



ANNUKKA HÄKÄMIES

# METODILLA ON MERKITYS - MUODOLLA ON MIELI

Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön  
ammattikorkeakouluopinnoissa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
Pinni B:n luentosalissa B1100, Kanslerinrinne 1, Tampere,  
13. päivänä lokakuuta 2007 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Acta Universitatis Tamperensis 1253  
ISBN 978-951-44-7067-7 (nid.)  
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2007

Puh. (03) 3551 6055  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 646  
ISBN 978-951-44-7068-4 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

## TIIVISTELMÄ

Metodilla on merkitys – muodolla on mieli.

Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa

Tutkimuksen kohteena on ammattikasvatuksen didaktiikka ja siinä draama ja osallistava teatteri didaktisena valintana mielenterveyshoitotyön opetuksessa.

Tutkimuksessa tarkastellaan draamaa ammattikasvatuksessa sekä metodina että muotona. Muodolla tarkoitetaan metodeihin kätkeytyviä ontologisia oletuksia ja metodilla taas valittua didaktista menetelmää (kreik. *methodos*: valittu tie). Hoitotyön opiskelussa draama ja osallistava teatteri merkitsevät tutkivaa toimintaa, jossa arjen estetiikka kietoutuu eettisyyteen.

Tutkimuksen tavoitteena on edistää kriittistä keskustelua ammattikasvatuksen didaktiikasta. Tehtävänä on kuvata, tulkita ja ymmärtää draaman ja osallistavan teatterin mahdollisuuksia hoitotyön ammattikasvatuksessa. Draaman oppimispotentiaaleja tarkastellaan suhteessa mielenterveyshoitotyössä tarvittaviin psykoterapeuttisiin valmiuksiin. Tässä tutkimuksessa nämä valmiudet rajataan itsetuntemukseen, eläytymistä edellyttävään empatiaan, hoidolliseen läsnäoloon sekä yhteistyö- ja ryhmätyötaitoihin.

Tutkimus voidaan ymmärtää draamatyöskentelyn ontologisena erittelynä sosi- ja terveydenhuollon ammattikasvatuksessa.

Tutkimusote liittyy hermeneuttisen fenomenologian traditioon. Kuvauksen ja tulkinnan kautta pyritään rakentamaan aineiston eri osista kokonaisvaltaista didaktista ymmärrystä. Fenomenologisesti tutkimus kohdentuu draamatyöskentelyyn ilmiönä. Tietoa ilmiöstä haetaan tutkimuksista, teorioista ja opiskelijoiden oppimiskokemuksilleen antamista merkityksistä. Draamatyöskentelyn tuottamia oppimiskokemuksia tutkitaan yhden opiskelijaryhmän 1,5 vuotta kestäneen oppinnäytetyöprosessin kautta. Opiskelijat toteuttivat oppinnäytetyönsä forumteatterin keinoin. Opiskelijoiden oppimiskokemuksia analysoidaan soveltaen fenomenologisen psykologian metodia. Tutkimus merkitsee myös tutkijan henkilökohtaisen didaktisen käyttöteorian avaamista ja täsmentämistä.

Tutkimuksen tuloksena saadaan kuvaus draamasta ihmissuhdetyön ammattikasvatuksessa. Sen didaktinen merkitys on kaksiosainen. 1. Draama edellyttää esteettistä kokemusta tuottaakseen sen muotoon kätkeytyvää oppimista. Hoitotyön koulutuksessa draaman muodon olemukseen kuuluu implisiittisesti muun muassa yhteisöllisyys, esteettis-pedagogiseen toimintaan kietoutuva eettisyys, eläytymisen, nyt-hetkisyys ja oppimisen kokonaisvaltaisuus. 2. Erilaiset draaman metodit painottavat eri tavoin draaman muotoon kätkeytyviä oppimispotentiaaleja. Draaman eri metodeilla voidaan ammattikasvatuksessa tavoitella esimerkiksi itsetuntemusta, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, itseilmaisun kehittymistä, sosiokulttuurista innostamista ja voimaantumista. Draama on kokemuksellista

henkilökohtaisten merkityssuhteiden tutkimista. Sen voi ymmärtää transformaatiiviseksi oppimiseksi. Luodessaan metaforisia ja autenttisia tiloja se avaa uusia näkökulmia, vaihtoehtoisia toimintatapoja ja ymmärrystä ympäröivään maailmaan ja ihmissuhteiden todellisuuteen niin yksilö- kuin yhteisötasolla.

Draamamuotoinen työskentely on kokonaisvaltaista ja toiminnallista. Kokemuksiin liittyy voimakkaita elämys- ja tunnekokemuksia. Tunteet nousevat sekä yhteenkuuluvuudesta ryhmään että draamatyöskentelyn luonteesta, vaativuudesta, onnistumisesta ja loppuunsaattamisesta. Ryhmätyöskentelyyn perustuvana se kasvattaa ryhmäohjautuvuutta, jolloin yksilökeskeiseen työskentelyyn suuntautunut opiskelija voi kokea jäävänsä toiminnan ulkopuolelle.

Tutkimustulokset ovat siirrettävissä laajemmin kaikkeen aikuis- ja ammattikasvatuksen didaktiikkaan ja sen kehittämiseen. Tutkimus on myös kannanottoa ammattikorkeakoulun ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksiin sekä didaktisen metodin ja muodon merkitykseen.

Avainsanat: ammattikasvatuksen didaktiikka, ammattikasvattajan käyttöteoria, draama ja osallistava teatteri, taide ammattikasvatuksessa, psykoterapeuttisten valmiuksien oppiminen mielenterveyshoitotyössä.

## **ABSTRACT**

The method has a meaning – the form has a mind.

DRAMA in MENTAL HEALTH NURSING education in university studies of applied sciences

The object of this study is didactics in vocational education, specifically drama and applied theatre as a didactic alternative in the education of mental health nursing.

The study examines drama in vocational education as a form and a method. The form means ontological presuppositions hidden in the methods, while the method means the didactic procedure selected (Gr. *methodos*: way). In nursing studies drama and applied theatre mean explorative activity, in which everyday aesthetics is intertwined with ethicism. The choice of the form of drama is determined by the aims and contents of the vocational education studies.

The aim of this study is to promote critical discussion of the didactics of vocational education. The task is to describe, interpret and understand the possibilities of drama and applied theatre in the vocational education of nursing. The learning potentials in drama are examined in relation to the psychotherapeutic skills needed in mental health nursing. In this study, these skills are confined to self-knowledge, empathic identification, therapeutic presence as well as cooperative and teamwork skills.

The study can be understood as an ontological analysis of drama in the vocational education of social and health care.

The research approach is related to the tradition of hermeneutic phenomenology. By means of description and interpretation, an attempt is made to build out of different elements of the material a holistic didactic understanding into the learning environment of vocational education. From the phenomenological point of view, the study focuses on drama as a phenomenon. Knowledge of the phenomenon is sought from meanings given by individuals to their experiences. Learning experiences generated by means of drama are examined through the 18-month-long thesis process of one student group. The students carried out their theses using the means of Forum Theatre. The learning experiences of the students are analysed by applying the method of phenomenological psychology. The study also involves the opening up and specification of the researcher's personal practical theory of didactics.

As a result of the study, a description is obtained of drama in the vocational education of human relations work. Its didactic relevance is twofold. 1. Drama requires aesthetic experience to generate learning hidden in its form. In nursing education, the essence of the drama form implies e.g. communality, ethicism intertwined with the aesthetic-pedagogical, identification, ability of being present

and holistic learning. 2. The various methods of drama emphasize in different ways the learning potentials hidden in the form of drama. Drama methods can be used in vocational education to acquire e.g. self-knowledge, interactive and teamwork skills, development of self-expression, socio-cultural inspiration and empowerment. Drama is the experiential study of personal meaning relations. It can be understood as transformative learning. When creating metaphorical and authentic states, it opens up new perspectives, understanding and alternative ways of acting in the reality of human relations at the individual as well as community level.

Drama work is holistic and actional. Powerful emotions relate to the experiences. The emotions arise as well from togetherness in the group as from the nature, requirements, successfulness and accomplishment of the drama work. Basing on teamwork, drama trains group orientation. This may have the effect that a student oriented to individual-centered working feels him/herself left outside of the action.

The results of this study can be transferred at a broader context into all didactics of adult and vocational education and its development. The study also involves taking a position on views of man, knowledge and learning in the university of applied sciences as well as on the meaning of the didactic method and form.

**Key words:** didactics in vocational education, vocational education teacher's practical theory, drama and applied theatre, art in vocational education, learning of psychotherapeutic skills in mental health nursing.

## KIITOKSET

Yleisin metafora väitöskirjojen esipuheissa näyttäisi olevan matka. Nyt ymmärrän sen erityisen hyvin. Oma draaman ja osallistavan teatterin tutkimusmatkani on alkanut jo useiden vuosikymmenten takaa. Käsillä oleva työ on sen keskeisin välietappi. Väitöskirjaksi saattaminen oman työn ohella kesti miltei kymmenen vuotta. Matkalla oli elämän tuomia pakollisia pysähdyksiä ja luovuttamisen hetkiäkin. Tutkimuksen tekeminen työn ohella sopi itselleni parhaiten koska tutkimus käsittelee myös omaa käyttöteoriaani. Tutkimusmatkani oli lukemisen, reflektion, kirjoittamisen, opettamisen ja erilaisten draamojen ja osallistavien teatteriprojektien tekemistä. Toiminta kehkeytti ajattelua. Teoria ja tutkimus asettivat kriittisen peilin oman toiminnan eteen. Näin syntyi tutkivaa työtötta.

Matkaoppaistani erityisesti kiitän ohjaajaani professori Anja Heikkistä. Hänen viisautensa, vaativuutensa ja kannustavuutensa on toiminut hyvänä mallina ohjaajuudesta. Tutkimukseni esitarkastajia, professori Leena Ahteenmäki-Pelkosta ja professori Anna-Lena Østerniä kiitän kriittisestä ja asiantuntevasta paneutumisesta tutkimukseeni. Heidän rakentavat kommenttinsa toimivat oleellisina työn loppuun saattamisessa. Professori Heikkisen tutkijakoulu on merkinnyt monien vuosien ajan paikkaa kehittää tieteellistä ajattelua innostavassa ilmapiirissä. Erityisesti kiitän Arjaa opponeeraajan työhön paneutumisesta. Pirjoa, Merviä ja Tiitä kiitän alkuvaiheen innostuksen tartuttamisesta ja Virveä syvällisistä dialogihetkidistä.

Tutkimukseni oikolukijaa Mika Kiiskistä kiitän epäkiitollisen tehtävän ottamisesta ja syvästä paneutumisesta kaiken kiireen keskellä. Kiitos myös Jarmo Heikkiselle tiivistelmän käännostyöstä.

Työyhteisöni Pirkanmaan ammattikorkeakoulu on mahdollistanut tapani toteuttaa draamaa ja osallistavaa teatteria erilaisissa yhteyksissä ja tukenut osallistumistani alan kansainvälisiin kongresseihin. Tästä kiitos kuuluu esimiehilleni.

Kiinnostukseni didaktiikkaan syntyi monien yhteistyövuosien aikana ystäväni Leena Rauhalan kanssa hoitotyön opettajakoulutuksen kehittämistyössä. Kiitän häntä niistä innostavista vuosista ja jatkuvasta tutkimukseen kannustamisesta.

Lukuisista draamallisista matkakumppaneistani kiitän tässä ennen kaikkea Marjo-Riitta Ventolaa. Hänen osaava ja ikuisesti kyselevä suhteensa draamatyöskentelyyn on vaikuttanut paljon tämän tutkimuksen valmistumiseen. Kiitän kaikkia niitä ryhmiä, joita olen vuosikymmenten aikana saanut ohjata ja etenkin draamaryhmiä opiskelijoina, joita olen opettanut. Erityisellä lämmöllä muistan tutkimukseni Pinokkio -ryhmää. Jokaisen ryhmän toiminta, reflektointi ja luovuus ovat olleet keskeinen yllyke lähteä tutkimaan draamaa didaktisena muotona. Suurella kiittollisuudella ajattelen ennen muuta omaa forumteatteriryhmääni Hovin narreja. 16 vuoden yhteinen taival on ollut täynnä tutkivan yhteisöteatterin tekemistä. He ovat hyväksyneet käsikirjoitukseni ja ohjaukseni moninaisissa

kokeiluissa, suhtautuneet niihin realistisen kriittisesti, mutta harvoin epäilleet niiden onnistumista. Kiitos luottamuksestanne.

Kolleegaani ja pitkäaikaista työhuonetoveriani Marja-Liisaa kiitän kannustavasta ystävydestä ja jakamisesta. Heidiä kiitän viisaista neuvoista avuttomuuden hetkillä. Lämmöllä ajattelen kollegojen ja ystävien kiinnostunutta suhtautumista tutkimusmatkani aikana.

Aune Myllymäelle kuuluu suuri kiitos kärsivällisestä työstä tutkimukseni viimeistelyssä sähköiseen muotoonsa.

Suurimmat kiitokset osoitan kuitenkin läheisimmilleni. Rakasta äitiäni Annikki Merikantoa ja edesmennyttä isääni Urpo Merikantoa kiitän musiikin läsnäolosta lapsuuteni luovassa ja leikkisässä ilmapiirissä. Äitiäni kiitän erityisesti viimeisten kesien arjen hoitumisesta ja huolenpidosta kesäkodissamme Hannumaassa. Elämäni miehiä, Hannua ja Johannesta kiitän siitä ymmärryksestä, jolla he ovat suhtautuneet tutkijan henkiseen poissaolooni ilman minkäänlaisia vaatimuksia. Rakkaudella kiitän Taivaan Isää heidän olemassaolostaan samoin kuin taiteiden virvoittavasta ja innoittavasta lahjasta!

Muurahaisen askeleen  
otin tänään sieluni polulla,  
havunneulasen raahasin,  
lehtikirvan sain kiinni,  
mutta päiväni oli työtä ja kiitosta täynnä.

Jarmo Pennanen



## SISÄLLYS

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | JOHDANTO .....  | 15 |
| 1.1   | AMMATTIKASVATUKSEN DIDAKTIikka TUTKIMUKSEN<br>LÄHTÖKOHTANA .....                                | 15 |
| 1.1.1 | Taide sosiaali- ja terveydenhuollon ammattikasvatuksessa .....                                  | 19 |
| 1.1.2 | Draama oppimisen muotona.....   | 21 |
| 1.2   | NÄKÖKULMIA MIELENTERVEYSTYÖHÖN.....   | 23 |
| 1.3   | MIELENTERVEYSTYÖN AMMATILLISEN OSAAMISEN<br>ERITYISPIIRTEITÄ JA VAATIMUKSIA KOULUTUKSELLE ..... | 24 |
| 1.3.1 | Psyko-terapeuttiset valmiudet mielenterveyshoitotyössä.....                                     | 25 |
| 1.4   | TULEVAISUUDEN VAATIMUKSIA KOULUTUKSEN<br>HAASTEENA.....   | 26 |
| 1.5   | TUTKIMUKSEN KOLME NÄKÖKULMAA: MUOTO, SISÄLTÖ<br>JA KOKEMUS .....                                | 28 |
| 2     | TUTKIMUKSEN TAVOITE, TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA<br>LÄHESTYMISTAPA .....                                | 31 |
| 2.1   | TUTKIMUKSEN TAVOITE, TARKOITUS JA<br>TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....                                      | 31 |
| 2.2   | TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA JA<br>TUTKIMUSASETELMA.....  | 32 |
| 2.3   | ESIYMMÄRRYKSESTÄ.....   | 37 |
| 2.3.1 | Tutkijan positio.....   | 38 |
| 2.3.2 | Todellisuus- ja ihmiskäsityksestä.....  | 40 |
|       | OSIO I MUOTO – DIDAKTINEN METODI JA MUOTO .....   | 43 |
| 3     | DRAAMA MIELENTERVEYSHOITOTYÖN<br>OPETUKSESSA.....   | 45 |
| 3.1   | DRAAMA- JA TEATTERIKÄSITTEIDEN TAUSTAA.....   | 47 |
| 3.1.1 | Teatterin, terapian ja kasvatuksen rajanvetoa.....  | 50 |
| 3.1.2 | Draamapedagogiikka ja draamakasvatus .....  | 52 |
| 3.1.3 | Yhteisöllistä teatteria .....   | 53 |
| 3.1.4 | Forumteatteri .....   | 54 |

|                                   |   |     |
|-----------------------------------|---|-----|
| 3.1.5                             | Esimerkkejä yhteisöllisistä draaman ja teatterin sovelluksista ja toiminnalle asetetuista tavoitteista..... | 57  |
| 3.1.6                             | Draama ja osallistava teatteri .....  | 59  |
| 3.2                               | DRAAMATYÖSKENTELYN OPPIMISENPOTENTIAALEISTA .....   | 61  |
| 3.2.1                             | Taito, taide ja estetiikka.....   | 63  |
| 3.2.2                             | Eettisyys estetiikassa .....  | 64  |
| 3.2.3                             | Taiteen kokemus sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksessa.....  | 66  |
| 3.2.4                             | Esteettisen kokemuksen luonne draamatyöskentelyssä .....  | 68  |
| 3.2.5                             | Draama - transformatiivista oppimista ja sosiokulttuurista innostamista.....                                | 71  |
| 3.2.6                             | Draama - mielen matkaa muutokseen .....   | 73  |
| OSIO II SISÄLTÖ – SUBSTANSSI..... |   | 77  |
| 4                                 | MIELENTERVEYSHOITOTYÖN ERITYISOSAAMINEN.....  | 79  |
| 4.1                               | HOITOTYÖN YLEINEN AMMATILLINEN OSAAMINEN JA MUUTOSPAINHEET .....  | 79  |
| 4.1.1                             | Hoitotyön taidot: laaja-alaista ja erityisosaamista.....  | 80  |
| 4.2                               | MIELENTERVEYSTYÖ AIKAKAUTENSA PEILINÄ.....  | 83  |
| 4.3                               | HOITOSUHTEEN ERITYISPIIRTEISTÄ MIELENTERVEYSHOITOTYÖSSÄ .....   | 86  |
| 4.4                               | PSYKOTERAPEUTTISET VALMIUDET MIELENTERVEYSHOITOTYÖSSÄ .....   | 88  |
| 4.4.1                             | Itsetuntemus.....   | 90  |
| 4.4.2                             | Läsnäolemisen taito .....   | 92  |
| 4.4.3                             | Eläytyvä ymmärrys, empatiataito.....  | 94  |
| 4.4.4                             | Yhteistyö-, ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot.....   | 98  |
| OSIO III KOKEMUS .....            |   | 99  |
| 5                                 | PINOKKIO: OPISKELIJOIDEN OPPIMISKOKEMUKSET DRAAMATYÖSKENTELYSTÄ.....  | 101 |
| 5.1                               | PINOKKIO – DRAAMAPROJEKTIN VAIHEET .....  | 102 |
| 5.2                               | OPPIMISKOKEMUSTEN TUTKIMISEN TAUSTAA.....   | 104 |
| 5.3                               | AINEISTON KERUU .....   | 105 |
| 5.4                               | OPPIMISKOKEMUSTEN ANALYYSIN VAIHEET .....   | 107 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 5.4.1 | Yksittäisten opiskelijoiden oppimiskokemusten merkitysverkostojen luominen .....         | 107 |
| 5.4.2 | Kohti yleistä merkitysverkostoa.....   | 111 |
| 5.5   | DRAAMAKOKEMUSTEN ERITTELYÄ.....  | 113 |
| 5.5.1 | Kokemukset itsetuntemuksen kehittymisestä.....   | 115 |
| 5.5.2 | Ryhmän merkitys oppimiskokemukselle .....  | 121 |
| 5.5.3 | Oppimiskokemuksen siirrettävyys tulevaan ammattiin .....                                 | 127 |
| 5.5.4 | Draamatyöskentelyn muotoon liitetyt merkitykset oppimiskokemuksissa.....                 | 130 |
| 5.6   | OPPIMISKOKEMUSTEN YLEINEN MERKITYSVERKOSTO.....  | 136 |
| 6     | TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA PÄÄTELMÄT .....   | 141 |
| 6.1   | TUTKIMUKSEN METODISTA ARVIOINTIA.....  | 141 |
| 6.1.1 | Tutkimuksen luotettavuudesta.....  | 142 |
| 6.2   | PÄÄTELMÄT .....  | 146 |
| 6.2.1 | Draamatyöskentelyn merkityksestä mielenterveysshoitotyön ammattikasvatukselle .....      | 147 |
| 6.3   | KOONTA: MINKÄLAISEKSI OPPIMISEN MUODOKSI DRAAMA PALJASTUI TÄMÄN TUTKIMUKSEN VALOSSA..... | 150 |
| 6.3.1 | Draama didaktisena muotona ja metodina .....   | 153 |
| 7     | POHDINTA .....   | 157 |
|       | LÄHTEET:.....  | 165 |
|       | LIITTEET .....   | 189 |

## **KUVIOLUETTELO**

Kuvio 1 Tutkimusasetelma

Kuvio 2 Forumteatterin toiminnan jäsentäminen

Kuvio 3 Alustavat aineistoa jäsentävät kokemusten merkityssuhteet

Kuvio 4 Itsetuntemukseen liitetyt oppimiskokemukset

Kuvio 5 Ryhmän merkityksestä oppimiskokemukselle

Kuvio 6 Oppimiskokemusten siirrettävyys tulevaa ammattiin

Kuvio 7 Draamatyöskentelyn muotoon liitetyt tekijät oppimiskokemuksissa

Kuvio 8 Opetuksen sisällön, metodin ja muodon yhteys

# 1 JOHDANTO

Noin kaksi vuosikymmentä sitten eräs psykiatrisella osastolla hoidossa oleva potilas keskusteli kanssani oppimisesta ja opettamisesta. Kesken kaiken hän kysyi, miten paljon mahdan tarvita kalvoja, jotta kaikki se, mitä tarvitaan hänen auttamiseensa olisi opittu?

Potilaan kysymys johti pohtimaan, mitä tieto ja ammattiosaaminen tarkoittavat omalla työalueellani, mielenterveyshoitotyön opetuksessa. Miten on mahdollista oppia monitasoisista ja abstraktia ammattia, jonka ydin ei ole konkreettisesti tekemisessä vaan läsnäolemisessä ja psykoterapeuttisissa valmiuksissa? Miten opitaan ja opetetaan itsetuntemusta, jonka ajatellaan olevan ammatillisen auttamisen perusta hoitavassa suhteessa? Mitä opetuksen muoto opettaa, ja miten se sen tekee? Voisiko opetuksen muoto tuottaa implisiittisesti uutta työtapaa tulevaan ihmissuhdeammattiin? Miksi opetuksen muodon merkitys on viime aikoina jäänyt niin vähälle huomiolle? Löytyisikö taiteesta, etenkin osallistavasta ja yhteisötaiteesta, vastauksia? Ovatko taide ja esteettiset kokemukset ihmissuhdetyön ammattikasvatuksessa jääneet syrjään siksi, että ne ovat jatkuvan arvioinnin ja tulostavoitteiden ulottumattomissa?

Tutkimukseni sijoittuu terveydenhuollon ammattikasvatuksen didaktiikan alueeseen, tieteiden ja taiteen risteyskohtaan. Monialainen lähtökohta on tuttua ammattikasvatuksessa. Vastauksia kysymyksiin etsin yhdistäen propositionaalista ja kokemuksellista tietoa kasvatustieteestä, filosofiasta, hoitotieteestä, taiteesta, pragmatistisesta estetiikasta, draamasta ja osallistavasta teatterista. Didaktinen valinta tässä tutkimuksessa on draama. Opiskelun sisältönä on mielenterveyshoitotyö siksi, että se on omaa ammattikasvattajan työtäni. Se voisi olla kuitenkin mikä tahansa sisällön alue, jossa ihmissuhteet ovat keskeinen opiskelun kohde.

