimuksen läpikäynti <ul style="list-style-type: none">• loput allekirjotukset• sääntöjen muistutus• viimekerran flopit ja topit• tulevan tunnin avaaminen
4. Eläinkortit (10 min) <ul style="list-style-type: none">• Etsitään ryhmä äänin• Etsitään ryhmä liikkeellä
5. Neljä jalkaa, kaksi kättä (10 min) <ul style="list-style-type: none">• Leikinjohtaja huutaa esim. '2 jalkaa, kolme kättä, yksi pää', jolloin pitää koskettaa maahan vain vastaavalla määrällä vastaavia ruumiinosia.
6. Kone (10 min) <ul style="list-style-type: none">• Koko ryhmä ringissä tekee yhden koneen• Jakaudutaan kahtia ja tehdään siinä omat koneet• Tehdään yleisölle, aihe yleisöltä
7. Silmäniskumurhaaja
8. Lopetus ja rauhoittuminen: <ul style="list-style-type: none">• palaute• Numeroita 1,2,3... ei päällekkäin.
Luokka yrittää laskea ykkösestä eteenpäin puhumatta toisten päälle. Jos kaksi sanoo samaan aikaan, aloitetaan alusta.
Harjoitusten tavoitteet:
<ul style="list-style-type: none">• Nimileikki peitolla: Uusien orientointi• Hedelmäsalaatti: tutustuminen, kuunteleminen, reagointi, hyväksyminen• Draamasopimuksen kertaaminen: Itsereflektio• Eläinkortit: Ryhmädynamiikan havainnointi, ilmaisuun tutustuminen• Neljä jalkaa, kaksi kättä: hyväksyminen, ryhmässä työskentely• Kone: Kuuntelu, oman vuoron odottaminen, hyväksyminen, ryhmätyö, ensiaskel esiintymiseen• Silmäniskumurhaaja: Oppilaiden toive, keskittyminen, tarkkailu, rauhoittuminen alkaa• Lopetus: rauhoittuminen, keskittyminen