## 1.1 AMMATTIKASVATUKSEN DIDAKTIikka TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA

Ammattikorkeakoulut ovat luoneet identiteettiään ottaen etäisyyttä omaan historiaansa ammatillisina oppilaitoksina ja samanaikaisesti tiedekorkeakouluihin. Opetuksen haasteeksi on tullut uudenlaisten toimintatapojen kehittäminen

(Kauppi 2003, 12.) Ammattikorkeakoulujen tehtäväksi on määritelty ammattikorkeakoululaissa kolmen tehtäväalueen integraatio: pedagoginen tehtävä, aluekehitysvaikutustehtävä sekä tutkimus- ja kehittämistehtävä. (Ammattikorkeakoululaki 351/2003.) Tietoyhteiskunnan siirtyminen 2000 –luvulla oppimisyhteiskunnaksi merkitsi tiedon ja osaamisen ymmärtämistä taloudellisen kasvun ytimeksi (Eteläpelto 2001, 7). Ammattikorkeakoulu ymmärretään hyvinvointia tuottavan tiedon ja osaamisen tuottajaksi, jonka vaikuttavuus nähdään asiantuntijoiksi valmistuvina opiskelijoina ja alueellisina, tutkimukselliseen tietoon perustuvina kehittämishankkeina (Raij 2003, 42 - 58 ). Ammattikorkeakoulun pedagoginen tehtävä on haasteiden edessä, ettei se huku lisääntyviin vaatimuksiin ja kadota omaa erityisyyttään. Hyvinvoinnin rakentajana sen vastuu on opetuksessa. Tässä tutkimuksessa keskityn ammattikorkeakoulun pedagogiseen tehtävään ja siinä erityisesti oppimista ohjaaviin didaktisiin valintoihin.

Oppimisen tutkimus ja opetuksen käytänteiden kehittyminen eivät useinkaan kohtaa toisiaan. Von Wrightin (2001) mukaan 1950 –luvulta lähtien on kasvanut kuilu näiden kahden alueen välille. Kognitiivinen suuntaus johti oppimisen tutkimuksen uusille urille, mutta sen vaikutus opetuksen tutkimukseen ja käytäntöihin on ollut vähäistä. Paradigman muutos 1960 –luvulla merkitsi käännettä, jossa oppimisen tutkimuksen painopiste siirtyi yksilön tiedon käsittelyn prosesseihin. Oppiminen ymmärrettiin tärkeimmäksi maailmassa selviytymisen keinoksi. (Von Wrigh 2001, 5.)

Didaktiikkaan on perinteisesti kuulunut sekä opetuksen muoto (opetusmenetelmät) että sisältö (Koskenniemi & Hälinen 1970). Didaktiikan näkökulmasta oppimisella ja sen tutkimuksella on keskeinen merkitys, mutta se ei korvaa didaktiikkaa ja sen tutkimusta (Uusikylä & Atjonen 2000, 16). Opetuksen käsite vaihtelee paradigmahistorian myötä. (Ks. Pitkäniemi 2000, 444.) Opetus edellyttää kuitenkin intentionaalisenä toimintana selkeää tietoisuutta tavoitteista ja ymmärrystä yksittäisen opiskelijan ja ryhmän oppimisen ehdoista ja edellytyksistä. Jos opetus ymmärretään tulkintaprosessina oppimisen ja opetuksen välillä, (emt. 446) tai jos se ymmärretään analogisena tutkivalle prosessille, tarvitaan tietoa erilaisista didaktisista menetelmistä. Lisäksi tarvitaan taitoa käyttää menetelmiä, joilla voidaan avata opiskelijalle mahdollisuudet saavuttaa haluttua osaamista ja ammattitaitoa. Erilaisilla opetuksen muodoilla on erilaiset tavoitteet. Opetuksen tutkiminen on varmin tae estää tiedostamaton manipulaatio ammattikasvatuksessa.

Didaktiikka, opetusta tutkivana tieteenalana, hävisi käsitteenä 90 –luvulla tutkimuksesta ja suomalaisten pedagogien arkipuheesta. Kansanen näkee tämän olleen seurausta anglosaksisen tradition seuraamisesta, sillä saksalaisessa traditiossa didaktiikka on entisestään korostunut (Kansanen 2004, 14).<sup>1</sup> Oppimispro-

---

1 Tässä tutkimuksessa didaktiikalla tarkoitan opetustiedettä, jonka kohteena on koko opetustahtuma. Sen olennaisena osana on keskittyminen opetukseen ja sen sisällön järjestyksen laatimiseen sellaiseksi, että se parhaiten edistäisi oppimista. Opettajan didaktisessa toiminnassa kietoutuu yhteen deskriptiivisyys ja normatiivisuus jatkuvassa vuorottelussa. (Lahdes 1997, 47.)

sessien tutkimus toi käyttöön uusia käsitteitä ja painotuksia. Kognitiivinen psykologia toi oppimisen keskiöön metakognitio- eli oppimisen itsesäätelytaidot. Opetuksesta on siirrytty puhumaan oppimisen ohjaamisena. Kasvatustieteen terminologiaan ovat tulleet myös vaikeasti määriteltävissä olevat oppimis-, opiskelu- tai osaamisen oppimisympäristö -käsitteet. Näillä viitataan oppimisen tukemiseksi suunniteltuihin monipuolisiin yksilöllisiin ja pienryhmäjärjestelyihin. (Mm. Raj 2003, 48 – 52; Uusikylä & Atjonen 2000, 132 –136.) Viime aikoina käsite on kuitenkin kapeutunut merkitsemään lähinnä tietotekniikan käyttöä tiedon hankinnassa. Yleisesti sillä viitataan virtuaaliseen ja verkkopohjaiseen oppimiseen. (Matikainen & Manninen 1998, 317.)

Sosiaali- ja terveydenhuollon ammatillisissa ihmissuhdetaitojen koulutuksissa opiskelu kohdistuu ensisijaisesti ihmisten välisiin suhteisiin ja tunnetaitoihin. Nämä ammatit edellyttävät myös vahvaa eettistä työorientaatiota. Laurilan (2003, 74) mukaan eettiset valmiuden ovat sellaista ammatillista kasvua, joka ei näyttäisi sisältyvän nykyisiin ammattikasvatuksen taitoprofiilikuvauksiin. Tiedolliset konstruktiot ovat ammattiin kasvussa välttämättömiä, mutta eivät vielä merkitse niiden taitavaa käyttöä ammatissa. Ammatillisten ihmissuhdetaitojen saavuttamiseen ei riitä tiedon hankinta tai tietotekniikan huippuosaaminen. Kasvun ihmissuhteisiin myös ammatillisessa merkityksessä ajatellaan tapahtuvan itsetuntemuksen kautta autenttisissa dialogisuhteissa, jolloin myös tunteet ja elämykset ovat olennaista opiskelun sisältöä ja toimivat siltana arvojen ja asenteiden tunnistamisessa. (Isokorpi 2003; Korhonen, Mäkinen & Valkonen 2001; Laurila 2003, 73 – 74; Könnilä, 1999; Molander 2003.) Ammatillisessa ihmissuhdetyössä, kuten mielenterveystyössä, ydintaidot ovat yksilön itsetuntemukseen perustuvia intrapersoonallisia ja ihmistenväliseen vuorovaikutukseen perustuvia interpersoonallisia taitoja. Ammattikasvatuksessa niiden on yleisesti ajateltu liittyvän metakognitiotaitoihin. (Laurila 2003, 73.)

Tunteet jäävät Varilan (1999, 37) mukaan koulutuksissa kognitioiden katveeseen. Niitä ei huomioida saman arvoisina kognitioiden kanssa. Tästä arvovinnostumasta seuraa vaara, että opiskelijasta tulee vain informaation vastaanottaja, käsitteittäjä ja prosessoija. Esimerkiksi mielenterveystyön oppimisessa jää silloin olennainen ihmisen ymmärtämisestä ulkopuolelle. Kiinnostus tiedon (kognitio) ja tunteiden (emotio) tarkasteluun rinnakkain on kuitenkin lisääntynyt. On etsitty niiden yhteyttä inhimillisessä kulttuurissa. Tieteiden kiinnostuksen kohteeksi on noussut tunteen ja älyn vuorovaikutus sekä kulttuurin ja hyvinvoinnin yhteys. (Esim. Anttila 2005; Best 1992; Damasio 2001; Goleman 1999; Hyypä & Liikanen 2005; Isokorpi 2003; Lehtisalo 2002; Liikanen 2003; Molander 2003; Puolimatka 2004 .)

Kognitiivisen ajattelun keskeisiä näkemyksiä on oppimisen kontekstisidonnaisuus. Oppimistilanteelta edellytetään riittävää samankaltaisuutta sen todellisuuden kanssa, johon opittua sovelletaan. (Andersen 2002, 265.) Parhaimmillaan opetustilanteet, konkreettisenä toimintana, tarjoavat analogisia oppimiskokemuksia tulevaan ammattiin. Tämä edellyttää ammattikasvatuksen toteutumista oppi-

laitoksessa niiden ajattelu- ja toimintamuotojen kautta, joita käytännön ammattitaito vaatii ja joita koulutuksen toivotaan kehittävän.

Sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksessa didaktisen menetelmän tavoitteena on mahdollistaa opiskelijalle myös eläytyminen potilaana olemiseen hoidollisessa vuorovaikutuksessa. Kyse ei ole samasta oppimisprosessista, joka tapahtuu käytännöllisen opiskelun hoitotilanteissa, jolloin opiskelija toimii asiakkaan/potilaan kanssa vastavuoroisessa, ammatillisessa suhteessa. Näihin tilanteisiin valmistava ja niitä ennakoiva tutkiminen oppilaitoksessa, yhdessä opiskeluryhmän ja ohjaavan opettajan kanssa, oikeuttaa opiskelijalle keskeneräisyyden, mahdollisuuden epäonnistua, itsereflektion ja luovan kokeilun kollegiaalisessa vertaisryhmässä. (Ks. Lehtisalo 2002, 131 - 134.)

Tässä tutkimuksessa didaktisen muodon esimerkkinä on draama. Käytän didaktisesta valinnasta käsitteitä menetelmä ja metodi (kreik. *methodos*: suunnitelmallinen menettelytapa, valittu tie). Jos opiskelu kokonaisuutena ymmärretään tutkivana toimintana, on keskeistä tutkia niitä menetelmiä, joiden avulla opetusta ohjaillaan. Metodien taustalla voidaan ymmärtää olevan laajempia muodon alueita, joiden ymmärrys on oleellista yksittäisen didaktisen metodin valinnassa. Muoto merkitsee tässä tutkimuksessa menetelmiin liittyvien ontologisten oletusten kokonaisuutta. Nämä oletukset painottuvat eri tavoin valitusta metodista riippuen. Esimerkiksi verkko-opetuksessa riittävä tekninen osaaminen on välttämätöntä opiskelulle. Draaman ja osallistavan teatterin eri menetelmät edellyttävät didaktisena metodina menetelmällistä osaamista ja pragmatistisen taiteen muotona taustalla olevien oletusten ymmärtämistä voidakseen tuottaa niille mahdollisia oppimistavoitteita. Kyse on valitun opetuksen muodon lukutaidosta. Muodossa opitaan sekä muodosta itsestään opitaan. Muodolla on siten oma itsenäinen sisältönsä (muodon ontologia).

Tutkimuksessani ammattikasvatuksen kontekstina on mielenterveyshoitotyö. Sen opetuksessa oppimisyhteisö, kasvuun saattamisen tehtävässään, voi toimia analogisena terapeutin yhteisön kanssa olematta silti terapiayhteisö. Se tarkoittaa oppilaitoksen yhteisöllisyyden, yhteisvastuullisuuden, jakamisen, keskinäisen kunnioittamisen ja tuen saamisen sekä kollegiaalisuuden korostamista. (Hummelvoll & Da Silva 1994, 9.) Oppimisympäristön kulttuuri toimii siten oppimiskokemuksena terapeutin yhteisöön kasvussa. Mielenterveyshoitotyössä opiskelun ydinalueita ovat psykoterapeuttiset valmiudet (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003: 6). Niiden edellytyksenä on itsetuntemuksen, minuuden rakentumisen ja persoonallisen identiteetin kehittymisen elämänaikainen matka. Koulutus toimii kasvun alkuun saattajana. Parhaimmillaan oppiminen tuottaa osaamista, viisautta ja sivistystä. (Ks. Lehtisalo 2002, 130.)



### *1.1.1 Taide sosiaali- ja terveydenhuollon ammattikasvatuksessa*

Taide on erottamaton osa inhimillistä kulttuuria. Sillä on paikkansa myös sosiaalisen pääoman lisäämisessä ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Taide on aina ollut osa terapia- ja hoitotyötä mieltä eheyttävänä, itseymmärrystä tuottavana ja elämyksiä antavana. Sen tiedetään edistävän yleistä terveyttä ja toimivan myös parantavana. (Heikkilä, Paloheimo & Taipale 2000; Hyyppä & Liikanen 2005; Jennings, Catanach, Mitchell, Chesner & Meldrum 2000; Liikanen, 2003; Niittynen, 2000; Ukkola, 2000. ). Terapiatyössä taide on perinteisesti yhdistetty yksilön luoviin voimavaroihin. Mielenterveytyössä taideterapioilla (musiikki-, tanssi-, kuvataide-, kirjallisuus-, runo-, draamaterapia) on pitkät perinteet. Niitä on yhteisesti kutsuttu myös toiminta-, luovuus- tai luoviksi terapioiksi (Punkanen 2001, 86 ). Hoitavassa draamatyöskentelyssä painopiste on ollut psyko- ja sosiadraaman käytössä, roolileikeissä ja erilaisissa tilannesimuloinneissa. (Helander 2002, 7; Häkämies 1992; Leiber 1995, 175; Watkins 2001.) Draaman ja osallistavan teatterin muut genret ovat vähemmän tunnettuja suomalaisessa sosiaali- ja terveydenhuollon toiminnassa ja koulutuksessa.

Ammattikasvatuksen kytkeytyminen teknologiseen kehitykseen ja hyödyntämiseen sekä ammattikorkeakoulun kehittyminen 1990 -luvun tietoyhteiskunnan merkittäväksi osaksi näyttäisivät vaikuttaneen siihen, että opetusta on kehitetty aikakaudelle tyypillisesti, itseohjautuvuutta ja informaation hankintaa korostavaksi. Ammattikorkeakoulussa kontaktiopetus on vähentynyt ja sen myötä opetuksesta on tullut opiskelijoiden itsenäisen työn ohjeistusta kirjallisessa muodossa (Auvinen 2004, 351). Voidaan kysyä, kadotetaanko samalla jotain ainutlaatuisia, jota tarvittaisiin esimerkiksi ammatillisen ihmissuhdetyön dialogiseen asiantuntijuuteen kasvussa. Lähiopetuksen vähetessä ammattikorkeakouluissa myös taiteiden ja luovan toiminnan osuus ihmismielen ja kulttuurin ymmärtämiseksi on hävinnyt ammattikorkeakoulusta. Halosen ja Mutasen (2006, 144 - 154) mukaan näin on yleisemminkin tapahtunut ammatillisen asiantuntijakoulutuksen kohdalla. Tämä merkitsee kannanottoa eri alojen tietokäsitykseen ja taustalla olevaan ihmiskäsitykseen. Ammattikorkeakouluopinnoissa teoreettiseen tietoon perustuva menestyminen ja kielellinen argumentointi ovat nousseet oleellisiksi arvioinnin kohteiksi ja siten myös keskeisiksi arvoiksi. Osaamisen osoittaminen tapahtuu painotetusta kielellisen ilmaisun alueelle.<sup>2</sup> Terveystieteissä ammattikorkeakouluopinnojen tieteellisteoreettinen painotus kadottaa taiteen tuoman

---

2 ”pelkästä käsitteellisen analyysin tai kielellisen ilmaisemisen puutteellisesta taidosta ei voi vetää johtopäätöstä, ettei osaaja tietäisi itse asiaa. Lisäksi varsinaisen taidon hallinnan kannalta sinänsä ei ole aina edes merkitystä sillä, pystyykö tekijä perustelemaan muille sitä, mitä hän osaa, mutta sillä on erittäin paljon merkitystä, kun halutaan kommunikoida taidon tuloksista tai merkityksellisyydestä. Paras keino ei aina ole verbaali ilmaisu.”(Anttila 2005, 76).

mielen ymmärrystä aukaisevan aspektin, josta muun muassa Bergson sanoo: "Taide ei varmastikaan ole muuta kuin suurempi näköyhteys todellisuuteen." (Bergson 1994, 124.)

Taide ja luovuus kuten etiikkakin ymmärretään ihmisen subjektiivisiksi ominaisuuksiksi. Taide ja tiede on länsimaisessa ajattelussa asetettu perinteisesti vastakkain. Tieteen on ajateltu olevan kiinnostunut totuuden käsitteestä, ei kauneudesta ja hyvydestä. Taide käsitteenä on ihmiskunnan historiassa hyvin nuori. Suomen kieleen sana taide tuli noin sata vuotta sitten. Tieteellä ja taiteella on kuitenkin yhteiset historialliset juurensa. Antiikissa kreikankielen *tekhne* ja latinan *ars* merkitsivät jotakuinkin samaa. Kreikankielen *tekhne* tarkoitti taitoa (know-how), tietoa yleisistä periaatteista ja ihmisen aikaansaamaa tai keksimää. *Ars* merkitsi latinankielistä käännoästä sanasta *tekhne*. *Ars* oli hyvin monikäyttöinen termi, joka merkitsi taitoa, osaamista ja ammattimaisuutta, mutta myös ihmisen järjellistä toimintaa. *Ars* ja *tekhne* viittasivat myös tietoon sinänsä. (Haapala & Pulliainen 1998 31 – 37.) Käsitteet kuitenkin erotettiin toisistaan merkitsemään taitoa teknisessä merkityksessä ja taidetta luovana ilmaisuna. (Anttila 2005, 98.) Tieteen on ajateltu sijoittuvan kulttuurissamme ihmisen järjen alueelle. Luultavasti siksi se on saanut ylivertaisen arvostuksen. Taide taas liitetään tunteisiin. Tunteet koetaan usein hallitsemattomiksi ja vaikeasti kontrolloitaviksi. Tiede ei kuitenkaan yksin voi korvata taidetta eikä etiikkaa, kuten ei taidekaan tiedettä tai etiikkaa. Taiteen mahdollisuudet ihmisen kokemistavan kehittämisessä ovat keskeistä kulttuurista pääomaa. (Hägglund 2001, 191; Rauhala 1989, 167; Venkula 2003, 18.) Koska taide kiinnittyy aistien maailmaan, se ei Anttilan (2005, 64) mukaan ole tiedon laji, mutta se voi olla intuition tapaan tietämisen muoto.

Käytäntöön sitoutuneena ammatillinen asiantuntijuus merkitsee tiedon, hyvyyden ja kauneuden samanaikaista läsnäoloa. Rationaalinen tieto, taito, taide ja persoonallinen osaaminen, jota moraalisiin sitoutuneena voisi kutsua viisaudeksi tai eettiseksi osaamiseksi (Ojanen 2001), saavat eri aikakausina erilaisia painotuksia. Esteettinen ulottuvuus osana ammatillista sivistystä koskettaa kaikkia koulutusaloja, ei vain taiteen ja kulttuurin koulutusaloja. Esteettinen näkökulma koulutuksessa tai sen puute, kertoo siitä, minkälaiseen ajatteluun asiantuntijudesta koulutus perustuu (Friman, Nummela & Palos 2006, 18). Hoitotyön ammatilliseen tietoperustaan on perinteisesti liitetty myös esteettisyys. Esimerkiksi Carper yhdisti teoreettisen tiedon ja käytännön taidon, jolloin tietämisen tavassa erottuvat hoitotieteellinen, esteettinen, eettinen ja persoonallinen tieto. Esteettisellä Carper viittaa ammatilliseen taitamiseen (the art of nursing), joka sisältää rytmisyyden, tasapainoisuuden ja yhtenäisyyden. (Carper 1978.) Suomessa etenkin Eriksson (1989) on painottanut hoitamista kauneuselämyksenä, esteettisenä tekona ja henkisenä ihmissuhteena. Siinä toiminta merkitsee taitoon perustuvaa harmonista kokonaisuutta. (Emt. 27.)

Vaikka ymmärränkin tieteen, etiikan ja taiteen saumattoman yhteyden toisiinsa, keskityn tässä tutkimuksessa etenkin taiteeseen. Näin siksi, että näen ammatti-

korkeakoulun terveydenhuollon koulutuksessa taiteen ja esteettisen ymmärtämisen olevan nykyisin heikoimmin edustettuna niin tutkimuksessa kuin myös yleisessä keskustelussa, opetuksen suunnittelussa ja varsinaisessa opetustoiminnassa. Pohdittavaksi tulee, millaista on taiteen keinoin saavutettu tieto ja osaaminen. Voidaanko taiteen välttämättömyyttä perustella ihmissuhdeammattien koulutuksessa klassisella kauneuden idealla yhdistettynä hyvyyteen ja totuuteen? Onko taide olemassa olevan totuuden paljastamista, näkyväksi tekemistä vai uuden synnyttämistä, vai kenties jotain ihan muuta?<sup>3</sup>

Tässä tutkimuksessa tarkastelen draamaa ammattikasvatuksen didaktisena valintana ja taiteen muotona mielenterveyshoitotyön opetuksessa. Valitussa kontekstissa ymmärrän esteettiset kokemukset ihmisen hyvinvoinnin osaksi ja taiteen myös arjen kokemuksiksi ja elämyksiksi, jolloin perinteinen jako esteettisen ja kognitiivisen välillä kyseenalaistetaan. Kyse on pragmatistisesta estetiikasta. (Dewey 1980; Hyypä & Liikanen 2005; Shusterman 2001.) Draaman työmuodot ovat kehittyneet yhteisöllisen tietoisuuden, sosiokulttuurisen innostavuuden, vaikuttamisen, dialogisuhteeseen kasvamisen ja voimaantumisen kanaviksi. Siksi niiden käyttöarvoa opetuksen muotona on tarpeen tarkastella siellä, missä nämä samat ilmiöt ovat myös opiskelun kohteena ja sisältönä, (substanssi).

### *1.1.2 Draama oppimisen muotona*

Draaman kautta tapahtuvaa oppimista kuvataan yleensä kokemuksellisten ja merkityssuhteiden luomisen transformatiiviseksi prosessiksi. Olennaista draaman vaikuttavuudessa on ihmisen kyky eläytyä toisen tilanteeseen ja esteettinen kahdentuminen, joilla tarkoitetaan faktisen ja fiktiivisen maailman samanaikaista läsnäoloa. Oppiminen merkitsee uutta perspektiiviä todellisuuteen. Sen ajatellaan olevan ihmisen mielen sisäistä tulkinta- ja merkityksenantoprosessia, jonka seurauksena syntyy aiemmasta muuttunut suhde itseän, muihin ihmisiin, luontoon ja elämään yleisesti. (Mm. Sava 1993, 17; Teerijoki 2003, 135 -155.) Yksilö luo draamassa merkityksiä tulkitsemalla kokemuksiaan tutkivan ja kyseenalaistavan prosessin kautta (reflektio). Tuloksena on merkitysperspektiivin muuttuminen niin, että yksilö voi luoda uuden, itselleen jäsenellymmän, erottelukykyisemmän tai johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. (Mezirow 1995.). Lähtökohta muutokselle on vallitsevan tiedostaminen.

---

3 Nuutinen ( 2003, 100) ymmärtää taiteen ja tieteen tietämisen tapahtuvan kummassakin paljastamalla ja näkyväksi tekemällä. Ilmaisun muoto tekee ilmaistavan ymmärrettävään muotoon ja siten jaettavaksi. Varto (2001, 86) sanoo taiteen etsivän uudenlaista totuutta, joka löytyy tieteen ja moraalien kanssa samoista lähtökohdista. Se merkitsee ihmisen ja maailmasuhteen uudenlaista pohtimista ja auki purkamista.

<sup>4</sup> Tämä on tavoitteena myös mielenterveyshoitotyön hoito- ja terapiasuhteissa ja kaikkialla, missä työskennellään terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi tai syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Kokonaisvaltainen itsen ja toisen ymmärtämisen opiskelu merkitsee kaikkien aistien mukaan ottamista, ihmisen ymmärtämistä myös ruumiilliseksi ja leikkiväksi (homo ludensis) toimijaksi. Taiteen kieleen voidaan ajatella kätkeytyvän ymmärrystä, jota sanat eivät mahdollista. "Meidän on opittava uusia kieliä mikäli emme halua tappaa itseämme puhumalla." (Postman & Weingartner, 1970, 166). Taiteessa se, mikä on tavoittamatonta diskursiiviselle kielelle, saa ilmaisunsa (Reiners 2001, 165). Muodolla on taiteessa oma kielensä ja kielioppinsa. Esimerkiksi Leikola (2005, 126) puhuu "ajattelemisesta teatteriksi" tarkoittaessaan todellisuuden tulkitsemista näyttämölle. Kyseessä on näkymätön kielioppi, jonka avulla todellisuuden jäljittely on luettavissa. Draaman keinoin tapahtuva opiskelu näyttäisi parhaimmillaan tarjoavan sellaisia innostavia "mahdollisuuksien tiloja" (Heikkinen 2002, 66), joissa opiskelija voi tutkia itseään työyhteisön jäsenenä ja tulevien dialogisuhteiden osapuolena. Ehkä nämä taiteen tilat ja kieli voivat tarjota opiskelijalle mahdollisuuden minän kasvuun ja voimaantumiseen, jolloin opiskelija näkee ammattitoimintansa ja -identiteettinsä myös laajemmassa, yhteiskunnallisessa merkityksessä. Mielenterveyshoitotyön tavoitteena on syrjäytymisen ennaltaehkäisy ja heikko-osaisten puolestapuhuminen ja rinnallakulkeminen. Parhaimmillaan opiskelun didaktinen menetelmä opittaisiin uudeksi työmuodoksi tässä toiminnassa.

Avaan osiossa I (MUOTO) draamaa ja osallistavaa teatteria taiteen muotona ja oppimisen potentiaalina ammattikasvatuksen ja etenkin mielenterveyshoitotyön oppimisen näkökulmasta.

Tutkimuksen osiossa III (KOKEMUS) etsin vastauksia kysymykseen opiskelun muodon merkityksestä opiskelijoille. Tuottaako draamatyöskentely ammatillisissa opinnoissa oppimiskokemuksia, joiden voi katsoa olevan yhteydessä mielenterveyshoitotyössä tarvittaviin psykoterapeuttisiin valmiuksiin?

---

4 Transformatiivisen eli uudistavan oppimisajattelun tunnetuimman edustajan Jack Mezirowin ajattelu on saanut vaikutteita Paolo Freiren kasvatustieteestä etenkin tiedostamisesta, dialogista, praksiksesta ja sosiaalisesta muutoksesta. Freiren mukaan tiedostaminen ei suoraan johda muutokseen, mutta se edistää ihmisen kasvumuutosta Oppijan voimaantuminen tai vahvistuminen (empowerment) on uudistavan oppimisen tavoite ja myös sen edellytys. (Freire 2005; Ahteenmäki – Pelkonen 1998.)

## 1.2 NÄKÖKULMIA MIELENTERVEYSTYÖHÖN

Tutkimuksen kontekstina on sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksen alaan kuuluva mielenterveysshoitotyön ammattikasvatus.

Tässä tutkimuksessa käsitteellä mielenterveystyö tarkoitan mielenterveyslaissa (Mielenterveyslaki 1116/1990) ilmaistua käsitteen laajaa sisältöä.<sup>5</sup> Mielenterveystyötä on kaikki se yhteiskunnallinen toiminta, mikä tehdään ihmisten elinolosuhteiden parantamiseksi. Toimialueena mielenterveystyö koskee siten laajaa sosiaali- ja terveystoimen, opetus- ja sivistystoimen sekä kaiken poliittisen päätöksenteon rakentamista hyvinvoinnin edistämiseksi. Myös vapaasti organisoituva kansalaistoiminta on saanut yhä tärkeämmän roolin mielenterveystyön edistämisessä. Kuntien suurimpia haasteita on mielenterveystyön kehittäminen 2000 –luvulla. (Harjajärvi, Pirkola & Wahlbeck 2006.)

Mielenterveyden häiriöt ovat merkityksellinen kansanterveysongelma. Vaikka mielenterveystyössä ihminen ymmärretään aina kokonaisvaltaisesti, toiminnan keskiössä on kuitenkin ymmärrettävästi ihmisen mieli ja sen ongelmat, häiriöt ja sairaudet. Mieli on osa ihmisen ontologista perusominaisuutta, joka on kiinteästi yhteydessä ympäröivään maailmaan. Käytännön mielenterveystyö keskittyy ennen kaikkea niihin ihmisen kysymyksiin, jotka sijoittuvat hänen tajunnallisen olemassaolonsa tapaan. Holistisessa ihmiskäsityksessä psyykkiset ongelmat nähdään Rauhalan (1989) mukaan "epäsuotuisina merkityssuhteina" tajunnassamme (emt. 26 – 32). Kaikki tajunnallisuuden alueella oleva tapahtuu ymmärryksen kautta. Mielenterveystyön lähtökohdat nousevat kuitenkin aina aikakauden tavasta määrittellä mielen terveys. Mielenterveyden yhtä kattavaa määritelmää ei ole. Laajemmissa määrittelypyrkimyksissä painotukset ovat subjektiivisissa, minuuden psyykkiseen rakenteeseen liittyvissä tekijöissä ja samanaikaisesti laajoissa, aikakauteensa sidotuissa yhteiskunnallisissa, sosiaalisissa ympäristöissä, minuuden sosiaalisissa suhteissa ja ajankohtaisia kehitysvaiheita tukevilla tekijöissä (mm. Punkanen 2001, 9; Sohlman 2004; Wallenius 1998, 80 ).

---

5 ”Mielenterveystyöllä tarkoitetaan yksilön psyykkisen hyvinvoinnin, toimintakyvyn ja persoonallisuuden kasvun edistämistä sekä mielisairauksien ja muiden mielenterveydenhäiriöiden ehkäisemistä, parantamista ja lievittämistä. Mielenterveystyöhön kuuluvat mielisairauksia ja muita mielenterveydenhäiriöitä poteville henkilöille heidän lääketieteellisiin perustein arvioitavan sairautensa tai häiriönsä vuoksi annettavat sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut (mielenterveyspalvelut). Mielenterveystyöhön kuuluu myös väestön elinolosuhteiden kehittäminen siten, että elinolosuhteet ehkäisevät ennalta mielenterveydenhäiriöiden syntyä, edistävät mielenterveystyötä ja tukevat mielenterveyspalvelujen järjestämistä.” (Mielenterveyslaki 1116/1990)

1990 –luvulla havaittiin mielenterveystyössä yhteiskunnallisen polarisaation voimistuminen. Yhteiskunta jakaantui hyvinvoinnin suhteen selviäjiin ja syrjäytyneisiin. Osin tästä syystä, mutta myös monien muiden aikakauteen liittyvien tekijöiden vuoksi, mielenterveyden ongelmat ovat muuttuneet. Ongelmat ovat keskittyneet. Yleistymässä ovat etenkin kaksoisdiagnoosit, joissa päihde- ja mielenterveysongelmat kietoutuvat yhteen (Kilkku & Sundström 2004, 23).

Lasten kokema pahoinvointi koskettaa jokaista. Lasten psyykkisiä häiriöitä kartoittaneet ovat todenneet, että lapsilla esiintyy usein monia häiriöitä samanaikaisesti (Heikkinen 2005). Laajeneva ryhmä lapsia kärsii ongelmien kasautumisesta. On arvioitu, että jopa kolmasosa lapsista voi huonosti. Lasten ja nuorten pahoinvointi saattaa myös jäädä aikuisilta huomaamatta (Heikkinen 2005; Joronen 2005). Myös nuorten aikuisten vaikea-asteiset masennukset, alkoholi- ja huumeongelmat lisäävät paineita mielenterveystyön ammattiosaamiselle niin perusterveydenhuollossa kuin erikoissairaanhoidossa. (Hyvönen 2004; Koskinen, Kestilä, Martelin & Aromaa 2005.)

Aikuisten mielenterveyspalvelujen käyttö on lisääntynyt. Sairauslomien ja eläkkeellesiirtymisen syynä on yhä useammin mielenterveydenhäiriöt. Tätä ei kuitenkaan voida selittää sairastumisen lisääntymisellä, vaan esimerkiksi työelämän vaatimusten kasvulla. (Wahlbeck 2004, 60.) Ammattikorkeakoulun tehtävä on vastata osaltaan näihin hyvinvoinnin haasteisiin laajemminkin, mutta ennen muuta sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksilla. Opetuksen keskeisenä lähtökohtana on työelämän vaatimusten pohjalta antaa tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. (Ammattikorkeakoululaki 351/ 2003.)

### 1.3 MIELENTERVEYSTYÖN AMMATILLISEN OSAAMISEN ERITYISPIIRTEITÄ JA VAATIMUKSIA KOULUTUKSELLE

Mielenterveystyö on osa terveydenhuoltoa. Sen lisäämistä painotetaan kaikkien ammattiryhmien koulutuksiin. Mielenterveystyön painoarvo tulee olemaan yhä merkittävämpi perusterveydenhuollossa. ( Harjajärvi ym. 2006; Heikkinen 2005; Hyvönen 2004.) Erityisosaaminen mielenterveystyössä liittyy luonnollisesti myös sosiaalialaan ja luo yhä enemmän paineita myös sinne. (Niiranen-Linkama 2005, 47.) Mielenterveystyöhön liittyy laajempi näkökulma yhteisön ja yhteiskunnan hyvinvoinnista. Yhteiskunnallisempi lähestyminen, yhteiskunnan rakenteita kyseenalaistava ja rakenteellista muutospyrkimystä edistävä toiminta ei ole juurikaan kuulunut hoitotyötä tekevien toimintaan tai koulutukseen. Yksilöä tuetaan ja rohkaistaan selviytymään elämässään, myös työelämässään, mutta se tehdään kyseenalaistamatta yhteiskunnan tai työelämän järjestystä. Tämä saattaa

olla peräisin hoiva-alojen ammatillisen koulutuksen yksilökeskeisyyttä painottavasta kulttuurista. Toinen tekijä saattaa olla yksilökeskeisestä psykoterapiasta nouseva koulutus. Yhteiskunnallinen tietämys ja valmiudet ennakoida tulevaa on todettu heikoksi terveydenhuollon tutkinnon suorittaneilla. (Korhonen, Mäkinen & Valkonen 2001, 45.) Yksilökeskeisen lähestymisen seurauksena voidaan pitää myös amerikkalaisista diskursseista Suomeen siirtynyttä tapaa pitää sairaanhoitajien jaksamista yksilön kestävyysnä (Riskä & Wrede 2004). Toisaalta ongelmien laaja-alaisuus on herättänyt uusia toimintamallikokeiluja, esimerkiksi asiakaslähtöisiä sosiaalitoimen, perusterveydenhuollon ja mielenterveyspalvelujen yhdistämiseen liittyviä toimintamuotoja. (Ks. Kilku & Sundström 2004, 23 - 26.)

Myös ammattikasvatuksen yhteiskunnallinen merkitys liittyy rakenteelliseen mielenterveystyöhön. Käsitteenä *sosiaalinen* ilmestyi muuallekin kuin sosiaali- ja terveydenhuollon alueille 1990-luvulla aikuis- ja ammattikasvatuksen opetussuunnitelmiin ja retoriikkaan yleensä. 2000-luvulla se on liitetty tietoyhteiskunnan hyötyajatteluun ja siten kytketty oppimisyhteiskunnassa olennaisena pidettyyn verkostorakenteeseen, jaettuun asiantuntijuuteen, jonka edellytyksenä nähdään sosiaaliset vuorovaikutustaidot (Eteläpelto 2001, 7-8). Hyvinvointityön ammateissa on nähtävissä lisääntynyt tarkastelu sosiaalisen näkökulmasta (Henriksson & Wrede 2004; Niiranen-Linkama 2005). Opetuksessa yhteiskunnallisen, sosiaalisen ja kollektiivisuuspuheen lisääntymisen voi ymmärtää vastareaktioksi yltyöyksilölliselle aikakaudelle, jossa yksilö yhteiskunnallisena, tasavertaisena ja solidaarisena kanssaihmisilleen on korvautunut yksilöllisellä aktiivisuudella, itseohjautuvuudella, omatoimisuudella ja vastuullisuudella omasta työkyvystä ja työllistymisestä. (Ks. Heikkinen, 2002, 82 – 83.)

Tässä tutkimuksessa käytän mielenterveystyötä ja psykiatrista hoitoa koskevasta erityisalueesta käsitettä *mielenterveyshoitotyö*.<sup>6</sup>

### 1.3.1 *Psykoterapeuttiset valmiudet mielenterveyshoitotyössä*

Sosiaali- ja terveydenhuollon ammatillisen osaamisen ydin ilmenee ihmissuhdetaitoina. Yleiset ihmissuhdetaidot ovat välttämättömiä, mutta eivät riittäviä mielenterveystyön ammatillisessa osaamisessa. Mielenterveyshoitotyössä psykoterapeuttisesti orientoitunut yhteistyösuhde potilaan/asiakkaan kanssa merkitsee ammattihenkilön persoonan ”käyttöä” työväli-

---

6 Hoitotyössä (nursing) tapahtuvaa mielenterveystyön koulutusalueetta kutsutaan käsitteillä mielenterveyden hoitotyö, mielenterveyshoitotyö tai kaksiosaisesti mielenterveystyö ja psykiatrinen hoitotyö. Perinteisen psykiatrisen sairaanhoidon tai hoitotyön on nähty painottavan lähtökohdiltaan lääketieteellistä diagnostiikkaa ja sairauskeskeisyyttä. Termi psykiatrinen hoitotyö on laajemmin käytössä kansainvälisessä kirjallisuudessa, kun taas Suomessa painopiste on mielen terveydessä. (Linnainmaa 1999, 28.)

neenä. Tämä kliseeksikin tullut sanonta edellyttää syvää interpersoonallista osaamista, joka perustuu intrapersoonalliseen kykyyn ymmärtää omaa itseään sekä toimia jatkuvassa reflektiivisessä suhteessa omiin tunteisiin, ajatteluun ja toimintaan.<sup>7</sup>

Mielenterveyshoitotyön hoitotieteelliset teorit pohjautuvat yleisesti humanistiseen, holistiseen ja eksistentiaaliseen orientaatioon. Rauhalan (1989; 1995; 1998) ajatukset ovat olleet vuosikymmenien ajan alan eksistentiaalisen filosofian avaajina suomalaiselle hoitotyölle ja muodostaneet näin vastapainoa luonnontieteelliselle, psykiatriselle lähestymistavalle. Mielenterveystyössä keskeisten vuorovaikutustaitojen sijaan on alettu puhua dialogisesta suhteesta toiseen ja maailmaan yleensä. (Hummelvoll 1996; Koivisto 2003; Watkins 2001.) Mielenterveystyön erityisosaamisen alue on psykoterapia.

Opetusministeriö ja sosiaali- ja terveysministeriö asettivat 20.9.2001 psykoterapiakoulutuksen työryhmän selvittämään psykoterapeuttisen koulutuksen tilannetta ja tulevaisuuden tarvetta. Työryhmä esittää muistiossaan psykoterapiakoulutuksen järjestämistä monitieteisinä ja moniammatillisina yliopisto- ja ammattikorkeakouluopintoina. Näin yliopistot ja ammattikorkeakoulut tulisivat tekemään yhä kiinteämpää yhteistyötä yhdessä muiden psykoterapiakoulutusta antavien koulutusyhteisöjen kanssa. Ammattikorkeakoulujen edellytetään järjestävän psykoterapiakoulutuksen mahdollistavaa, psykoterapeuttisia valmiuksia antavaa koulutusta (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:6). Perinteisesti sosiaali- ja terveydenhuoltoalan koulutuksissa mielenterveystyön opinnot, etenkin alan erikoistumisopinnot, ovat aina merkinneet myös psykoterapeuttisten valmiuksien kasvattamista. Kyse ei ole psykoterapiakoulutuksesta. Tavoitteena on kehittää sellaista asennetta, joka pitää sisällään psykoterapeuttista ymmärrystä hoitotyön auttavasta dialogisuhteesta, itsetuntemuksesta ja hoitajan oman persoonan terapeuttisesta käytöstä. (Watkins 2001, 141 - 186.)

## 1.4 TULEVAISUUDEN VAATIMUKSIA KOULUTUKSEN HAASTEENA

Ammattikorkeakouluissa koulutuksellisia synergiaetuja etsittäessä saattavat unohtua yksittäisten koulutusammattien erityiset osaamisalueet, ammattien op-

---

<sup>7</sup> Hoitotieteen tutkijat ja toimijat ovat aina painottaneet tietoista hoitajan ja potilaan välistä terapeuttista suhdetta mielenterveyshoitotyössä, mutta alueen tarkempi tutkiminen on ollut vähäistä. (Mm. Barker 2001; Hummelvoll & Da Silva 1994; Koivisto 2003; Kokko 2004; Scanlon 2006; Watkins 2002.) Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat keskeistä osaamista myös siksi, että mielenterveystyö on yhä enemmän moniammatillista, pari- ja ryhmätyötä. (Harjajärvi ym. 2006; Kilkku, & Sundström 2004; Korhonen ym. 2001, 42.)



pimiseen liittyvät eriytyneet tavoitteet ja niihin pääsemiseksi soveltuvimmat tutkimus- ja opetuskäytännöt. Alojen erityislaatuisuuden unohtaminen yhtenäisiin käytänteisiin pyrkimisessä voi olla eräänä syynä terveystalouden opettajien kriittiseen suhtautumiseen ammattikorkeakouluun. (Herranen 2003; Männikkö 1993; Tiilikkala 2004.) Auvinen tutki ammattikorkeakoulujen opettajien osaamisvaatimuksia myös tulevaisuudessa (Auvinen 2004). Hänen mukaansa ammattikorkeakouluissa opettajien työtehtävät tulevat erilaistumaan ja suuntautumaan yhä enemmän työelämän kehittämistehtäviin (emt. 372). Perinteiset koulutusalat ovat juuttuneet uriinsa vuosikymmenten myötä, vaikka todellisuus saattaisi edellyttää uudenlaista, rajoja ylittävää osaamista. Esimerkiksi mielen-terveyden ongelmista kärsivien potilaiden hoitaminen edellyttää auttajilta perinteisen hoitotyön lisäksi sosiaalityön ja psykoterapeuttista osaamista. Opettajat näkevätkin sosiaali- ja terveystalouden vahvuuksien yhdistämisen merkitykselliseksi ammattikorkeakouluopetuksessa (Könnilä 1999, 237).

Esteettisyys on viime aikoina nostettu esiin muidenkin kuin kulttuurialojen ammattikasvatuksessa (ks. Opetusministeriön julkaisu 2006:18). Hyvinvoinnin ja kulttuurin sekä taiteen ja terveyden yhdistävää osaamista on myös viime aikoina peräänkuulutettu. (Liikanen 2003; Hyyppä & Liikanen 2005.) Hyviä kokemuksia on saatu sosiaali- ja terveydenhuollon ja taiteen ammattilaisten yhteistyöstä. (Ks. Juurikainen 2007; Korhonen 2005; Liikanen 2005; Ventola 2005)

Vaikka työtehtävien nähtäisiinkin vaativan yhdistettyä osaamista, ei itsenäisten ammattien yhdistäminen ole helppoa. Tulevaisuudessa mielenterveystyön ammattilaisten kohdalla kyse ei ehkä niinkään ole ammattialojen yhdistämisestä kuin ammattikunnan uudelleen määrittelystä ja koulutusten rakentamisesta yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi.

Asiantuntijuuden ja oppimisen ala-spesifistä ja situationaalista sidoksellisuutta on myös kritisoitu. Sen on nähty olevan esteenä laajan ja abstraktisemman ajattelun oppimisessa. Tämä on ymmärrettävää etenkin niissä korkeakoulututkintoja vaativissa asiantuntijatehtävissä, jotka ovat luonteeltaan ns. symbolianalyttisiä ammatteja. Näissä tehtävissä edellytetään kykyä tehdä päätelmiä ja yleistyksiä laajan informaation perusteella. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 170.) Ammatillisen työn voimakas eriytyminen nähdään vaaraksi toiminnan luovalle kehittämiselle. Csikszentmihályin (1996) mukaan liiallinen eriytyminen ja kapea erikoistuminen ovat este yleensäkin ihmisen luovalle toiminnalle. Toisaalta ihminen ei voi olla luova sellaisilla konkreettisilla ja symbolisilla kentillä, joita hän ei tunne. Alueen traditioiden, sääntöjen ja perusteiden ymmärtäminen on alueen luovan kehittämisen edellytys.

Voidaan myös kysyä, ovatko koulureformit olleet tukemassa vai häivyttämässä ammattialojen erityisosaamista (Heikkinen 1996, 149 - 150). Pelttarin (1997; myös Hilden 1999; Könnilä 1999; Metsämuuronen 1998) mukaan erityisosaaminen tulee painottumaan terveydenhuollon tulevaisuudessa nykyistä enemmän. Näin siksi, että esimerkiksi mielenterveyshoitotyössä ihmiset ovat hoitoon tulles-

saan yhä sairaampia ja moniongelmaisempia ja vaativat hoitamiseen yhä enemmän erityisosaamista ja moniammatillista yhteistyötä. Tulevaisuuden hoitojärjestelmiä suunnataan monipuolisiin avopalveluihin, joissa eri alojen asiantuntijat muodostavat asiantuntijaverkoston potilaan/asiakkaan auttamiseksi. (Harjajärvi, Pirkola & Wahlbeck 2006.) Mielenterveyshoitotyössä yhteistyötaitojen lisäksi yhä olennaisemmaksi tulee erityisosaaminen, jolla tarkoitetaan psykoterapeuttisia valmiuksia. Nämä kytkeytyvät erottamattomasti työntekijän persoonallisuuteen. Ne ovat henkistä pääomaa, jota työntekijä kuljettaa elämäntilanteista toiseen.

Tässä tutkimuksessa painopiste tulevaisuuden haasteina ovat ensisijaisesti ne psykoterapeuttiset valmiudet, joita mielenterveyshoitotyön opetuksen tulisi kehittää. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003; Watkins 2001.) Keskeistä niissä on riittävä itsetuntemus. Itsetuntemukseen johtavaa oppimista tutkitaan kuitenkin vähän ammattikasvatustieteessä. Intrapersonallisena taitona riittävä itsetuntemus mahdollistaa terapeuttisen hoitosuhteen edellyttämät interpersoonalliset taidot, joilla tässä tutkimuksessa tarkoitan läsnäolotaitoa dialogisessa hoitosuhteessa, eläytymiskykyä (empatiataito) sekä yhteistyö- ja ryhmäytötaitoja. Nämä valmiudet ovat vaikeimmin saavutettavissa nykyisen teoreettista tietoa painottavan ammattikorkeakoulupedagogiikan aikakautena, jolloin kokemuksellisuus, tunne- ja ryhmäytötaidot jäävät vähäiselle huomiolle. Itsetuntemukseen liittyvät taidot ymmärretään yleisesti ammattikasvatuksessa metataidoiksi. Mielenterveyshoitotyön alueella ne ovat varsinaista oppimisen ydintä (substanssi). Vaikka painopiste onkin hoitavaan dialogisuhteeseen kasvussa ja siinä etenkin hoitajan persoonallisessa osaamisessa, ei sitä voi irrottaa laajemmasta yhteiskunnallisesta ja historiallisesta kontekstistaan.

Osiossa II (SISÄLTÖ) kuvailen mielenterveyshoitotyössä vaadittavaa osaamista suhteessa hoitotyön tulevaisuuden yleisiin vaatimuksiin, mielenterveyden historialliseen määrittelyyn ja mielenterveyshoitotyössä vaadittaviin psykoterapeuttisiin valmiuksiin.

## 1.5 TUTKIMUKSEN KOLME NÄKÖKULMAA: MUOTO, SISÄLTÖ JA KOKEMUS

**Luvussa 2** esittelen tutkimuksen metodista valintaa, tarkoitusta ja tehtävää sekä tutkimuksen lähestymistapaa ja omaan esiymmärrystäni.

**Tutkimuksen osiossa I luvussa 3 (MUOTO)** kuvaan tutkimuksen didaktisen tulkintaprosessin edellytykset. Tarkastelen opetusta ja oppimista draaman valossa. Draamantyöskentelyn toiminnan rajaan ihmissuhdetyön ja etenkin psykoterapeuttisia valmiuksia tavoittelevan mielenterveyshoitotyön koulutukseen ammattikorkeakoulussa. Kuvaan käyttöteoriaksi muodostunutta ajattelua, johon

perustan opetustoiminnan työskennellessäni draaman keinoin. Rajausta perustelen sillä, että tutkin opiskelijoiden kokemuksia heidän opiskellessa ohjauksessani. Oppimiskokemukset ovat siten yhteydessä omaan didaktiseen toimintaani opettajana. Jäsennän lyhyesti draamatyöskentelyn genrejä. Etsin perusteita draaman työmuotojen käyttöön ammattikasvatuksessa ja etenkin mielenterveyshoitotyön opetuksessa, esteettiseen kokemukseen, transformaatioon ja freireläiseen ajatteluun perustuvan sorron ja toivon pedagogiikasta. Tavoitteena on draamatyöskentelyn ontologian erittely valitussa kontekstissa. Kyse on siten myös esiymmärrykseni avaamisesta tutkijana.

**Tutkimuksen osiossa II luvussa 4 (SISÄLTÖ)** kuvaan tutkimuksen kontekstia, sitä todellisuutta, johon mielenterveyshoitotyön oppiminen ja opettaminen liittyvät. Keskityn niihin erityisosaamisen keskeisimpiin psykoterapeuttisiin valmiuksiin, joiden oppimisen ja opettamisen näen haastavimmiksi mielenterveyshoitotyön ammatillisessa koulutuksessa. Näitä ovat hoitosuhteessa läsnäolemisen taito, eläytymistä edellyttävä empatiataito ja ryhmä- ja yhteistyötaidot sekä näiden edellytyksenä oleva riittävä itsetuntemus.

**Tutkimuksen osiossa III luvussa 5 (KOKEMUS)** lähestyn tutkittavaa ilmiötä opiskelijoiden kokemusten kautta. Kokemuksia on kerätty opiskelijaryhmän draamamuotoisesta työskentelykokeilusta, 1.5 vuotta kestäneestä Pinokkio -projektista. Projektissa sairaanhoitajiksi (mielenterveystyö ja psykiatrinen hoitotyö) valmistuva kymmenen opiskelijan ryhmä toteutti opinnäytetyönsä käyttäen tiedonhankintamenetelmänä forumteatteria. Myös ryhmän muussa opetuksessa käytettiin erilaisia draaman työtapoja. Osion tarkoituksena on saada tietoa siitä, millainen oppimiskokemus draamatyöskentely on opiskelijoille ja minkälaisia merkityksiä he antavat näille kokemuksille.

**Luvussa 6 kokoan yhteen tutkimuksen näkökulmat.** Pohdin näkökulmien yhteyttä toisiinsa. Pohdintaa ohjaa ensisijaisesti draamatyöskentelyn merkitykset ammatillisen mielenterveyshoitotyön psykoterapeuttisille valmiuksille. Taustalla on kysymys tuottaako taiteen kenttään kuuluva oppimisen muoto jotain sellaista ammatilliseen opiskeluun, jota muilla opetusmuodoilla on vaikea saavuttaa? Pohdinta laajenee käsittelemään yleisemmin didaktisen muodon merkitystä ammattiin kasvulle. Tulkintoja teen hermeneuttisen ja heuristisen dialogin kautta. Dialogia tutkimuksessa käydään opiskelun tavoitteiden, sisältöjen, muodon ja yhden opiskelijaryhmän puolitoista vuotta kestäneen draamamuotoisen työskentelyn oppimiskokemusten kesken.



## 2 TUTKIMUKSEN TAVOITE, TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA LÄHESTYMISTAPA

Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohteena on didaktisen muodon merkitys ammattiin kasvussa. Esimerkkinä didaktisesta valinnasta on draama. Tiedon antajina oppimiskokemusten osalta ovat sairaanhoidon opiskelijat, jotka toteuttivat päättötyönsä forumteatterin keinoin. Tutkijana ja kyseisen ryhmän opettajana olen läheisesti kietoutuneena tutkittavaan ilmiöön, joten oman esiymmärrykseni avaaminen, käyttöteoriani perusteiden purkaminen, on lähtökohtana tässä tutkimuksessa. Käyttöteorian avaaminen merkitsee myös niiden teorioiden ja tutkimusten tarkastelua, jotka tunnistan didaktista ajatteluani ohjaaviksi.

### 2.1 TUTKIMUKSEN TAVOITE, TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tavoitteena on laajentaa ammattikorkeakoulun pedagogista keskustelua eri ammattialojen opetuksen didaktisista valinnoista.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata didaktisen muodon merkitystä ammattiin kasvussa.

Tutkimuksessa didaktista muotoa edustaa draama. Oppimisen kohteena on mielenterveyshoitotyö ja etenkin siinä vaadittavat psykoterapeuttiset valmiudet.

Tutkimuksen tarkoitukseen pyrin seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

Mitä draama didaktisena valintana merkitsee sosiaali- ja terveydenhuollon ammattikasvatuksessa?

Minkälaisia merkityksiä opiskelijat antavat draamalliselle oppimiskokemukselle? Mahdollistaako draama mielenterveyshoitotyössä vaadittavien psykoterapeuttisten valmiuksien oppimista?

Vastausten kautta voidaan olettaa paljastuvan valitun didaktisen metodin taustalla olevaa muodon ontologiaa, jolloin vastausta saataisiin myös kysymykseen:

Minkälaiseksi opiskelun ja oppimisen muodoksi draama paljastuu tämän tutkimuksen valossa?

Pohdittavaksi jää, voisiko opiskelun didaktinen muoto siirtyä ammattiin työmuodoksi sekä mikä yhteys on opettajan käyttöteorialla ja opiskelijoiden oppimiskokemuksilla. Tutkijana ja samalla tutkittavan ryhmän opettajana oman työtavan tutkimus nostaa myös pohdittavaksi, missä määrin opettajan on mahdollista tulla tietoiseksi omasta didaktisesta käyttöteoriastaan.

Tutkimuksen lähtökohtana on työhypoteesi:

Draamatyöskentely mahdollistaa sellaisten psykoterapeuttisten valmiuksien oppimisen, joita mielenterveyshoitotyön ammatillinen erityisosaaminen edellyttää, koska se on konkreettisin muoto, jossa taiteen keinoin voidaan tietoisesti tutkia itseä, inhimillisen elämän tilanteita, ihmisten välisiä dialogeja, vallitsevia mielialoja ja tunteita. (Mm. Blatner & Blatner 1997; Boal, 1995; Esslin 1980; Mitchell, 1994; Jennings ym. 2000.)

Vaikka tutkimus keskittyy mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopintoihin, samoja oppimisen periaatteita ja muotoja voidaan toteuttaa kaikissa inhimillistä elämää tutkivissa kasvu- ja oppimisprosesseissa.

Tutkimus on myös elämismaailmaani ja merkitysrakenteisiini pohjautuvan työskentelyparadigman täsmentämistä. Tutkimuksen taustalla on opettajatoimintani, työtapani sellaisena, miksi se on vuosikymmenten saatossa muodostunut. Käyttöteoriani on se esistruktuuri, jonka kautta tutkimuksessa tulkinta tapahtuu. Käyttöteorian ymmärtäminen ja osiin purkaminen ja perusteluiden etsiminen ammatillisen kasvun näkökulmasta merkitsee siten fenomenologista reduktiota. Samalla se on prosessi, jossa kokemusmaailman, teorian tiedon ja opiskelijoiden oppimiskokemuksen kautta voi syntyä yleistä ja perusteltua pedagogista tietoa ihmissuhdetyön ammattikasvatukseen. Oppiminen ammattiin tapahtuu lähtökohtaisesti opetuksen, opetusta ohjaavien järjestelyjen ja luotujen oppimisympäristöjen kautta. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on siten yhden opettajan tietoisuus didaktisista valinnoista ja oppimisen ohjailusta. Tutkimuksen implisiittinen kysymys on siten, kuinka pitkälle opettajan on mahdollista itsereflektiivisesti tunnistaa omaa käyttöteoriaansa. (Ks. Schön 1983.)

## 2.2 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA JA TUTKIMUSASETELMA

Kiinnostukseni kohdistuu didaktisen valinnan muodon merkitykseen. Tässä tutkimuksessa didaktisena valintana on draama. Lähestyn sitä kokemusten laadulli-

suuden kautta. Tarkastelen ilmiötä, draamamuotoista oppimista, opiskelijoiden oppimiskokemuksilleen antamien merkitysten kautta. Tarkastelu tapahtuu suhteessa draaman ja osallistavan teatterin tutkimuksiin ja yleiseen teoriaan, josta katson myös oman toimintani, käyttöteoriani, muodostuneen. Tutkimuksen kohteena olevat tutkittavien kokemukset kuuluvat ihmisen tajunnallisuuden alueelle, joten tutkimuksen kuvauskategoriana ovat merkitykset. (Ks. Varto 1992, 30-31) Kokemusten kontekstina on mielenterveyshoitotyön ammattikasvatus. Tavoitteena on siten ilmiön osien kuvailun kautta tulkita ja ymmärtää tutkimani ilmiön merkitystä kokonaisuutena ammattikasvatuksessa. Prosessi nojautuu hermeneuttisen fenomenologian tutkimustraditioon. Se toimii tutkimuksen lähestymistapana. Fenomenologian tutkimuksen kohteena ovat ilmiöiden<sup>8</sup> olemukset ja se miten ne ilmenevät ihmisen todellisuudessa. Fenomenologia edellyttää tutkittavan ilmiön mahdollisimman tarkkaa kuvausta. Fenomenologisen liikkeen perustajan Husserlin ajatus fenomenologiasta on epistemologinen. Tietämisen rakenteita ja perusteita koskevan husserlilaisen fenomenologian tavoitteena oli ilmiöiden mahdollisimman tarkka kuvaus, ei tulkinta. (Järvinen & Järvinen 2004, 188 – 189; Perttula 1995 b, 42)

Heidegger yhdisti ajatukset fenomenologisesta ontologiasta ja hermeneutiikasta ja toi tarkasteluun tulkinnallisuuden ja kehitti näin universaalisen fenomenologian. Hermeneutiikan tulkinnallisuus merkitsee tulkinnan ja ymmärryksen kieltoutuneisuutta, jonka ajatellaan avaavan syvemmin ilmiön olemusta ja luonnetta. (Cohen & Omery 1994, 139)

Hermeneuttiselle lähestymistavalle on ominaista, että tutkija on osa tutkittavaa ilmiötä. Tutkija on erottamattomasti mukana tiedon tuottamisessa. (Rauhala 1993; Varto 1995) Hermeneutiikka on tulkintaa ja ymmärtämistä korostava filosofian suuntaus. Sen juuret löytyvät antiikin tekstien tulkinnasta ja raamattutulkinnasta eli eksegetiikasta. Alkuperäisesti hermeneutiikka merkitsee tekstien tulkintaa (kreik. hermeneuein: puhua, sanoa). Jo antiikin ajoista käsitettä on käytetty laajemmin merkitsemään myös ilmaisua, selittämistä ja kääntämistä. Nykyisin tutkimuksissa tulkittavia tekstejä voivat olla myös kuvat, puheet, tapahtumat jne. (Anttila 2005, 549; Laine & Kuhmonen 1995, 163; Puolimatka 2002, 16; Varto 2001.) Kokonaisuuden ymmärtäminen hermeneutiikassa nousee osien ymmärtämisestä ja osien ymmärtäminen taas kokonaisuuden ymmärtämisestä. Ymmärryksen kasvu on siten kehämäinen. Kriteerinä oikealle ymmärtämiselle on yksityisseikkojen yhteensopivuus kokonaisuuden kanssa. Gadamerin (2004, 29) mukaan: ”Jos ne eivät sovi yhteen, ei ymmärtäminen ole onnistunut.” Tulkinnan prosessi lähtee esiymmärryksestä, jonka valossa koko tulkinta tehdään. Esiymmärrys on historiallista välttämättömyyttä, jonka Heidegger näkee tietämisen positiivisena mahdollisuutena, jos:

---

<sup>8</sup> Käsitteellä ilmiö viitataan siihen, mikä ilmenee ihmisen tietoisuudessa ja mihin ihmisellä on intersubjektiivinen ja vastavuoroinen suhde. Tämän suhteen saa aikaan ihmisen intentionaalisuus. Intentionaalisuus merkitsee mielen kohdistettua kiinnostuneisuutta kyseistä ilmiötä kohtaan. (Ks. Järvinen & Järvinen 2004, 188 – 189.)

”--tulkinnassa ymmärretään , ettei mieleenjohtumien ja arkikäsitteiden saa antaa määrätä ennakkoon omaksuttua, ennakkonäkymää ja ennakkokäsitystä. Tulkittamisen ensimmäinen, alituinen ja viimeinen tehtävä on varmista aiheen tieteellinen tarkastelu työstämällä ennakkoon omaksuttua ennakkonäkymää ja ennakkokäsitystä asioista itsestään” (Heidegger 2000,194).

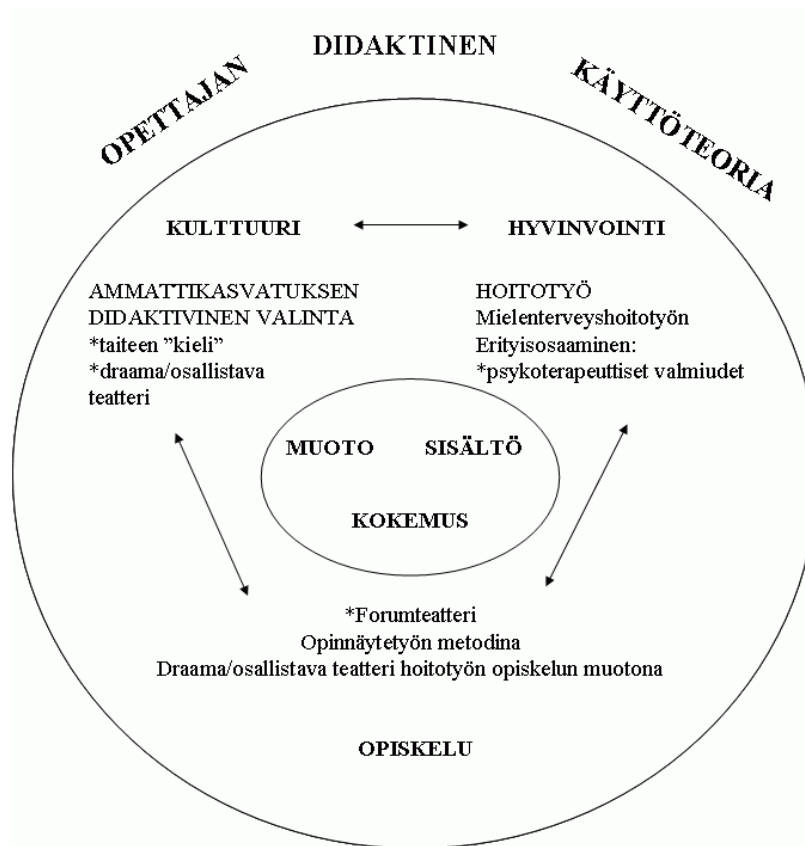
Ymmärtäminen ajattelussa on aina omista historiallisista lähtökohdistaan kumpuavaa. Heideggerin mukaan esiyymmärryksen lähtökohdat nousevat 1) tutkijan omasta merkityshorisontista, 2) mielenkiinnon kohteesta ja 3) siitä realiteetista, että kukaan ei lopullisesti voi jakaa kokemuksellista maailmaani, josta tulkintani nousee. Omien lähtökohtien ymmärtämisen ajatellaan vapauttavan niiden orjuudesta. Selkeämpi käsitys tietämisemme, ymmärtämisemme ja tulkintamme ehdoista mahdollistaa kriittisen tarkastelun uutta tietoa hankkiessamme. (Varto 1995, 101.) Lähtökohtien aukaiseminen ja sen kautta ymmärtäminen merkitsee siten uutta lähtökohtaa. Hermeneutiikassa tutkija on tulkitsija, joka pyrkiessään ymmärrykseen on aina sidoksissa toiminnan perinteeseen. Ajattelussamme ja siten myös toiminnassamme olemme aina aikakautemme lapsia.

Ei ole olemassa yhtä varsinaista hermeneuttista tulkinnan metodia. Tutkijan oma traditio tuo hänelle esiyymmärryksen (Vorverständnis), joka ohjaa hänen tulkintaansa. Tietoisuus merkitsee tämän perinteen ja ajattelun tradition itsestäänselvyden kyseenalaistamista. (Gadamer, 2004, 37; Varto 2001 190.)

Tässä tutkimuksessa tradition kantajana on oma kokemusmaailmani. Ymmärryksen ja tulkinnan lähteenä on hermeneuttisessa ajattelussa dialogi tutkittavan kohteen kanssa (Anttila 2005, 555). Dialogin tarkoituksena on avata merkitysyhteyksiä kolmen näkökulman välille: opetuksessa käytettävät draamatyömuodot ja niiden taustalla olevat teoriat, joihin perustan oman käyttöteoriani, mielenterveyden hoitotyön ammatillisella alueella tarvittavat psykoterapeuttiset valmiudet, opiskelijoiden draamamuotoiselle oppimiskokemuksilleen antamat merkitykset.



Tutkimusasetelma voidaan kuvata seuraavasti:



Kuvio 1. Tutkimusasetelma

Opetusta ja oppimista koskevan tutkimuksen taustalla vaikuttavat koulutusorganisaatioille annetut yhteiskunnalliset tehtävät. Toivon, että voin käydä dialogia myös ammattikorkeakouluinstituution julkiteorian kanssa tarkastellessani yksilöllisiä oppimiskokemuksia suhteessa vallitsevaan ajatteluun hoitotyön ammatillisesta korkeakoulutuksesta. Perttula kuvaa fenomenologista tutkimusotetta korostetusti yksilöön suuntautuneen kiinnostuksen kautta. Hermeneuttisessa lähestymistavassa korostuu sosiaalinen merkitys. (Perttula 1995 a, 54).

Tutkijana tulkintani ja ymmärrykseni kehämäisyys ei tarkoita kehän umpeutumista, vaan spiraalimaista laajenemista ja ymmärryksen kautta irrottautumista siitä, mikä ei tutkimuksen valossa olekaan pätevää. Prosessi on heuristinen, ja parhaimmillaan se merkitsee uuden ajattelurakenteen, uuden teoria- tai toimintamallin syntymistä ja jäsentämistä. (Ks. Gadamer 2004; Moustakas 1994, 16-21; Ruokanen 1987, 9-11; Varto 2001, 190.) Tutkimus on "rajallinen yritys ymmärtää ihmisen kokemista ja siitä syntyneitä merkityksiä näiden merkitysten keskellä ja niitä muuttaen" (Varto 1992, 116).

Kokemuksilla ja kokemusten merkityksillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa seuraavaa:

*Kokemus* liittyy ihmisen eksistenssin tajunnallisuuteen, jossa ilmiöt esiintyvät perusluonteeltaan elämyksellisinä. Kokemukseen liittyy merkitsevyyden lataus. Merkitsevyys ei aina synny välittömästi. Fenomenologiassa oletetaan, että tutkimuksen kohteena oleva todellisuus tavoitetaan tutkittavien kokemuksina ja kokemusten ymmärtämisenä. (Lukkarinen 2006, 233.) Kokemus nähdään fenomenologisesti suhteena. Se sisältää kokijan eli tajuavan subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa sekä kohteen, johon toiminta suuntautuu. (Ks. Perttula 2006, 116.) Kokemisen käsitteen sisälle sijoitan keskeisenä kohtaamisen ja läsnäolon siten kuin Buber ne kuvaa.<sup>9</sup>

*Merkityksellä* on väljästi annettu sisältö. Sen ydin on kuitenkin elämyksellisyydessä ilmenevillä kokemuksen sisällöillä. Rauhalan mukaan merkitysten ansiosta ihmisen maailmankuva laajenee ja saavuttaa intersubjektiivisen tason. (Rauhala 1998, 125- 126.) Merkitys myös ilmenee suhteina, merkityskokonaisuuksina, ei rakenteina. Ongelmana on merkityssuhteiden erittely. Se voi tapahtua ”ottamalla esille ne yksittäiset suhteet, jotka liittyvät jokaiseen merkityssuhteeseen” (Varto 1991, 57). Kokemukset ovat merkitystihentymiä (Perttula 1995, 78). Merkitykselliset kokemukset jättävät jäljen, jolloin ne voidaan palauttaa mieleen uudelleen reflektoitaviksi ja myös uudelleen tulkittaviksi ja tunteina koettaviksi. Jäljen jättänyt kokemus sisältää tunteen. Tämän mahdollistaa kokemusten jättämä tunnemuisti.<sup>10</sup>

Tutkittavana kohteena ovat kokemukset ja niille annetut merkitykset kahdessa mielessä:

1. Opiskelijoiden oppimiskokemukset ja heidän kokemuksilleen antamat merkitykset draamatyöskentelystä puolentoista vuoden forumteatterikokeilun ajalta. Tässä merkityksessä kokemukset ovat tiedon ja taidon synnyttäjiä, mutta myös lähimenneisyyden elämyksiä. Ne ovat laadullisia, usein voimakkaita, mielenpainuvia ja merkityksellisiä. (Kotkavirta 2002, 16)
2. Oma käyttöteoriani, joka on muodostunut vuosikymmenten aikana ammattikasvatuksen opettajana. Kyse on elämäkokemuksesta. Tässä merkityksessään kokemus on lähellä sitä, mitä Aristoteles ymmärsi empirialla (kreik.empeiria). Siinä kokemus synnyttää tietoa ja taitoa. (Kotkavirta 2002, 15-

---

9 Buber kuitenkin kritisoi kokemus-käsitteen käyttöä ihmisen dialogisessa kohtaamisessa. Buberin mukaan toisen ihmisen kokeminen merkitsee ”sinä-kaukaisuutta”. Kokeminen antaa koettavalle objekti merkityksen, sillä kokemus on kokijassa itsessään, ei hänen ja koetun maailman tai toisen ihmisen välillä. Vasta todellinen läsnäolo, aktuaalinen kohtaaminen merkitsee olennaista dialogista Minä – Sinä -suhdetta toiseen. (ks. Buber 1995.)

10 Ruumiin muistiin jää arkaaisimpia lapsuuden kokemuksia, joihin kognitiivinen tietoisuus ei ulotu. ”Ruumiillinen muisti tavoittaa varhaisimmat aistimukselliset ja fyysiset kokemuksemme ruumiin tuntoina, kuten kipuna, kosketuksina, tuoksuina, ääninä, rytmeinä. Niiden ja niihin liittyvien kokemusten tiedostaminen ja sanoilla kuvaaminen on usein mahdotonta. Tai se on tehtävä toisin: evokatiivisesti, poettisesti, vertauskuvien.” (Sava 2003, 198 - 199).

16.) Tutkijana olen myös omien uskomusteni, arvojeni ja käsitysteni tutkija. Onnistuminen tässä edellyttää kriittistä reflektiivisyyttä, itsekriittistä ja ymmärtävää introspektiota.

Opiskelijoiden kokemusmaailmaa (Osio III KOKEMUS) tutkin soveltaen Perttulan kehittämää fenomenologisen psykologian menetelmää (Perttula 1995a), joka pohjautuu eksistentiaaliseen fenomenologiaan (Perttula 2000, 428). Vaikka metodi on nimetty fenomenologisen psykologian analyysimetodiksi soveltuu se Perttulan mukaan kaikkiin ihmistieteisiin (Perttula 1995 a, ii). Sen taustalla on Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian filosofia, jossa yhdistyvät fenomenologinen ja hermeneuttinen lähestymistapa. (Rauhala 1993.) Tutkimuksessa ihmisen ainutlaatuisuutta painottaa eksistenssin filosofia kun taas fenomenologian lähtökohtana ovat ihmisen maailmasuhteen yleisäpevyudet (Perttula 1995a, 29).

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on saavuttaa yleisempää ymmärrystä draamallisesta oppimiskokemuksesta, siksi tieto tutkimuksen tuloksena lähestyy fenomenologisen ajattelun mukaista käsitteellistä yleistä. Käsitteelliseen yleiseen pyritään reflektiivisen työtavan avulla. Yksittäisestä pyritään löytämään yleistä samankaltaisuuden ja yhteisen kautta, kuitenkin niin, että säilytetään yhteys opiskelijoiden ainutlaatuisiin oppimiskokemusten ilmauksiin ja heidän niille antamiin erilaisiin merkityksiin. Tutkimuksessa oppimiskokemusten yleistä merkitysverkostoa käsittelevässä luvussa siirryn kuvauksesta tulkintaan pyrkiessäni ymmärtämään draamamuotoisen oppimisprosessin merkitsevyyttä sekä opiskelijalle että oppimisen kohteena oleville mielenterveyshoitotyön psykoterapeuttisille valmiuksille. (Vrt. Perttula 2006, 147 - 149.) Eksistentiaalisesta kokemuksesta (opiskelijan oppimiskokemus) saatu tieto liitetään tutkittavan ilmiön (draamatyöskentely didaktisena muotona) yleisyyteen.

## 2.3 ESIYMMÄRRYKSESTÄ

Jotta paluu tutkimuksen kohteena oleviin ilmiöihin itseensä olisi mahdollista, kehitti fenomenologisen koulukunnan alulle saattajana pidetty Husserl (1859 – 1938) fenomenologisen reduktion menetelmän. Yksinkertaistettuna se tarkoittaa prosessia, jossa ilmiön kannalta epäolennainen siirretään syrjään, jotta huomio kiinnittyisi analyysin kannalta keskeisiin asioihin. (Perttula 1995a, 9.) Luonnollinen asenne arkipäivän ilmiöihin sisältää jo implisiittisesti elämän mukanaan tuomaa tulkintaa kokemuksista. Tätä voi kutsua esiymmärrykseksi, ennakoarvostelmaksi tai todellisuusodotukseksi. (Gadamer 2004; Juntunen & Mehtonen 1982.) Reduktion tarkoituksena on siirtää syrjään tai "riisua" tämä havaintotapamme ja mahdollistaa maailman havainnointi, ikään kuin se kohdattaisiin sen

ensi kertaa. Reduktiossa sulkeistamisen avulla paljastuu tutkittavan ilmiön mieli, kun tutkija reflektioivan mielikuvituksensa ja intuitionsa avulla karsii myös ilmiöstä sen toissijaiset ominaisuudet. Husserlin reduktio perustuu ajatukseen ilmiöiden olemuksesta universaaleina muotoina, puhtaina käsitteinä, jotka edeltävät kokemusta. Tämä edellytyksetön, absoluuttinen filosofian teoria on saanut paljon vastakritiikkiä, ja sen merkitys fenomenologiselle tutkimukselle on ollut problemattinen. (Mm. Juntunen & Mehtonen 1982, 110 - 113.)

Reduktion käsitettä onkin käytetty hieman erilaisessa merkityksessä esimerkiksi Perttulan kehittämässä fenomenologisessa psykologiassa. Kun reduktio tehdään fenomenologisessa filosofiassa sekä kokemuksen kohteen että itse kokemuksen suhteen, tehdään se fenomenologisessa psykologiassa vain tajunnassa ilmenevien sisältöjen suhteen, ei itse tajunnan suhteen. Psykologiassa, samoin kuin kasvatustieteessä, ihminen oletetaan tajunnalliseksi, joten tätä asiaa ei kyseenalaisteta. Reduktion kohteena on tajunnan sisällöt. Tavoitteena on hahmottaa kokemuksen sisältöjä yhden tai useamman ihmisen tajunnassa.

Käyttöteoriani perusteiden kuvaamisen tarkoituksena on ymmärtää ajatteluni ja toimintani taustasitoumukset (osio I MUOTO). Tämä tarkoittaa draamatyöskentelyyn liittyvän oppimiskäsitykseni avaamista. Koska tutkimuksen kohde kietoutuu omaan työelämäni ja toimintaani, olen pyrkinyt käymään jatkuvaa reflektiivistä pohdintaa omassa tutkijan päiväkirjassani erottaakseni oman intentioni ja tulkintani opiskelijoiden ilmaisemista kokemuksista. Reduktio tarkoittaa tässä tutkimuksessa siis itsereflektiivisyyttä ja ajattelun perusteiden avaamista.

### *2.3.1 Tutkijan positio*

Kipinäni teatteriin ja sen työmuotoihin sai alkunsa keskikoulun näytelmäkerhosta ja jatkui aikuisuudessa 1970, 1980, 1990 ja 2000 –luvulla, jolloin opiskelin ja osallistuin erilaisiin teatterin, draaman ja psykodraaman koulutuksiin ja kursseille. Hoitotyö ja etenkin mielenterveyshoitotyö on kuitenkin ollut se perusta, johon olen aina etsinyt toimintamuotoja taiteen alueilta. Hoitajana ja myöhemmin opettajana olen jatkanut opiskelua ja käyttänyt toiminnallisia, osallistavia ja eläytymiseen perustuvia draaman ja teatterin sovelluksia mielenterveys-työssä ja opetustyössä. Englannissa olin muutamissa TIHE (Theatre In Health Education ) ja forumteatteri koulutuksissa, jotka innostivat kehittämään vastaavanlaista toimintaa suomalaisen sosiaali- ja terveydenhuollon ammattikäytäntöön ja koulutukseen. 1991 perustin Tampereelle forumteatterityhmän nimeltä Hovin narrit. Sen toiminta on profiloitunut yhä enemmän käsittelemään ihmis-suhdeammattien ongelmatilanteita ja työyhteisöjen kysymyksiä. 1980-luvulta lähtien olen kouluttanut etenkin sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöitä ja opettajia draamallisiin työmuotoihin. Nykyisessä työssäni Pirkanmaan ammatti-

korkeakoulun tutkimus- kehitys- ja palvelutoiminnassa vastaan myös draaman ja osallistavan teatterityön erikoistumisopinnoista.

Työn alussa kuvaamani potilaan pohdinta johti siihen, että aloin kiinnostua didaktiikasta ja opetuksen muodon merkityksestä. Tein pro gradu -työn (Häkämies 1992) ammattikasvatuksen draamallisesta työskentelystä hoitotyön opetuksessa ja 1999 ammattikasvatuksen PD-työni Pinokkioryhmän alkuvaiheen oppimiskokemuksista. Pyrin niissä systemaatisemmin draamamuotoisen opetustyön perusteiden ymmärtämiseen hoitotyön ammattiin kasvussa. 1998 aloitin ammattikasvatuksen tutkijakoulun Tampereen yliopistossa. Oman työn ohella tehty tutkimusprosessi oli pitkä, mutta toiminta ja sen samanaikainen tutkiminen tuotti uudenlaisia kokeiluja ja yhteistyötä erilaisista lähtökohdista draamatyötä tekevien välille. Tutkimustyöni aikana syntyi useita draamaa ja kasvatustoimintaa yhdistäviä tutkimuksia ja kirjoituksia, jotka vaikuttivat tutkimuksessa esille otettuihin näkökulmiin. Samalla myös oma käyttöteoriani muuttui toiminnan kautta (reflection-on-action). (Schön 1983, 68 - 69.)

Tässä tutkimuksessa tarkoitan käyttöteorialla sisäänrakennettua ohjausjärjestelmää, joka enimmäkseen toimii tiedostamattomasti. Sitä voisi myös kutsua persoonalliseksi teoriaksi. Se on syntynyt ja kehittynyt pitkän työkokemuksen aikana eriaikaisista oppimisteorioista, mutta etenkin draaman ja teatterityön erilaisista genreistä nousevista teorioista, koulutuksista, kokemuksista ja kokeiluista. Käyttöteorian purkamisen (dekonstruktio) ongelmana on se, että kokemuksellisessa kerrostuneisuudessa on vaikea saada yhteys ajattelun ja sen seurauksena konkreettisen toiminnan alkulähteisiin. Oppimisteoreettista ymmärrystä voidaan purkaa vain oman tietoisuuden valokeilassa. Tuloksena on se ajattelu, joka tällä hetkellä antaa toiminnalle perustan. Miten se on syntynyt, minkälaisia vaiheita sen syntyyn on liittynyt, onkin vaikeampaa jäljittää. Tämä työ ei myöskään ole päätepiste, vaan hetkellinen leikkaus tai vaihe didaktisen ajatteluni polulla. Didaktinen ajatteluni sisältää uskomuksia, jotka nousevat laajemmista uskomusjärjestelmistä joita tässä tutkimuksessa pyrin avaamaan. (Ks. Kansanen, 2004, 21; Ojanen 2001, 86 - 94; Schön 1983; 1988.) Käyttöteoriani taustalla on ns. persoonallista tietoa, jonka Moch (1990) erottelee yhdistyvän kolmesta komponentista: kokemuksellinen tietäminen, joka karttuu kun ihminen tulee tietoisemmaksi omasta toiminnasta (reflektoimalla, kirjoittamalla, keskustelemalla). Myös erilaiset taiteen muodot edistävät kokemuksellista tietämistä, interpersoonallinen tietäminen, joka karttuu toisten ihmisten yhteydessä intuitiivinen tietäminen. (emt. 155 - 163).

Organisaatiossa toimintaa voidaan nähdä ohjaavan kaksi kognitiivista taustajärjestelmää: julkiteoria ja käyttöteoria (Schön 1983). Vaikka käyttöteoria tässä työssä merkitsee ennen kaikkea yksittäisen opettajan ajattelu- ja toimintarakennetta, liittyy se läheisesti myös yhteisön, ammattikorkeakoulun, julkiteoriaan. Julkiteorialla tarkoitetaan kulttuurisesti opittuja ja suotavia hyveitä, kuten rehellisyys ja toisista huolehtiminen. Kasvatuksessa julkiteoriat voivat syntyä myös aikakauden hyväksymästä ja taloudellista tilannetta suosivasta kasvatustajante-

lusta (kuten projektiperusteinen työ, verkko-oppiminen tai itseohjautuvuus). Julkiteorioista olemme yleensä tietoisempia kuin käyttöteorioistamme. Ne kuuluvat yhteisöjen hyväksymään retoriikkaan, jolla lunastetaan paikka kiihtyvässä olemassaolon taistelussa ja osoitetaan yhteisön kehityskelpoisuus. Pedagogisten aikakausien saatossa virallinen julkiteoria ja opettajan henkilökohtainen käyttöteoria voivat myös joutua ristiriitaan. Tässä tutkimuksessa tarkastelen omaa draamallisen opetuksen käyttöteoriaani suhteessa vallitsevaan ajatteluun hoitotyön ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Käyttöteoriaani avaaminen on työssä perusteltua myös tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Esiymmärrykseni auki kerimistä ja ”läpinäkyvyyttä” perustelen sillä, että tutkimuksessa mukana olevien opiskelijoiden oppimiskokemukset kietoutuvat omaan toimintaani heidän opettajanaan.

### 2.3.2 *Todellisuus- ja ihmiskäsityksestä*

Ontologisilla ratkaisuilla tarkoitetaan tutkijan käsityksiä tutkittavan ilmiön luonteesta ja rakenteesta. Tutkimuksen kohteet paljastuvat tutkimuksen edetessä ”...ainoastaan silloin, kun niiden oma olemassaolotapa on otettu tutkimuksen lähtökohdaksi ja tästä on tehty selviä oletuksia” (Varto 2001, 30). Tutkimusta koskeva eettinen vastuu on riippuvainen tutkijan lähtökohdista. Kun kiinnostuksen kohteena ovat ihmiset ja heidän kokemuksensa oppimisen näkökulmasta, nousee olennaiseksi tutkijan lähtökohtaiset käsitykset todellisuudesta ja ihmisestä. Kyse on siitä, millainen on tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön, tutkittaviin ja itseensä sellaisena, kuin se on ennen tutkimusta, ja miten suhde muuttuu tutkimuksen aikana.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on keskeisesti yhteydessä omaksuttuun todellisuuskäsitykseen. Perinteisesti luotettavuus nousee ajatuksesta ihmisen ja hänen todellisuutensa erillisyydestä. Postmodernille ajalle tyypillistä on ollut todellisuuskäsityksen suhteellistuminen. Äärimmäisenä muotona se on ilmennyt ehdotuksena luopua kokonaan tieteen universaalista totuuskäsityksestä.<sup>11</sup> Vastakohtana äärimmäiselle postmodernismille on naiivi realismi, jonka mukaan ihmisellä on esteetön pääsy todellisuuteen eikä havainnoitsija vaikuta tiedon luonteeseen. Oman ajatteluni tunnistan sijoittuvan näiden kahden vastakkaisen todellisuuskäsityksen väliin. Kyse on kriittisestä realismista, jonka mukaan todellisuus on olemassa ihmisestä ja hänen havainnostaan itsenäisenä (ontologinen realismi), mutta ihminen voi avata todellisuutta ja arvioida sitä (epistemologinen realismi). Oleellista on, minkälaisia merkityssuhteita ihminen luo todellisuuteen. Todellisuuden luonnetta voidaan kuvata kielellisesti (semanttinen realismi). Tiedon kon-

---

11 Jean-Francois Leoytard on ehdottanut tieteen keskittymistä ”dissensukseen”, jolla tarkoitetaan, että on annettava ”kaikkien kukkien kukkia”, sillä objektiivista mielen ulkopuolista todellisuutta ei ole olemassa. (Vainio 2006, 168.)

tekstisidonnaisuus tekee kaikesta tiedosta osittain subjektiivista. Todellisuutta ei voi tuntea täydellisesti, mutta sitä voi oppia tuntemaan enemmän ja paremmin. (Ks. Kalli & Malinen 2005; Puolimatka 2002; 2006; Vainio 2006.) Varto sanoo, että hermeneuttisessa ja fenomenologisessa tutkimuksessa totuus ymmärretään sellaisena, kuin se ilmaisee itsensä tutkimusprosessin kautta. (Varto 1995, 71.) Reaalimaailman todellisuus avautuu ihmisen tajunnallisuudessa.

Draamatyöskentelyn lähtökohtana on ajatus, että se lisää ymmärrystä avaamalla todellisuutta ja luomalla uusia merkityssuhteita siihen. Opiskelijan yksilölliset merkitysrakenteita luovat prosessit voidaan ymmärtää draamallisessa opiskelussa konstruktivisen lähestymistavan kautta, mutta niiden tieto- ja todellisuuskäsite on realismissa. Puolimatkan (2006) mukaan: ”Oppilaan itseohjautuvuuden ja kriittisyyden tukeminen asettuvat oikeille paikoilleen realistisessa teoriataustassa.”(emt. 133.)

Ihmiskäsityksen esille tuominen merkitsee myös mahdollisuutta arvioida ihmistutkimuksen metodin valintaa, ontologista relevanttiutta. (Ks. Perttula 1995 a; Rauhala 1993.) Pidän ihmistä ainutkertaisena, ainutlaatuisena ja jakamattomana kokonaisuutena, jossa Rauhalan (1989; 1993; 1995) mukaan on kolme olemisen perusmuotoa: kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. Kehollisuudella tarkoitetaan sitä, että elämä on ”orgaanisen olemassaolon olemus” (Rauhala 1989, 34). Käytän kuitenkin tästä elämää ylläpitävien orgaanisten prosessien kokonaisuudesta mieluummin käsitettä ruumis ja ruumillisuus, kuin keho ja kehollisuus. Näin siksi, että ruumis on alkuperäinen suomalainen käsite, joka merkitsee ihmisen kokonaisuutta, elävää tai kuollutta.<sup>12</sup>

Ihminen tajunnallisena merkitsee Rauhalan (1989; 1993; 1995; 1998) ajattelussa psyykkis-henkistä kokonaisuutta. Psyykinen ilmenee välittömänä, ei-reflektiivisenä ja henkinen, itsetietoisena ja reflektiivisenä toimintatapana. Toisin kuin henkinen psyykinen ei siten sisällä itsetiedostavaa puolta. Molempien toimintatapojen suhde maailmaan on ihmiselle yhtä olennaista. Tajunta on kokemusten kokonaisuus, jossa tiedostamaton ja tietoinen merkitsevät tajunnan kirkkautta spesifioivia määreitä. Tietoisuutta tajunnallisuudessa Rauhala (1998) kuvaa valokeilaksi kokemussisällöissä. Tiedostaminen merkitsee maailmankuvassa avautuvaa paikkaa uudelle merkitykselle. Tajunnallisuuden keskeiset toimintaperiaatteet ovat intentionalisuus ja maailmankuvan konstituutio. (Emt. 37.)

Ihmisen situationaalisuus merkitsee kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa ruumiillis-tajunnallisena yksilönä. Osa ihmisen tilanteen komponenteista on annettuja. Niihin ihminen ei voi vaikuttaa. Näitä ovat esimerkiksi vanhemmat, geenit ja rotu. Osan komponenteista ihminen valitsee itse. Näitä ovat esimerkiksi ystävät, aviopuoliso ja harrastukset. Rauhala jakaa tilanteen komponentit myös

---

12 Siiralan mukaan keho-käsitteen keksi suomen kieleen Niilo Pesonen 1930 -luvulla. Pyrkimyksenä oli erottaa elävä ja kuollut ihminen. Tällöin myös sairaus ja kuolema ”ulkoistuivat”, niistä on tullut ongelmia, jotka käsittävät kehoa, ei ihmistä itseään. (Ks. Uurtamo 2000, 60.)

konkreettiin ja ideaaliin. Edellisiä ovat esimerkiksi saasteet, ilmasto-olosuhteet tai kulttuurin rakenteet. Jälkimmäisiä ovat esimerkiksi arvot, normit, aatteelliset valinnat, taide ja luonto siinä mielessä, kuin se koetaan. (Rauhala 1989, 35.)

Ihmiskäsityksessäni ymmärrän ihmisen eksistenssin toteutuvan myös vertikaalisen ja horisontaalisen dialogisuhteen kautta. Ihminen toteutuu transsendentaalisessa vertikaalisessa Minä-Sinä –suhteessa Luojaansa ja horisontaalisessa Minä-Sinä ja minä-se suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. (Ks. Buber 1995.) Näissä suhteissa ymmärrän ihmisen moraaliseksi ja vastuulliseksi sekä arvokkaaksi juuri ainutlaatuisuutensa ja ainutkertaisuutensa vuoksi.



# OSIO I MUOTO – didaktinen metodi ja muoto



# 3 DRAAMA

## MIELENTERVEYSHOITOTYÖN OPETUKSESSA

Tässä osiossa tarkastelen draaman ja osallistavan teatterin työmuotojen sovelluksia ihmissuhdetyön etenkin mielenterveyshoitotyön opetuksen alueella sellaisina, kuin ne vuosikymmenten myötä ovat itselleni auenneet. Painopiste ei niinkään ole varsinaisissa työtavoissa kuin siinä, millaiseen kasvatustieteelliseen ajatteluun ja taiteen alueeseen ne sitoutuvat. Kyse on draamatyöskentelyn ontologisesta erittelystä ihmissuhdetyön ja erityisesti mielenterveyshoitotyön ammattikasvatuksessa. Kuvaan niitä teoreettisia taustoja, joihin ajatteluni ja käyttöteoriani pohjautuvat. Olen tietoinen siitä, että aiheen käsittelyn ulkopuolelle jää monia keskeisiä näkökulmia ja draamatyöskentelyn alueita. Rajaan teoreettisen tarkastelun työni ja tutkimukseni tarkoitusta palvelevaksi. Näin voin tehdä myös siksi, että draamatyöskentelystä on viime vuosina saatu myös suomalaista tutkimusta, jonka kautta draamakasvatukseen ja sen moni-ilmeisyyteen voi tarkemmin tutustua.

Viime vuosina Suomessa on ilmestynyt useita tutkimuksia, joissa draamaa, teatteria ja taidetta laajemminkin tarkastellaan oppimisen, kasvun ja kulttuurisen hyvinvoinnin näkökulmasta. (Mm. Asikainen 2003; Heikkinen 2002; Heinonen 2000; Hohenthal – Antin 2001; Hänninen 1996; Laakso 2004; Liikanen 2003; Rainio 1998; Rusanen 2002; Sinivuori 2002; Toivanen 2002.) Lisäksi on ilmestynyt lukuisia alaa käsitteleviä oppikirjoja ja julkaisuja, joihin jatkossa viitataan ja suhteutan omaa ajatteluani ja tutkimukseni päätelmiä. Keskeisimpiä kansainvälisiä tutkimusjulkaisuja on vuodesta 2001 ilmestynyt verkkojulkaisu *Applied Theatre Researcher / IDEA Journal*. Draamatyöskentelyn kehittämisen ja tutkimuksen kansainväliset yhteydet ovat myös vaikuttaneet ajatteluuni. Niistä keskeisimpiä ovat IDEA:n (International Drama/Theatre and Education Association) kongressit ja konferenssit ja IDEA:n julkaisutoiminta alan tutkimuksista ja teema-keskusteluista sekä Suomen aluejärjestössä (FIDEA) mukana oleminen.

Heikkinen (2002, 111) sanoo draamakasvatuksen lainaavan teoriaa etenkin kasvatustieteestä ja teatteritieteestä, mutta myös antropologiasta, psykologiasta, kirjallisuudesta ja sosiologiasta. Hän on lähestynyt draamakasvatusta omassa tutkimuksessaan vakavan leikillisyyden filosofisesta näkökulmasta. Tutkimus antaa myös hyvän läpileikkauksen draamakasvatuksen kehittelystä omaksi oppiaineeksi ja tieteenalaksi. Heinonen (2000) tutki pedagogisen draaman mahdollisuuksia ra-

kentaa oppimisympäristöjä varhaiskasvatuksessa. Rusasen (2002) tutkimuksessa draamaa lähestytään tarkastelemalla oppilaiden kokemuksia ja taiteellista oppimista Deweyn pragmatistisen filosofian näkökulmasta. Myös Toivanen (2002) tutki peruskoulun ala-asteen teatteriopetukseen osallistuneita oppilaita heidän kokemustensa kautta. Sinisalonen (2002) tutkimuksessa, joka koski teatteriharrastuksen motiiveja ja teatteriesityksen valmistamista, tutkittavaa toimintaa lähestytään taiteellisen oppimisprosessin kautta. Asikainen (2003) keskittyi tutkimuksessaan draaman mahdollisuuksiin museopedagogiikan näkökulmasta ja Hohensthal – Antin teatterin tekemisen merkitykseen ikäihmisten elämän laadussa.

Suurin osa Suomessa tehdyistä tutkimuksista käsittelee lasten ja nuorten draama- ja teatterikasvatusta ja -harrastusta. Aikuis- ja ammattikasvatukseen sijoittuneita draamatyöskentelyä käsitteleviä tutkimuksia on Suomessa vähän. Omaa tutkimustani lähinnä ovat Hännisen (1996) ja Laakson (2004) tutkimukset. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Hänninen on etsinyt draamapedagogisia mahdollisuuksia tukea ammatti-identiteettiä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Laakso tutki opettajankoulutuksessa olevien prosessidraamakokemuksille antamia merkityksiä ja draaman oppimispotentiaaleja aikuisille. (Laakso 2004.) Ammattikasvatuksen opettajien valmiuksia toteuttaa draamallista työtapaa on kehitetty opettajankoulutuksissa ja opettajien täydennyskoulutuksilla (mm. Hyyryläinen 2004; Helander 2002). Muihin kuin opettajan ammattiin kasvussa ei draaman käyttöä opetuksessa ole tutkittu.

Tutkimuksessani lähestyn draama- ja osallistavaa teatterityöskentelyä ammattikasvatuksen didaktiikan valossa. Se on vain yksi lähestymistapa ja tarkoituksenmukaisin silloin kun tutkitaan ammattiin kasvua. Aihetta voisi lähestyä monenlaisin "teorialinsein". Taiteen kieleen perustuvaa työmuotoa voidaan Gradyn mukaan tarkastella myös esteettisen kokemuksen kautta, kriittisen kulttuuritutkimuksen, kriittisen kirjallisuustieteen, psykoanalyttisen ja yleisemmin psykologisten teorioiden tai teatteritaiteen tutkimuksen kautta (Grady 1996, 59-71.)

Tulkitsen opiskelun ammattikorkeakoulussa reflektiiviseksi käytännön tutkimusprosessiksi jolloin didaktiset valinnat ovat tämän toiminnan metodeja. Näitä valintoja ohjaa vallitseva oppimiskäsitys. Lähtökohtaisesti ymmärrän draamallisen oppimisen merkitsevän yksilölle sellaista merkitysrakenteiden tutkivaa toimintaa, jonka tavoitteena on minuuden ja identiteetin tiedostaminen, muutos ja kasvu sekä henkilökohtaisen merkitysperspektiivin ja yhteiskunnallisen kontekstisuhteen ymmärtäminen. Kyse on siten transformatiivisesta eli uudistavasta oppimisesta. Sen taustakehyksenä sosiaali- ja terveydenhuollon alueella voidaan pitää freireläistä sorron ja toivon pedagogiikkaa. Transformatiivisen oppimisen lisäksi myös kokemuksellinen oppimiskäsitys on liitetty draamalliseen opetukseen.

Draama on taiteen muoto, jonka avulla oppiminen on ymmärrettävissä taiteesta ja taiteessa oppimiseksi. Draamatyöskentelyn oppimispotentiaaleina on nähty taiteen muodon lisäksi sen tarinallinen rakenne, symbolinen representaatio, me-

taforisuus, eläytymiseen perustuva roolityöskentely ja etenkin faktan ja fiktion läpäisevä kokemus eli esteettinen kahdentuminen (metaxu, metaxis). (Ks. Asikainen 2003; Laakso 2004; Sava 1993; Østern 2003b, 32-45.) Taiteellisen oppimisen ymmärtämistä ilman sen mystifiointia on auttanut esteettisen kahdentumisen käsite (Østern 2001b, 120).

Esteettinen teoriatausta liittyy oleellisesti draamatyöskentelyn ymmärrykseen. Sosiaali- ja terveysalojen ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena ei kuitenkaan ole taiteellisen produktin luominen, vaan opiskelu draamallisen prosessin kautta. Estetiikka merkitsee prosessissa muodon "kieltä", jonka kautta todellisuus avautuu tutkittavaksi. Työskentelyn tavoitteista riippuen prosessin tuloksena voi syntyä myös esitys. Draamalliset produktit ovat harvoin itsetarkoitus sosiaali- ja terveysalojen ammattiin opiskeltaessa. Olennaista on, mitä itse prosesseissa tapahtuu. Tyypillisintä on opiskelun toteutuminen erilaisina yksittäisinä tilanne-draamoina, sosiadraamoina, tai pitempinä, tarinallisina prosessidraamoina. Useimmiten niiden tarkoituksena on laajentaa näkökulmaa ja auttaa opiskelijoita ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä eri näkökulmista tilanteisiin eläytymisen avulla. Vaikka draamatyöskentely ei sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksissa merkitse ensisijaisesti taidekasvatusta, implisiittisesti se merkitsee taiteessa ja taiteesta oppimista. Ammatillisen kasvun kontekstissa draamatyöskentely on myös eräänlainen kannanotto esteettiseen kokemukseen, sen itseis-, väline- ja soveltavaan arvoon. Draamaprosessit merkitsevät metaforaa, jonka avulla mahdollistuvat kokemuksen kautta itseymmärrys ja toisen tilaan asettuminen eli eläytyvä ymmärrys.

"Vallitsevan mielialan, salattujen jännitteiden ja sympatioiden sekä ihmisten välisten monimutkaisten suhteiden ja toimintojen ilmaisuun draama on puolestaan kaikkein taloudellisin viestintätapa." (Esslin 1980, 19)

### 3.1 DRAAMA- JA TEATTERIKÄSITTEIDEN TAUSTAA

Arkikielessä draama merkitsee yleisesti näytelmää, joka esitetään teatterissa. Draama on kuitenkin myös laaja yleiskäsite monenlaiselle työskentelylle teatterin, terapian, hoidon ja pedagogiikan alueilla.

Se inhimillinen kyky, toimintatarve tai vaisto, joka saa ilmaisunsa draamassa, on nimittäin niin kiinteästi kytkettynä ihmisluontoon itseensä ja sen kautta niin moniin inhimillisiin toimintoihin, että on melkein mahdotonta tarkalleen osoittaa, missä jokin yleisluontoisempi toiminta loppuu ja varsinainen draama alkaa. (Esslin 1980, 12).

*Draama* käsitteenä viittaa toiminnalliseen prosessiin, jonka alkuperä juontuu kreikan sanoista *dran* (toimia) ja *dromena* (riitti) (Østern 2001a, 21). Draama käyttää teatterinomaisia työmuotoja ja on siten aina sidoksissa teatteritaiteeseen. (Ks. Korhonen 2005.)

Teatterilla on ollut keskeinen rooli ihmiskunnan historiassa. Psykologisesti sen alkulähteitä on pyritty ymmärtämään leikin kautta, jossa sensomotoriset kokemukset harjaannuttavat elämään. Leikki ei ole vain fyysistä toimintaa, vaan myös mentaalista, sosiaalista ja symbolista toimintaa. Leikki vaatii ja kehittää kuvitteellisuutta ja synnyttää siten luovuutta. (Wilson 1997, 26 - 27.) Leikkiteoreetikko Huizinga tähdentää, että ihminen on ainutlaatuinen myös siinä suhteessa, että hän kykenee säilyttämään kyvyn leikkiä läpi elämänsä (Huizinga 1984, 9-38).

Myös jäljittelyä on pidetty teatterin alkuperänä. Aristoteleen taidekäsitteen ydinkäsite *mimesis* käännetään ”jäljittelyksi”, ”esittämiseksi” ja ”matkimiseksi”. (McLeish 2000, 23.) Matkiminen ja jäljittely voidaan ymmärtää jäljiteltävän ymmärtämiseksi, kesyttämiseksi ja haltuun ottamiseksi. Jäljittely on myös pääasiallinen tapa, jolla omaksumme kulttuurista käyttäytymistä (Wilson 1997, 28). Draama mimeettisenä toimintana jäljittelee inhimillistä elämää ja ihmisen käyttäytymistä. Mimesiksellä viitataan varsinaiseen jäljittelyprosessiin, mutta myös sen ontologiseen ulottuvuuteen. Jäljittelyprosessin lopputulos pyrkii olemaan luonteeltaan kuvan tai kopion kaltaisessa suhteessa alkuperäänsä. *Mimesis* merkitsee siten sekä todellisuuden jäljittelyä että tuottavaa ja luovaa toimintaa. (Ks. Esslin 1980, 16, Reitala ja Heinonen 2001, 31; Østern 2001a, 23.) *Mimesis* vaatii samankaltaisuutta, mutta myös tarpeeksi erilaisuutta jäädäkseen mieleen ja voidakseen houkuttaa osallistumaan. Luovuus *mimesiksessä* kätkeytyy siihen, että taiteellisen esityksen kokemus yhdistyy mielessä aikaisempiin kokemuksiin (McLeish 2000, 23 - 24). Todellisuutta voidaan siten tutkia ja tulkita *mimesiksen* kautta.

Antropologian näkökulmasta teatterin alkuperä on sosiaalisessa rituaalissa ja shamanismissa. Kyse olisi siten pyrkimyksestä saada kosketus todellisuuden ylittävään, transendentiaaliseen. Rituaalien tavoitteiksi nähdään niiden yhteisöllisyyttä voimistava ja parantava merkitys. Rituaalit merkitsevät myös ihmisen kognitiivista kykyä metaforiseen ajatteluun. (Wilson 1997.) Rituaaleilla ilmaistaan useimmiten syviä ihmiskunnan myyttejä, jotka ovat universaaleja ja vaativat toimintaa vapautuakseen ajallisista kahleista. Myytti on tapahtuma, joka on josain mielessä tapahtunut joskus, mutta joka myös tapahtuu kaiken aikaa. ”Rituaalin harjoittamisen ja eettisen suhtautumisen ansiosta tarina on lakannut olemasta kaukaiseen menneisyyteen sijoittuva tapahtuma ja siitä on tullut elävää todellisuutta.” (Armstrong 2005, 94).

Antiikin Kreikassa nämä tapahtumat sijoitettiin teatteriin ja niiden keskeisiä merkityksiä oli puhdistautuminen katarsiksen eli tunteen täydellisen purkautumi-

sen kautta. Katarsiksella antiikin Kreikassa tarkoitettiin puhdistautumista pelon ja kauhun tunteista. (Ks. Sura 2005, 49.)

Uskonnollisissa rituaaleissa ja liturgioissa ikivanhat myytit uudistetaan ja eletään uudelleen todeksi.<sup>13</sup> Draaman eri genreissä suosituksi tulleet eri kulttuurien myytit, vanhat sadut ja tarinat näyttävät kantavan tätä voimaa: ikiaikaisen tuomista läsnäolevaksi.

*Teatteri* -käsite juontuu sanasta katsoa (kreik. *theastain*), joka on yhteydessä saanaan teoria. Kreikan sana *theatron* merkitsee paikkaa, jossa katsotaan kultteja (Østern 2001a, 21). Teatteri on siten paikka, jossa nähdään merkityksellisiä tapahtumia. Draamatyöskentely perustuu teatterinomaisiin työmuotoihin. Teatteria on mimeettisen toimintansa vuoksi kautta aikojen pidetty sosiaalisena näyttämönä ja elämän peilinä (Wilson 1997, 7, 49). Teatterin historian ensimmäisissä esityksissä ns. alkuteatterissa yhdistyivät taiteellinen, kasvatuksellinen ja terapeutinen funktio dynaamiseksi ja harmoniseksi toiminnaksi (Levanen 1998, 216). Taiteista juuri teatteritaide on luonteensa perusteella tiiviissä vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

”Teatteritaiteessa on olennaista taiteellinen ja esteettinen luominen, tiedostaminen ja viestintä, yhteistyö, vuorovaikutus, vaikuttaminen ja vaikutus sekä näihin liittyvä kasvatusta ja psykoterapia. Luonteensa perusteella teatteritaide soveltuu erinomaisesti ihmissuhdetaitojen ja -tietojen opettamiseen ja kehittämiseen sekä muuhun mielenterveyttä edistävään kasvatukseen ja terapeuttiseen toimintaan.” (Levanen 1998, 215).

*Draamaperheeksi* (genre) voidaan kutsua sitä erilaisten teatterinomaisten lähestymistapojen kirjoja, jossa kyseisen työskentelyn tavoitteet määrittävät toiminnan painopisteen ja toimintatavat. ”Perheenjäsenet” tuntuvat olevan melko vähän tietoisia toistensa toiminnasta ja työtavoista. Draamatyöskentelyn eri suuntausten edustajien ongelmaksi näyttää muodostuneen eräänlainen semantiikan mukanaan tuoma eriytyneisyys. Psykologiseksi, sosiologiseksi, inhimillistä eheytymistä ja kasvua edesauttaviksi työmuodoiksi ovat suuntautuneet psyko- ja sosiodraama, samoin kuin draamaterapeutin työskentely. Niitä käytetään etenkin terapia-, hoito-, ryhmadynamiikka ja inhimillistä kasvua tukevilla ryhmissä. Joskin draamaterapeutin menetelmiä ja esimerkiksi sosiodraamaa käytetään myös opetuksen konteksteissa. (Blatner & Blatner 1997; Blatner 1997; Jennings ym. 2000; Lindqvist & Kopakkala ym. 2005; Tervamäki 2005, 107 - 123.)

---

13 Raamatun tekstejä tutkitaan bibliodraaman keinoin. Kyse on tekstikeskeisestä työskentelystä, jossa ikiaikaiset tekstit saavat osallistujat kohtaamaan itsensä ja elämänsä merkitykselliset kysymykset. Bibliodraamakouluttaja Peter Pitzele tähdentää, että draamaposesseissa tapahtuu jotain samaa kuin perinteisessä juutalaisessa Midrash-kertomuksissa. Midrash (hebr. tutkia, selvittää) merkitsee myöhäisantiikin rabbin eksegeetiikan työprosessia. Juutalaisessa kommentaarissa mustalla tulella viitataan kirjoitettuihin sanoihin ja valkoisella tulella mustan väliseen, vapaaseen tilaan. Ajatuksena on, että musta tuli on ikiaikaista ja valkoinen tuli edustaa loputonta tekstin uudelleentulkintaa. Tämä tulkinnallisuus mahdollistaa tekstipohjaisen draamatyöskentelyn. (Pitzele 2001.)

Ammattikasvatuksessa ammattiin kasvun tavoite ohjaa ja rajaa opettajan didaktista toimintaa. Opettajan vastuullisuus perustuu omien, ryhmän ja menetelmän rajojen tunnistamiseen. Ihmissuhdetyön opinnoissa, itsetuntemusta opiskeltaessa, kuljetaan kasvatuksen ja terapian raja-alueilla. Ammatillisen koulutuksen ongelmaksi tulee helposti näiden kahden alueen sekoittaminen. Kasvatuksellisessa kontekstissa on keskeistä draamatyöskentelyn mahdollisuus myös tutkia ilmiöitä etäännyttämisen kautta. Näin mahdollistetaan elämän ilmiöiden tutkimista turvallisesti, itseään ja muiden opiskelijaryhmän jäsenten yksityisyyttä kunnioittaen. Etäännyttäminen merkitsee ilmiöiden tutkimista metaforisten draamatarioiden kautta, toisin kuin psykodraamassa, jossa työskentely tapahtuu omassa tai omaan elämään liittyvissä rooleissa.

### *3.1.1 Teatterin, terapian ja kasvatuksen rajanvetoa*

Käytännön hoitotaitoa on harjoiteltu kautta aikojen sairaanhoitajien koulutuksessa simulointien ja rooliharjoitusten kautta. Toiminnallisilla työmenetelmillä on pitkät perinteet sosiaali- ja terveydenhuollon toiminnassa ja koulutuksissa (Helander 2002, 7). Mielenterveystyön opettajille tuli tutuksi ennen kaikkea psykodraama, joka rantautui Suomeen 1970-luvulla muutamien innostuneiden lähdeyttä tutustumaan Jacob Levy Morenon (1889 - 1974) perustamaan psykodraamakoulutuskeskukseen Yhdysvaltoihin. Draamalliset työtavat kulkeutuivat terveydenhuoltoon ja sen koulutukseen etenkin morenolaisen psyko- ja sosiodraamatyöskentelyn kautta.<sup>14</sup> Moreno oivalsi ryhmän käytön ja spontaanin dramatisoinnin terapeuttisen merkityksen. Hän yhdisti rooliteoriaansa luovuuden filosofiaan. Häntä pidetäänkin etupäässä ryhmäpsykoterapian kehittäjänä. Myöhemmin Moreno kehitti myös ihmisten välisiä suhteita ja roolien tutkimusta varten sosiodraaman ja sosiometrisen työskentelyn. Moreno korosti, että hänen kehittämänsä lähestymismalli on enemmän kuin yksi psykoterapian metodi. Hän näki luovuuden ja spontaanisuuden vaikuttavaksi voimaksi kaikilla elämänalueilla (Blatner 1997, 8; Kopakkala 2005, 28 - 42.)

---

<sup>14</sup> Mielisairauksien hoidon historiassa tunnetaan aikoja, jolloin riitit ja rituaalit toimivat pahojen henkien ja syyllisyyden vapauttamisen ja eheytyksen keinoina (mm. Esslin 1980, 12, Nieminen & Saarenheimo 1981, 15 - 17; Wilson 1997, 32 - 36). 1800-luvulta alkaen ovat peräisin draamatyöskentelyn selkeät terapeuttiset tavoitteet psykiatrisessa hoidossa. Venäläinen lääkäri ja filosofi Iljine (1890 - 1974) kehitti psykoterapeuttisia menetelmiä vuosina 1909 - 1912 yhdessä teatterin uudistajan Stanislavskin kanssa. Iljine perusti ajatuksensa draamasta terapeuttisena menetelmänä olettamukseen, että leikki on inhimillisen olemassaolon peruselementti, joka syntyy ihmisyydestä ja kasvattaa sellaista inhimillistä tietoa, joka parantaa. Näin tapahtuu siksi, että se on vapaata pakosta. Iljinen draamallisessa terapiassa potilaat työskentelivät ongelmiensa kanssa dramatisoiden niitä. (Nieminen & Saarenheimo 1981.)



Suomessa vähälle huomiolle on jäänyt psykodraaman rinnalle etenkin Yhdysvalloissa ja Englannissa kehittynyt draamaterapia ja erilaiset draamatyöskentelyn sovellukset, joissa tavoitteena on yksilön eheytyminen, omien toimintamallien tietoisuuteen nostaminen ja uusien oppiminen, traumaista selviytyminen ja kehityksen terapeuttinen tukeminen. (Ks. Boal, 1996; Jennigs ym. 2000; Winn, 1994.) Draamaterapian ero psykodraamaan perustuu näkemykseen työskentelyn syvyysuuntauneisuudesta ja etäännyttämisestä tavoitteiden saavuttamiseksi. Psykodraamassa päähenkilö käsittelee oman elämänsä tapahtumia nykyisyydessä, etsien ymmärrystä oman elämänsä historiasta. ”Psykodraamallinen lähestymismalli tarkoittaa tilannetta, jossa osallistujia autetaan luopumaan tavanomaisista reagoimistavoistaan ja miettimään, mitä muita mahdollisuuksia heillä olisi valittavana tuossa tilanteessa.” (Blatner, 1997, 27).

Draamaterapiassa tarkastelutapa on nykyhetkessä ja tulevaisuuden vaihtoehdoissa käyttäytymis- ja suhtautumistavoissa. Ongelmia käsitellään metaforisemmin, kollektiivisten roolien, myyttien, satujen tai tarinoiden kautta. Draamaterapiassa eheyttävänä prosessina nähdään esteettinen kokemus. Blatner (1997, 30-31) sanoo psykodraaman ja draamaterapian eron johtuvan myös siitä, että draamaterapeutit ovat useimmiten saaneet ensin teatterikoulutuksen ja lähteneet sen jälkeen hakemaan itselleen draamaterapian ja psykoterapian erikoiskoulutusta, kun taas psykodraamaohjaajat ovat useimmiten terapeutteja ja hakevat työhönsä erityiskoulutusta Morenon menetelmien käytöstä. Draamaterapia ja psykodraama ovat kuitenkin kietoutuneet käytännön toiminnassa yhä läheisemmin toisiinsa. Psykodraamassa käytetään draamaterapian harjoituksia lämmittelyvaiheessa. Myytit, sadut tai rituaalit ovat myös saaneet paikkansa morenolaisessa työskentelyssä.

Mielenterveystyön ammattilaiset ja opettajat ovat yleensä vähemmän tietoisia draaman ja osallistavan teatterin muista kuin morenolaisista työmuodoista. Tämä on ymmärrettävää, sillä sosiaalisia suhteita tutkivana työtapana sosiodraama on toimii hyvin didaktisena valinta ihmissuhdetyön koulutuksissa. Samoin monet draamaterapeuttiset työtavat soveltuvat hyvin itsetuntemusta lisäävään ammatilliseen koulutukseen. Ammattiin kasvattajana opettajan on kuitenkin tehtävä selkeä ero opetuksen ja terapian välillä. Perinteinen psykodraama, jossa opiskelijan omaa elämäntilannetta käsitellään draaman keinoin opiskeluryhmässä, on ongelmallista ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Opetustilanteen tavoitteet ovat henkilökohtaisen kasvun alueella läheisesti yhteydessä psykoterapian tavoitteisiin. Konteksti on kuitenkin oppimisen ja ammattiin kasvun konteksti. Opiskeluryhmässä, koulutuksen kontekstissa, psykodraamaistunnot ovat ristiriitaisia, sillä opiskelu merkitsee aina arvioitavaa prosessia ja suhde opetukseen määräytyy oppimisprosessin, ei psykoterapiaprosessin kautta.

Toivottavaa on, että Suomeen saataisiin psykodraamakoulutuksen rinnalle myös draamaterapiakoulutus. Molemmilla draaman muodoilla olisi tärkeä merkitys mielenterveystyön ammatillisena erityisosaamisena.

### 3.1.2 *Draamapedagogiikka ja draamakasvatus*

Draamatyöskentelyn kasvatuksellisessa kontekstissa käydään jatkuvaa keskustelua käsitteiden selkiinnyttämiseksi ja täsmentämiseksi. Käsitteet ovat pääosin nousseet anglosaksiselta alueelta.<sup>15</sup> Suomessa tutuksi tullut käsite draamapedagogiikka pitää sisällään opetusmenetelmällisen, terapeutin ja taidekasvatuksen ulottuvuuden. Laakso katsoo draamapedagogiikan yläkäsitteeksi ja kannattaa Østernin näkemystä, jonka mukaan draama on oppiaineen nimi ja draamapedagogiikka taas yliopistoaine. Draama-käsitteen ”piiriin mahtuvat draamaleikki, ilmaisutaito, draaman pedagogiset sovellukset ja teatteri-ilmaisun tai teatteritaitteen opetus” (Laakso 2005,47).

Heikkinen (2002) pyrkii vakiinnuttamaan *draamakasvatuksen* yläkäsitteeksi draamapedagogiikalle. Perusteluina hän näkee pedagogiikka-käsitteeseen liittyvän välineellisyyden, metodin, jolla opettaa ja oppia jotakin. Heikkinen (2001) määrittelee draamakasvatuksen seuraavasti:

Draamakasvatus on minulle enemmän kulttuurisen luomisen ja kulttuurin tarkastelun ”tila” kuin ”tila”, jossa kasvatetaan ja opetetaan johonkin, joka vallitsevien normien ja yhteiskunnan ajattelun mukaan on oikeaa ja tärkeää. Draamakasvatus on näin ymmärrettynä maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien kautta; draamakasvatus ei ole opettamista perinteisessä mielessä, vaan kyse on erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtojen mahdollisuuksien luomisesta - siis tulevaisuuden hahmottamisesta (Heikkinen 2001, 86).

Draamakasvatuksen Heikkinen näkee sekä tieteenalan että oppiaineen nimeksi. Hänen mukaansa se on suomenkielinen vastine skandinaavisen kielialueen ”draamapedagogik” ja anglosaksiselle ”drama education” -käsitteille (Heikkinen 2001, 86).

*Pedagoginen draama* -käsitettä (educational drama) on käytetty useimmiten kun painotetaan draaman välineellistä merkitystä opetuksen muotona, menetelmänä ja didaktisena välineenä. Siinä opetus tapahtuu draaman keinoin. (Laakso 2005.) Hyötyajattelu draaman yhteydessä on ajoittain saanut kritiikkiä niiltä, jotka näkevät draaman ensisijaisesti taidekasvatukseksi. Yhteiskunnan suhtautuminen kasvatukseen ja taiteeseen vahvasti toisistaan erillisinä kuvastuu draamapedagogiikka-käsitteen kannanotoissa eri aikakausina. Didaktisena muotona taide nähdään välineellistettynä. Kritiikki suuntautuu silloin taiteen pragmatismiin. Østern

---

15 Suomessa lasten ja nuorten koulumaailmassa draamasta tultiin tietoiseksi etenkin Karppisen kääntämien Wayn (1976) ja Boltonin (1984) kirjojen kautta. Draaman koettiin terminä sopivan huonosti suomen kieleen, joten käyttöön otettiin luova toiminta. 1970- ja 1980-lukujen terminologista kirjavuutta kuvaavat erilaisten kurssien nimikkeet: luova toiminta, luova ilmaisu, pedagoginen draama, ilmaisutaito, teatteri-ilmaisu, kokonaisilmaisu jne. 1990-luvulla lukioissa ja joillain yläasteilla vakiintui ilmaisutaito oppiaineena. Draama taideaineena perus- ja lukiotason opetuksessa on johtanut mahdollisuuteen suorittaa vuoden 2002 jälkeen lukiodiplomi. (Karppinen, 2003, 10.)

painottaa, etteivät hyötynäkökulma ja taidekasvatusnäkökulma kuitenkaan sulje pois toisiaan. Hänen mukaansa olennaista on, että

...taideaineen säännöt ja tieto säilyvät. Tällöin opettajalla on oltava sekä tietoa että ymmärrystä siitä, miten draamaopetus rakennetaan kasvatuskontekstissa niin, että taiteellinen oppiminen, siis merkityksellinen oppiminen on mahdollista. (Østern 2001a, 44).

### 3.1.3 *Yhteisöllistä teatteria*

Draamaperusteinen pedagogiikka eli DIE (Drama In Education) on perinteisesti erotettu anglosaksisissa maissa teatteriperusteisesta TIE (Theatre In Education) työskentelystä osallistumisen tavan suhteen. DIE -toiminnassa kaikki osallistuvat yhteisesti rakennettuun draamaprosessiin kun taas TIE-toiminnassa ryhmä on valmistanut esityksen, johon sitten yleisö osallistuu ratkoen draaman juonellisia ongelmia työmuotoon soveltuvin keinoin. Anglosaksiselle alueelle TIE-perinteen yhdeksi innostavimmaksi toimintamuodoksi on kehittynyt "Theatre in Health Education" (THE tai TIHE), jossa teatterityön osallistavat muodot on yhdistetty palvelemaan sosiaali- ja terveydenhuollon yhä lisääntyviä ongelmia. Englannissa THE-ryhmien työskentelyssä on painottunut yksilöiden tai yhteisöjen ennaltaehkäisevä terveydenhuolto tai ne käsittelevät yhteisön ja yksilöiden ajankohtaisia terveysongelmia. (Ball 1994.) Englantilaisessa THE-työskentelyssä pääpaino 1990-luvulla on ollut voimakkaasti HI-viruksen leviämisen ehkäisytyössä ja yksittäisten ihmisten valintojen tekemisen alueella. Ball puhuu draaman ja teatterin avioliitosta (marriage) terveyskasvatuksen kanssa. Hänen mukaansa näitä toiminnan alueita yhdistävät yhteiset piirteet ja intressit vaikuttaa. 1) Molemmat edellyttävät tunteiden ja tiedon yhdistämistä, 2) hyödyntävät aktiivista oppimista, 3) koskevat asenteiden ja arvojen tutkimista, 4) käsittelevät eläytymistä roolinoton kautta, 5) painottavat voimaantumista, 6) molempien kiinnostuksen kohteena on ihmisenä oleminen ja 7) myös yhteisöllinen ulottuvuus. (Ball 1994, 222 - 225). Tulevaisuuden haasteista Ball sanoo, että kehittyäkseen THE-työskentelyn on laajennuttava käsittelemään enemmän yhteisöllisiä, rakenteellisia ja poliittisia kysymyksiä, jotka vaikuttavat laajemmin ihmisten hyvinvointiin ja sairauksien ehkäisyyn. Lisäksi Ball näkee toiminnan kehittymisen edellyttävän terveydenhuollon ja taiteen työntekijöiden yhteistyön lisääntymistä ja etenkin terveydenhuollon opettajien kouluttamista THE-työmuotojen käyttöön. (Ball 1993, 235 - 237.)

Osallistavan teatterin pyrkimys, erona perinteiseen esittävään teatteriin, on nimensä mukaisesti osallistaa yleisönsä. Yhteisödraama ja -teatteri liitetään yleisesti osallistaviin teatterimuotoihin. (Ventola & Renlund 2005, 12.)

<sup>16</sup> Teerijoki & Lintunen (2001) määrittävät yhteisödraamaksi tai yhteisöteatteriksi ne työtavat, joiden tavoitteena on tuottaa yhteisölle valmiuksia tutkia ja kehittää itseään, sen mukaan perustavatko ne toimintansa erityisen ryhmän esityksiin vai tapahtuuko koko työskentely yhteistoiminnallisesti paikallisten yhteisöjen jäsenten kanssa. Yhteisötoiminnan perusta on se kulttuurinen piiri, jonka ihmiset yhdessä jakavat: kylä, kaupunki, asuinalue tai yhteisö, esimerkiksi työyhteisö, joka liittyy ihmiset yhteiseen tavoitteeseen ja toimintaan. (Emt.142 - 147.) Tunnetuimpia yhteisöllisen teatterin työmuotojen kehittäjiä on brasilialainen Augusto Boal. Hänen osallistava teatterityöskentelynsä perustuu Paolo Freiren sorrettujen ja vapautuksen pedagogiikkaan. Boal tunnetaan Sorrettujen teatterin (Theatre of the Oppressed) kehittäjänä. Sorrettujen teatterin alkuvaiheet sijoittuvat 1950-luvun Brasiliaan. Sen kolme päämuotoa ovat patsasteatteri (Image Theatre), näkymätön teatteri (Invisible Theatre) ja forumteatteri (Forum Theatre). Myöhemmin Boal tutustui morenolaiseen psyko- ja sosiodraamaan ja kehitti omaa työtään terapeuttisemmaksi. Näin syntyi "The Rainbow of Desire"-työskentely, joka perustuu ennen kaikkea yksittäisten ihmisten elämää estävien tekijöiden, omien ajatusten, uskomusten ja turhien toiveiden työstämiseen ("cops in the heads"). (Ks. Boal 1979, 1995, 1996.)

Koska tutkimuksessani (osio III) käsittelem opiskelijoiden kokemuksia forumteatterista, kuvaan seuraavaksi, minkälaisesta työskentelystä forumteatterissa pääpiirteittäin on kyse.

### 3.1.4 *Forumteatteri*

Forumteatteri on Boalin kehittämä yhteisöteatterin muoto, jossa yhteiseen pohdintaan ja käsittelyyn tuotavat ilmiöt ja ongelmat esitetään draamallisessa tarinassa. Tavoitteena on aikaansaada tarve ja toive tutkia tai muuttaa vallitsevaa tilannetta, olosuhteita ja toimintaa. Yleisöä Boal kutsuu forumteatterissa spectactoreiksi (katsoja-näyttelijä/toimija). Nimitys kuvastaa heidän keskeistä ja aktiivista rooliaan. Lähtökohtana forumteatterille Boalilla oli sorrettujen teatteri, jossa ongelmien käsite ymmärretään oireeksi sorrosta. Sorron käsite teatterityön kohteena on merkinnyt Etelä-Amerikassa rasismien, seksuaalisen väkivallan, poliittisen vallan hyväksikäytön tai kestävämmien työolosuhteiden parissa työs-

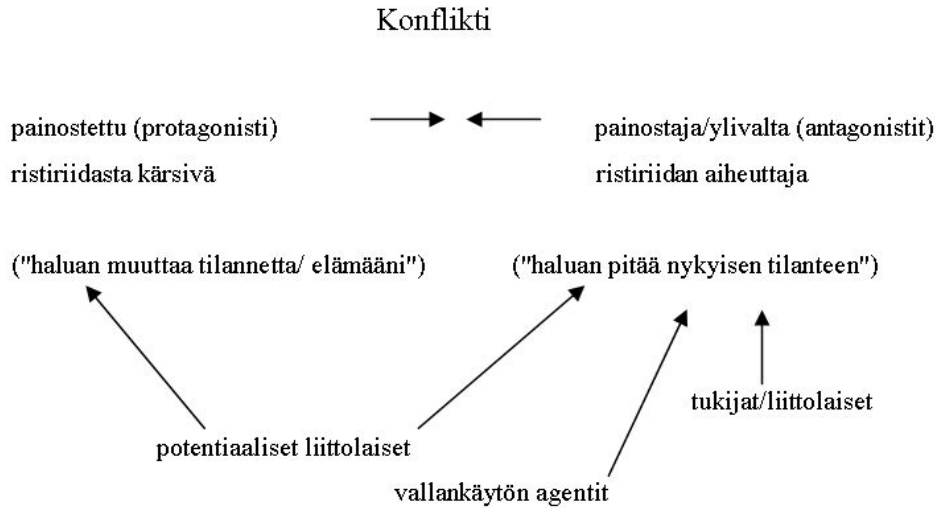
---

16 Taustalla on laajempi näkemys yhteisötaiteesta vuorovaikutteisen taiteen perinteessä. Kantosen määrittely yhteisötaiteesta sisältää yhteistyössä tehdyn taideteoksen ja yhteistyön prosessin. Tavoitteena on käydä keskustelua yhteisön tärkeinä pitämistä asioista taiteen välityksellä. Yhteisötaiteen ohella käytetään nykyisin myös käsitteitä sosiaalinen taide, uusi julkinen taide, poliittinen taide ja aktivistitaide. Kritiikki käsitettä "community art" kohtaan nousee Kantosen mukaan sen liittämistä 1970-luvun vasemmistopoliittikaan. Suomenkielinen yhteisötaide on kuitenkin poliittisesti neutraali myös siksi, että se tuli käyttöön vasta 1990-luvulla. (Ks. Kantonen 2005, 49 - 54.)

kentelyä. Länsimaisissa kulttuureissa se on merkinnyt työskentelyä sellaisten kysymysten parissa, jotka liittyvät länsimaisen ihmisen ongelmiin, kuten yksinäisyyteen, syrjäytyneisyyteen, ilmaisukyvyttömyyteen ja elämän tarkoituksettomuuteen. (Feldhendler 1994, 87.) Sorron voi nähdä länsimaisena ilmiönä myös oman kahlitun ajattelun, ajatustottumusten ja hyväksytyksi tulemisen paineiden tuottamaksi. Tällöin sortoa voi Boalin tavoin kutsua pään sisäiseksi poliiseiksi (the cop in the head ) (Boal 1995). Keskeistä on antaa sorrolle ja sortajille konkreettinen hahmo ja mahdollistaa muutosten variaatiot ja niiden kokeilu draamallisessa kontekstissa.

Työskentely alkaa yleensä valmiiksi tehdyllä teatteriesityksellä, jossa pääosan esittäjä (protagonisti) yrittää (onnistumatta) selviytyä tutkimuksen kohteina olevista tilanteista tai ongelmista. Esitys rakennetaan niin, että se sisältää yhteensopimattomuuden tai ristiriidan, joka vuorostaan nostaa emotionaalista jännitettä. Tavoitteena on synnyttää halu muuttaa pääosanesittäjän tilaa, auttaa tai tukea häntä/heitä toimimaan toisin. Forumteatteri voi olla myös osa laajempaa oppimiskokonaisuutta, jolloin työskentelyyn voidaan liittää erilaisia työpajoja, teoreettista tiedonhankintaa, asiantuntijoiden haastatteluja tai pienryhmien pohdintaa. Yleisöä ja esiintyjä yhdistää tilannetta ohjaava henkilö, Jokeri, jonka tarkoituksena on toimia fiktion ja faktan yhdistävänä linkkinä. Näyttämö toimii omaehtoisesti fiktiossaan, Jokeri toimii ”tulkkina” yleisön ja näyttämön välillä. Pääosan esittäjän toimintaa säätelee yleisö muutosehdotuksillaan. Jokerin tehtävä on saada yleisö pääosan esittäjän(-jien) paikalle tuomaan tilanteeseen uusia näkökulmia ja tapoja toimia ongelmallisessa tilanteessa.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden forumteatterityöskentelyä ohjasi Spry`n (1994) esittämä toimintamalli Boalin forumteatterista:



Kuvio 2. Forumteatterin toiminnan jäsenitys (Spry, 1994, 175, mukaellen A.H.)<sup>17</sup>

Tukijat ja liittolaiset merkitsevät ryhmiä, joiden intresseissä on pitäytyä painostajan/ristiriidan aiheuttajan puolustajana, tukea muuttumattomuutta. Potentiaaliset liittolaiset jakavat pitkällä tähtäimellä protagonistin edut, mutta tämänhetkisessä tilanteessa heidän etujensa mukaista onkin tukea antagonisteja. Spry on lisännyt kaavioonsa vallankäyttäjien agentit, joilla hän tarkoittaa niitä henkilöitä, joilla on vähemmän valtaa kuin protagonistilla, mutta jotka voivat painostaa protagonistia esimerkiksi emotionaalisella vallallaan. Tyypillinen tämän ryhmän edustaja on esimerkiksi lapsi, kun forumteatterissa tarkastellaan vaikkapa avioerotilannetta.

Konfliktitilanteeseen pyritään tuottamaan yleisön muutosversioita. Forumteatterin tavoitteena on aikaansaada dialogi ristiriidan, muutosvaihtoehtojen tutkimisen ja taustalla olevan todellisuuden välille (Schutzman & Cohen-Cruz 1994, 236 - 237). "Sorretun", forumteatterissa pääosan esittäjän tilanteeseen eläytymällä voimaannutetaan häntä ja hänen kauttaan kaikkia läsnäolijoita. Näyttämö tarjoaa vapaan tilan muutoksen kokeiluille ja niiden seurauksille. Konkreettinen toiminta näyttämöllä johtaa usein tiedostamaan muutoksen vaikeuden ja moniulotteisuuden. Joskus lopputuloksena on hyväksyä tilanteen ratkaisemattomuus tai halu säilyttää ja pitäytyä vallitsevassa.

<sup>17</sup> Painostus ja ristiriita kuvaavat mielestäni käsitteinä sortoa paremmin suomalaiseseen kulttuuriin sijoittuvia tekijöitä, joista forumteatterissa pyritään tietoisiksi.

Yhteisölliset, teatterinomaiset työmuodot ovat tulleet yhä enemmän tutuiksi työyhteisöjen tutkimisessa, hyvinvoinnin lisäämisessä ja kehittämistyössä. Niiden suosio on kasvanut viime vuosisadan lopulta. (Heikkinen, 2001, 89.) Tätä koulukontekstin ulkopuolista, vaikeasti rajattavaa draaman ja teatterin osallistavaa aluetta kutsutaan usein myös soveltavaksi (applied drama, applied theatre). Heikkinen puhuu *harmaasta alueesta*. (Heikkinen 2001,89.) Taylor määrittelee soveltavan teatterin yläkäsitteeksi. Soveltavalla viitataan teatterin työtapojen siirtämiseen alkuperäisestä vieraalle alueelle. Soveltavan teatterin ajatteluun liitetään sosiaalinen ja eettinen, jolloin yksilöt löytävät toisensa ja tukevat toisiaan toiminnassa. Sen kautta heillä on mahdollisuus saada äänensä kuuluville ja tehdä tietoiseksi, keitä he ovat ja miksi he haluavat tulla. (Taylor 2003.) Soveltavalla teatterilla on Taylorin mukaan paljon yhteistä sellaisten teatterimuotojen kanssa, joissa taiteen muodolla on oleellinen merkitys tarinan kerronnalle. Tällaisia ovat *participatory theatre, interactive theatre, theatre in education, theatre of the oppressed, community theatre, outreach theatre, theatre for development*. Kyseiset lähestymistavat on todettu mielenkiintoisiksi ja uudenlaisiksi vaikuttamisen tavoiksi yhteisöjen ja yksilöiden asenteiden ja toimintatapojen muutokseen tähtäävässä voimaannuttamisessa, esimerkiksi taistelussa huumeita tai AIDSia vastaan. (Esim. Rohd, 1998.) Kuvaavaa näille työtapojen käyttäjille on erilaisten lähestymistapojen yhdistäminen tavoitteita palvelevaksi kokonaisuudeksi.<sup>18</sup>

### 3.1.5 *Esimerkkejä yhteisöllisistä draaman ja teatterin sovelluksista ja toiminnalle asetetuista tavoitteista*

Taylor (2003) on kuvannut soveltavalle teatterille mahdollisia tavoitteita ja konteksteja. Seuraavassa on otteita omasta tutkijan päiväkirjamerkinnöistäni vuosien varrelta, joissa esimerkein pyrin kuvaamaan Taylorin esittämiin tavoitteisiin viittavaa toimintaa.

Kun työskentelen erilaisten työyhteisöjen kanssa työtapoihin, jaksamiseen tai ihmissuhteisiin liittyvissä teemoissa forumteatterin keinoin, tavoitteena on muutosta edellyttävä tietoisuus vallitsevasta todellisuudesta ja muutosvaihtoehtojen kokeilu, sekä tiedostavampi suhde itseen ja yhteisöön. *Tietoisuuden kasvu* on Taylorin (2003) mukaan keskeisiä soveltavan teatterin (applied theatre) tavoitteita.

---

18 Esimerkiksi Rohd lähti teatterista etsimään osallistavia työtapoja voidakseen toimia AIDSin vastaisessa työssä. Hän kehitti yhteisöteatteriaan perusoletuksena, ettei siinä toimimiselle teatterin tuntemus ole olennaista. Keskeisintä hänen ajattelussaan on, että yhteisöteatteri toimii dialogin välineenä, jossa osallistujat Rohdin mukaan luovat toisiaan dialogin välityksellä. Kyse on työskentelyn eksistentiaalisesta lähtökohdasta. Kulttuuri, kieli ja taide mahdollistavat keskinäisen dialogin. Boalin tavoin Rohd näkee dialogin päättymisen merkitsevän sorron ja väkivallan monologia. (Rohd 1998.)

Vuosina 2003 –2004 työskentelimme Helsingin sosiaalitoimen työntekijöiden kanssa heidän etsiessään uusia työtapoja toimiessaan esimerkiksi asunnottomien ja pitkäaikaistyöttömien parissa. Monenlaiset taiteen keinot (valokuvaus, prosessidraama, virkistysretki, jossa musiikilla ja improvisaatiolla oli suuri rooli) innostivat ammatissa pitkään toimineita sosiaalialan ammattilaisia työskentelyyn uudenlaisilla työtavoilla. Tavoitteena oli *vaihtoehtoisten toimintatapojen avaaminen*. Uudet vaihtoehdot Taylor (2003) näkee toiminnan tavoitteiksi työskennellessä erilaisten draaman ja teatterin keinoin.

Rikosuhripäivystyksen yhteydessä Tampereella toimi seitsemän vuotta Musta Ruusu –ryhmä. Sen tavoitteena oli tukea ja auttaa seksuaalirikoksen uhreja. Työskentelyn tavoitteena oli *insestin ja raiskauksen kokeneiden eheytyminen*. Ryhmässä työstettiin kokemuksia erilaisin toiminnallisilla, tarinallisilla ja draaman keinoin. Tavoitteena oli mahdollistaa jäsenille uudenlaisen merkitysrakenteen löytäminen. Työskentely oli suurimmaksi osaksi draamaterapeutista. Vastavainlaisia tavoitteita toiminnalle kuvaa Taylor työskentelyssä, jossa 10-11-vuotiaitten lasten kanssa on työstetty heidän kokemuksiaan World Trade Centerin terrori-iskuista. Tavoitteena on näissä tilanteissa Taylorin mukaan *psykkisten haavojen eheyttäminen tai mielen esteiden voittaminen* (Taylor 2003, xxiii-xxiv).

Maaseudun uudet voimavarat olivat kehittämisen kohteena Pirkanmaalla toteutetussa Massi-hankeessa. Sen loppuvaiheessa minua pyydettiin ohjaamaan esitys maaseudun menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden voimavaroina pidetyistä ja kuvitelluista tekijöistä. Pyysin mukaan pirkanmaalaisia maatalouden parissa työskenteleviä ihmisiä kertomaan omia elämäntarinoita maaseudun arjesta. Heidän kanssaan valmistimme myös esityksen itse koetuista ja kuulluista tarinoista, improvisoiden tilanteita ja tapahtumia menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Prosessin tuloksena syntyi yhteisöteatteriesitys, jossa ajankohtaiset maataloutta koskevat ilmiöt saivat konkreettisen muodon. Esitys itsessään oli päätepiste prosessissa käydyistä keskusteluista, menneisyyden tarinoista tulevaisuuden uhkiin ja toivon näkemiseen. Yhteisöteatteriesitykset antoivat myös keskusteluforumin ajankohtaisille teemoille. (Ks. Häkämies 2005 a; 2005 b.) Yhteisöllisen teatterityöskentelyn tavoitteena oli *haastaa ihmiset käymään keskustelua ajankohtaisista aiheista*. Taylorin (2003) mukaan juurit teemat, joita on vaikea ymmärtää ja joihin liittyy paljon tunteita tai asenteellisuutta, ovat lähökohdiltaan antoisia teatterin työmuotojen kautta toteutettaviksi.

Henkilöt ja ryhmät, jotka kokevat tulleensa stigmatisoituneiksi oman elämäntilanteensa tai sairautensa vuoksi, ovat kokeneet draamallisen yhteistyöskentelyn myönteisiksi. Näitä ovat esimerkiksi pitkäaikaispotilaat, pitkäaikaispotilaiden omaiset tai perheväkivallan uhrin. Näissä ryhmissä työskentelymenetelmät ovat osin draamaterapeutisia. Vaiettujen kysymysten käsittely draaman keinoin antaa Taylorin (2003 xxvi-xxvii) mukaan *äänien vaietuille ja marginalisoiduille ihmisille ja ilmiöille*.



Taylor sanoo, että teatterin taidemuodon sovelluksissa, olipa sitten kyse dialogien edistämisestä, kivun lievittämisestä tai niiden erityisten teemojen prosessoineista, jotka juuri kyseiselle yhteisölle ja sen ihmisille ovat tärkeitä, soveltavat teatterin työmuodot ovat alusta, joka *voimaannuttaa muutokseen*. (Taylor 2003, xxvii.) Koska nämä toiminnan muodot kehittävät itseilmaisua, itsetunte-  
musta, yhteistyötaitoja ja ongelmaratkaisukykyä sekä ennaltaehkäisevät syrjäytymistä yhteisöllisen voimaantumisen kautta soveltuvat ne hyvin aikuis- ja ammattikasvatukseen, etenkin sosiaali- ja terveysalojen, opetuksen sisältöä tukeviksi didaktisiksi lähestymistavoiksi.

### 3.1.6 *Draama ja osallistava teatteri*

Yhdyn Teerijoen ja Lintusen (2001) ajatukseen:

Tärkeää ei olekaan se, mitä yläkäsitettä on työstään tottunut käyttämään, vaan se, että tunnustamme suullisen ja yhteisöllisen estetiikan arvon ja teemme suunnitelmallista, praktis-teoreettista yhteistyötä draaman ja teatterin osallistavilla näyttämöillä. (emt. 148).

Heikkinen viittaa siihen, miten opettaja voi koulutuksensa perusteella liikkua draaman eri genretyyppien *tiloissa* elämänsä aikana. Ammattitaitoa Heikkisen (2001) mukaan on "lukea valittua tilaa kerrallaan ja toimia sen sääntöjen mukaan." Yhtä tärkeää kuin tietoisuus kunkin genretyyppin tavoista ja rajoituksista on tietoisuus rajojen rikkomisen mahdollisuuksista. (emt., 89.)

Sosiaali- ja terveydenhuollon erilaisissa opetus-, koulutus- ja kehittämistyökentelyissä käyttökelpoisia työtapoja ovat prosessidraamat, forumteatteri, sosiodraamat, patsastyökentely ja lyhyet improvisoidut tilannedraamat, joiden tarkoitus on konkretisoida mahdollisia tai tapahtuneita tilanteita käytännön elämässä. Myös yksittäiset työmuodot, konventiot, voivat toimia hyvin esimerkiksi näkökulman muutoksessa tai toiminnan intentioiden ymmärtämisessä (esimerkiksi "hot seat" tai "opettaja roolissa" -tekniikat.) Olennaista on opettajan oma tietoisuus osaamisensa rajoista.

Kun draamaopettaja tietää, mitä ja millaista teatteria tehdään eri tavoitteiden suunnassa ja hän on tiedostanut oman pedagogisen näkemyksensä, miten ja miksi edetään, draamaopettaja voi auttaa oppilaita luomaan sekä esteettisen tilan (aesthetic space) että kasvatuksellisen tilan (educational space), jotka parhaimmillaan yhdistyvät esteettis-kasvatukselliseksi mahdollisuuksien tilaksi ( Heikkinen 2002, 87).

Edellä kuvatun käsitteellisen moninaisuuden keskellä olen päätenyt käyttämään omassa työssäni, kuten tässä tutkimuksessakin, käsitteitä *draama ja osallistava teatteri*. Kun toimin erilaisten yhteisöjen kehittämistyössä ja kerron käyttämis-

täni työmuodoista, puhun yhteisöteatterin työtavoista tai käytän Korhosen ehdottamaa käsitettä *teatterilähtöiset menetelmät*. (Ks. Korhonen, 2005.) Pidän ongelmallisena suomen kielen käännöstä *soveltava* (applied theatre) draama ja teatteri. Käsitteenä soveltava viittaa johonkin, joka on alkuperäistä ja jota sitten sovelletaan. Kun teatterin työmuotoja käytetään esimerkiksi työyhteisöjen kehittämässä, ymmärrän toiminnan liittyvän yhteisötaiteeseen. Työskentely yhteisötaiteen keinoin merkitsee omaa itsenäistä traditiota. (Ks. Kantonen 2005.) Kyse ei ole teatterin soveltamisesta tai siirtämisestä sille perinteisesti etäisille alueille, vaikka työtavat ovat yhteisistä lähteistä. Jos sen sijaan soveltavalla viitataan niihin alueisiin, joissa draamaa ja osallistavaa teatteria kulloinkin käytetään, soveltaminen viittaisikin toiminnan kohteisiin.

Draamakasvatus Heikkisen ehdottaman määritelmän mukaisesti on luonteva nimitys silloin, kun esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon ammattikasvatuksessa opiskellaan draamatyöskentelyä työmuodoksi omaan työhön tai kun ongelmia tutkitaan draaman keinoin koulukontekstissa. Opettaja opettaa draamakasvatusta. "Draamakasvatus kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa." (Heikkinen 2002, 111). Ongelmalliseksi käsitteen tulkinta muuttuu, kun opiskelijat siirtävät sen työtavaksi esimerkiksi mielenterveystyöhön tai kun ammattikorkeakoulun palvelutoiminnassa työskentelen työyhteisöjen kehittämistoiminnassa. Käsitteenä draamakasvatus kuten draamapedagogiikkakin voi ohjata ohjaajan omaa toimintaa, mutta sillä on usein erilainen konnotaatio niille ryhmille, joiden parissa työskennellään. Työyhteisöjen kehittämisessä puhe kasvatuksesta koetaan usein ulkoapäin opettamiseksi. Draaman käsite jo itsessään pitää sisällään toiminnan (kreik. dran), joten en käytä käsitettä *osallistava draama*. "Osallistavalla" viitataan työskentelytapaan. Osallistavaan teatteriin sisällytän kaikki ne teatterinomaiset työtavat, jotka erotetaan perinteisestä katsoja/esitys, näyttämö/katsomo -konventioista. Osallistavassa teatterissa jokainen läsnäolija on potentiaalinen toimija. Koska ilmaus "draama ja osallistava teatterityö" on pitkä ja hankala, olen päättänyt käyttämään yleiskäsitteinä seuraavia nimityksiä: draama, draamatyö ja draamatyöskentely. Silloin kun viitataan erityisiin draaman tai osallistavan teatterin työmuotoihin tai genreihin (esim. prosessidraama, forumteatteri), käytän niiden omia vakiintuneita käsitteitä.

## 3.2 DRAAMATYÖSKENTELYN OPPIMISENPOTENTIAALEISTA

Tässä luvussa erittelen olennaisimpia draamamuotoon liittyviä ilmiöitä, jotka erottavat draamallisen oppimisen muusta oppimistoiminnasta. Selvitän myös miten ne soveltuvat sosiaali- ja terveydenhuollon ammattikasvatukseen etenkin mielenterveyshoitotyöhön. Draamalla on mielestäni tässä kontekstissa neljä keskeistä oppimiseen vaikuttavaa piirrettä, oppimispotentiaalia.

1. Draamallisen oppimisen muodon kieli mahdollistaa *esteettisen kokemuksen*. Draamallisessa oppimistilanteessa tämän kokemuksen ajatellaan liittyvän todellisen, faktisen maailman ja draamallisen, fiktiivisen maailman samanaikaiseen läsnäoloon. Tätä kahden todellisuuden samanaikaista olemassaoloa kutsutaan *esteettiseksi kahdentumiseksi*. Siitä on perinteisesti käytetty kreikan kielestä johdettua käsitettä *metaxis* (kreik. *metaxu*: välissä). (Allern 2002, 77 - 85; Heikkinen 2002, 97.)<sup>19</sup> Platon käytti kyseistä käsitettä selittäessään ihmisen olemassaoloa äärimmäisen tietämättömyyden ja tietämisen, moraalin ja moraalittomuuden välisessä tilassa. Boalille käsite merkitsee osallisuutta samanaikaisesti kahteen erillaiseen, mutta täysin autonomiseen maailmaan: todellisuuden mielikuvaan ja mielikuvan todellisuuteen ("image of reality and reality of image"). Boalin mukaan esteettisessä tilassa (aesthetic space) kaikki on samanaikaisesti sekä suuren tunutta että kaksijakoista. Draama luo tilan, jossa olemme enemmän ja muuta kuin todellinen minämme, niin näyttelijöinä eli tarinan kertojina kuin myös henkilöinä, joista tarinat kertovat ja joille juonen käänneet tapahtuvat. Tällainen teatterityö merkitsee Boalin mukaan teleskooppia, joka tuo lähelle sen, mikä on kaukana, ja tekee suuremmaksi sen mikä on pientä. (Boal 1996, 49.) Fiktiossa työskentely merkitsee sekä työskentelyn esteettistä kehystä että esteettistä etäisyyttä, jotka mahdollistavat syvällisemmän ilmiöiden tutkimisen (Østern 2003a, 22). Esteettinen tila merkitsee myös demokraattista tapaa tarkastella asioita sellaisina kuin ne ovat nyt ja sellaisina kuin haluaisimme niiden olevan tulevaisuudessa. Tämä tuo Boalin mukaan osallistavaan toimintaan voimaannuttavan (empowering) vaikutuksen. (Boal 1996, 49)

Esteettisyys kytkeytyy oleellisesti myös eettisyyteen toimittaessa ihmisen hyvään tähtäävässä hoitotyössä. Esteettisesti eheän kokemuksen mahdollistaa myös draaman tarinallinen rakenne, joka on tyypillinen myös elämäkululle. Tarinan draamallisella kaarella on aina alku ja loppu. Näiden väliin tarjoutuvat kaikki

---

<sup>19</sup> Boal käyttää kirjassaan "Theatre of the oppressed" käsitettä *metaxis*, jonka Allern selittää tulevan käännösvirheestä, kun Boalin tekstejä on käännetty portugalin kielestä englannin kielelle. (Allern 2002, 81.)

mahdolliset maailmat ja toiminnan variaatiot tutkittaviksi. Tarkastelen taidetta, estetiikkaa, eettisyyttä ja esteettistä kokemusta draamatyöskentelyn yhteydessä tarkemmin luvuissa 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 ja 3.2.4.

2. Draamatyöskentely, kuten kaikki alkuperäisen toimintakontekstin ulkopuolella tapahtuva opiskelu, merkitsee tarinoiden ja metaforien kautta tapahtuvaa oppimista. Metaforisuus, fiktiivinen tila, mahdollistaa luovan kokeilun ja vallasta vapaan alueen intuitioon ja leikkiin. Kokeileminen ja vapaa leikki tapahtuu draamatyöskentelyn esteettisessä tilassa (Boal, 1996,49), mahdollisissa maailmoissa, joissa erilaisiin elämäntilanteisiin, tapahtumiin ja rooleihin eläytyen opiskelija voi tutkia todellisuutta ja toisen ihmisen kokemusmaailmaa muuttuvista näkökulmista. Draamallisten oppimiskokemusten siirtymistä ammattitaidoksi ei ole tutkittu.<sup>20</sup> Kognitiivisen oppimiskäsityksen vankimpia ajatuksia on näkemys oppimisen kontekstisidonnaisuudesta. Se merkitsee myös ajatusta oppimisen kenttäriippuvuudesta ja heikosta siirtymisestä alueelta toiselle. Kognitiivisen psykologian edustajana Andersen (2002) sanoo draamatyöskentelyn kuitenkin omaavan mahdollisuuden ylittää tämän vaikeuden luodessaan autenttisia konteksteja, ikään kuin (as – if) -maailmoja. Myös toinen olennainen ero muuhun kontekstuaaliseen oppimiseen on se syvyys, jolla osallistujat omaksuvat roolit ja pitäytyvät niissä ongelmia ratkoessaan. Kyse on autenttisesta kontekstista. Kaikki kontekstuaalinen oppiminen on tietenkin autenttista, mutta Andersenin mukaan juuri roolissa tapahtuva oppimisen prosessi tekee draamallisesta oppimisesta erityisen ja voimallisen. Olennaista on kognitiivinen taito elää kahdessa eri kontekstissa samanaikaisesti. (Andersen 2002, 265 - 267.)

Roolien kautta eläytyminen erilaisiin elämän tilanteisiin merkitsee kokonaisvaltaista toiseuden tilaan asettumista. Tunteilla on siinä keskeinen merkitys. Roolityöskentely sekä edellyttää että kehittää eläytymistä ja sen kautta empatiakykyä, joka on keskeistä kaikessa ihmissuhdetyössä. Palaan empatia-käsitteen sisältöön myöhemmin tutkimuksen osiossa II.

3. Toimintaan ja kokemuksellisuuteen perustuvana draama liitetään kokemusoppimiseen. Muutos draamallisessa oppimisessa ymmärretään transformatiiviseksi prosessiksi, uudistavaksi oppimiseksi, jossa kokijan merkitysperspektiiviin aukeaa uusi näkökulma, jonka kautta hän voi luoda uutta sisäistä merkitystä suhteessaan itseensä, toisiin ja ympäröivään todellisuuteen. Draamallinen toiminta muuttaa suhdetta ulkoiseen ja samalla myös toimijaa itseään. (Mm. Rusanen 2002; Sava 1993.) Tarkastelen draamallista oppimista transformaationa kappaleissa 3.2.5 ja 3.2.6.

---

20 Soini viittaa aktiiviseen transferiin, jossa ilmiön kokonaisuuden ja siinä olevien suhteiden ymmärtäminen antaa vihjeitä siitä, millaisia taitoja, tietoja tai strategioita uudessa tilanteessa tulee käyttää. Kyse on ilmiökeskeisestä oppimisesta. Aktiivista transferia tukevan oppimisympäristön yleisiä piirteitä ovat ymmärrystä korostava pedagogiikka, runsas vertaisvuoroaikutus, osallistuminen ja ilmiökeskeisyys. (Soini 2001, 9-16.)

4. Sosiaali- ja terveydenhuollossa, etenkin mielenterveystyössä, draamatyöskentely ilmentää freireläistä ajattelua. Sen mukaan sosiokulttuurinen innostaminen voimaannuttaa tiedostamisen ja tietoiseksi tulemisen kautta. Sosiokulttuurinen innostaminen perustuu ihmisen omaan osallistumiseen, osallisuuteen ja muutoksen aikaansaamiseen. (Freire 2005; Hannula, 2000; Kurki, 2000.) Sosiokulttuurisen innostamisen keskeisimpänä menetelmänä on pidetty taidetta eri muotoineen. (Kurki, 2000, 137.) Taiteella näyttäisi olevan epäsuorasti merkitystä elämänhallinnan vahvistamisessa ja ongelmista selviytymisen kyvyssä. Sen avulla voi pohdita elämää syvemmin ja laajentaa tajuntaa. Se voi muuttaa näkökulmaa elämään ja auttaa ymmärtämään toisia ihmisiä. (Hyypä & Liikanen 2005, 132; von Brandenburg 2003.) Teatteri synnyttää osallistumisen prosesseja erityisellä tavallaan. Kurjen mukaan teatteri innostamisen muotona integroi ihmisen luovuutta, osallistumista ja kasvatuksellisuutta. Sen merkitys on samanaikaisesti yksilöllinen ja sosiaalinen. (Kurki 2000, 140 - 146.) Omiin elämäntilanteisiin vaikuttavia, draaman ja osallistavia teatterin muotoja voidaan käyttää todellisuuden tutkimisen metodisena välineenä. Myös tutkimuksen tulokset voidaan ilmaista teatterin keinoin. Modernin yhteisöteatterin perustajana tunnettu Boal aloitti työnsä tavoitteenaan saada osallistujat tietoisemmiksi itsestään. Kurki näkee Boalin teatterin freireläisenä vapautuksen pedagogiikkana teatterin keinoin. (emt. 142.) Boalin mukaan osallistava teatteri voi toimia voimaantumisen, mutta myös ei-voimaantumisen keinona. (Boal 1996,48.) Draaman yhteyttä sosiokulttuuriseen innostamiseen käsittelemisen transformatiivisen oppimisen yhteydessä kappaleessa 3.2.5.

### 3.2.1 *Taito, taide ja estetiikka*

Kun mielenterveystyön opiskelussa tehdään prosessidraamaa nuoren skitsofreniaan sairastuneen arjen ongelmista ja tuesta sairaalasta pääsyn jälkeisinä päivinä, voidaan kysyä, onko se taidetta tai mikä siitä tekee esteettisen kokemuksen.

Taidon ja taiteen yhteinen lähtökohta *techne* viittaa molempien yhteydestä ruumiillisuuteen ja aistisuuteen. Molemmat opettavat koettelemalla kuviteltua ja oletettua valmista tietoa. Tällaista tietostrategiaa Varto (2003) kutsuu harjaantumisen koettelemiseksi. Kulttuurissamme pidetään kuitenkin erityisen arvokkaana sellaista tietoa, josta ei ihmisellä voi olla harjaantunutta kokemusta. Tietäminen periaatteiden hallintana ei kuitenkaan vielä tuota taitamista ammattiin. Taito kuitenkin syntyy vastustuksesta, jonka maailman tarjoaa. Molempia myös koetellaan elämän todellisuudessa. (emt. 104 - 106).

Käsite *estetiikka* (kreik. *aesthesis*) merkitsee aistein havainnoitavaa ja ymmärrettävää. 1700-luvulla Euroopassa alkoi taiteen irrottaminen arkielämästä ja perinteisestä, yhtenäisestä kauneus käsitteestä. Luotiin perusta nykyiselle kapeutuneelle estetiikan käsitteelle. Taiteen käsitteellä on olennainen yhteys estetiikan

käsitteeseen, mutta ne eivät kuitenkaan ole täydellisesti yhteneviä. Estetiikka on perinteisesti määritelty kauneuden tai taiteen filosofiaksi. (Haapala & Pulliainen 1998, 15.) Varton (2003) mukaan valistuksen ajoissa on myös lähtökohta tiedon käsitteen kapeutumiselle. Esteettinen rajattiin tiedon ulkopuolelle (emt. 104). Estetiikan käsitteen myötä synnyttiin samalla modernia ajatusta taiteesta kapea-alaisena kaunotaiteena. (Dickie 1990, 1- 17.) Estetiikan käsitteen supistuminen heijastui taidollisen ja taiteellisen tekemisen ja työn (prosessi) erottamiseen tuotoksesta, työn tuloksesta (produkti). Samalla toisistaan erottautuivat käytännöllinen työ ja esteettinen kokemus. ”Historiassa tapahtunut taiteen erottaminen elämästä on johtanut myös esteettisen kokemuksen köyhdyttämiseen ja vesittämiseen” (Shusterman 2001,44).

Hoito- ja kasvatustyö taiteena (mm. Eriksson 1989, 27; Kansanen 2004, 83 - 86 ) merkitsee ajattelua taitavasta toiminnasta. Niiden yhdistäminen taiteeseen nähdään usein vastakohtana tieteelliselle toiminnalle. Toimintaa ohjaavaksi korostuu intuitio ja spontaanisuus. Puolimatka (1999) pitää teatteria metaforana totuutta tutkivassa toiminnassa, joka yhdistää molempia, sekä kasvatusta että taidetta. Kasvatuksen tulisi hänen mukaansa olla kuin näytelmä, jossa katsojat viedään osalliseksi itseään suuremmista totuuksista, jotka auttavat heitä löytämään itsensä ja rakentamaan itseään (Puolimatka 1999, 89 ).

Draamatyöskentelyssä opiskelijat ovat osallisina ja kokijoina merkitystä kantavissa ja luovissa tapahtumissa. Näin he yhdessä muodostavat taiteeseen sisältyvän kolmisuuntaisen suhteen: taiteilijan, katsojan ja taideteoksen välillä. Hoitotyön ammatillisessa koulutuksessa draamatyöskentelyn yleinen tavoite on luoda sellaisia esteettisiä kokemuksia jotka mahdollistavat taitavaan hoitamiseen harjaantumisen. Draama ammattiin opiskelussa on siten arjen taidetta ja pragmaattista estetiikkaa (ks. Shusterman 2001).

### 3.2.2 *Eettisyys estetiikassa*

Taiteen sisäisen ja välineellisen arvon suhde toisiinsa on ollut historiallisesti pitkään keskustelun aihe taiteen ja filosofian maailmassa. <sup>21</sup> Estetiikan ja etiikan

---

21 Taiteen merkitystä itseisarvona tai välinearvona, jonkin suuremman päämäärän saavuttamiseksi, on pohdittu ainakin jo antiikin ajoista asti. Immanuel Kantia (1724 – 804) pidetään keskeisenä estetiikan ja etiikan välisen erottelun historiallisena henkilöitymänä. Häntä on kutsuttu "taidetta taiteen vuoksi"-ideologian kehittäjäksi. Kant katsoi esteettisen mielihyvän kuuluvan oleellisesti ryhmään kuulumiseen. (Haapala & Pulliainen 1998, 112.) Ajatus taiteesta taiteen itsensä vuoksi on valistuksen ja romantiikan ajan tuote. Taiteella katsotaan olevan muista arvoista täysin erillinen arvo, jota ei voi palauttaa tietoon eikä hyötyyn tai moraaliin. Taiteen välinearvoon usein yhdistetään taide ihmisen tunteiden kanavana. Taiteen välinearvo liittyy pragmatistiseen taiteen filosofiaan. Päämäärän ja keinojen tyydytystä tuottavaa yhdistymistä pitää pragmatistisen estetiikan luoja Dewey tyypillisenä esteettiselle kokemukselle.(Shusterman 2001, 41.)

yhdistävällä ajattelulla on perinteisesti ollut paikkansa ihmisen auttamiseen tähtäävässä ammattitoiminnassa. Taide kokemuksena, taitona ja esteettisenä elämyksenä ammatillisessa opetuksessa saavat sisältöarvonsa hoitamisen kulttuuriin kytkeytyvästä ammattietiikasta. Hoitamista voidaan tarkastella esteettisyyden näkökulmasta Erikssonin sanoin: ”...hoitaminen on luonteeltaan kauneuselämys, esteettinen ja henkinen ihmissuhde” (Eriksson 1989, 27).

Perinteisesti filosofiassa klassinen käsitekolmikko *hyvyys, totuus ja kauneus* nähdään toisistaan erillisinä, mutta yhteenkuuluvina. Alkuperäisesti esteettinen analyysi pohti esteettistä sivistystä tiedon, moraalien ja tunteen kokonaisuutena. Moraali ja tieteellinen ajattelu yksin perustuvat olemassa oleviin sääntöihin ja käsitteisiin. Kauneuden on ymmärretty tuovan totuuteen ja hyvyyteen ominaisuuksia ja sellaisen yksilöllisen tason, jota totuus ja hyvyys eivät yksin tavoita. (Ojanen 2001.) "Suhteessa noihin kahteen kauneus on enemmän leikkiä, mielihyvää, jonkinlaista säännöttömyyttä ja ainutkertaisuuttakin." (emt.47). Totuus ja kauneus ovat kuin sisältö ja muoto. Varto, nojautuen myös klassiseen ajatteluun kauneudesta määrittelee kauneuden taidon elämisen periaatteena. Kauneus on "hyvän" laji. "...kauneus ja hyvyys ovat sama asia. Esteettinen ja eettinen ovat sama: kaikki se, mikä on hyvää, näyttäytyy meille kauniina". (Varto 1995, 44 - 41.)<sup>22</sup>

Tosi ja hyvä yhdessä näyttäisivät nykyisin merkitsevän tarkoituksenmukaisuutta. Ammatilliseen toimintaan yhdistettynä hyvyys ja totuus tarkoituksenmukaisuutena merkitsee pragmatismia. Se, mikä on hyödyllistä tässä hetkessä on tavoiteltavaa siksikin, että sitä voidaan arvioida ja sen avulla voidaan kasvattaa yhdenmukaiseksi. Arviointipakon koulutuskulttuurissa tavoitteena voi sanoa siten olevan yhdenmukaistaminen. (Friman ym. 2006.) Pragmatistisessa ajattelussa tästä voisi päätellä, että esimerkiksi ihmissuhdetyössä kaikki tarkoituksenmukainen toiminta olisi myös kaunista. (Ks. Anttila 2005, 32). Ammattikorkeakoulussa välittömän ja nopeasti saavutettavan tiedon tavoite estää syvemmät eettiset pohdinnat. Henkilökohtaisten suhteiden muodostaminen elämää koskeviin eettisiin kysymyksiin on kuitenkin hidasta kehkeytymistä. Toisaalta kilpailu opiskelijoista ja haluttavimman opiskelupaikan maine saattaa tuottaa oleellisen alleen peittävää jatkuvien uusien kokemusten ja elämysten tavoittelua. (Vrt. Ojanen 2001, 46.)

---

22 Myös Tolstoi (1828 – 1910) kritisoi ajatusta taiteesta itseisarvona, joka tuottaa ainoastaan mielihyvää. Taiteen todellinen arvo Tolstoin mukaan oli sen yksilön ja yhteiskunnan tervehdyttävässä vaikutuksessa. Niissä teorioissa, joissa esteettinen arvo on välineellistä, on keskeistä sen kytkeytyminen moraalisiin seurauksiin ja oppimiseen. Siten estetiikan välinearvoteoriat pyrkivät osoittamaan, että esteettinen arvo voidaan johtaa Tolstion mukaan eettisistä ja moraalisisista arvoista. Taiteen ajatellaan vaikuttavan tapaan, jolla koemme maailman. Taide ei tällöin vain terävöitä näköämme tai kuuloamme, vaan myös laajentaa tietoisuuttamme ihmisyydestä ja muovaa näin ihmisistä moraalisempia. (Eatonin 1995, 152 - 174.)

Voiko taide auttaa eettisyyteen kasvussa ja miten? Vastaus ei ole yksiselitteinen. Reinersin (2001) tutkielmassa "Taiteen muisti" käsitellään estetiikkaa suhteessa historian konkreettisiin tapahtumiin. Keskeisenä lähtökohtana on saksalaisen filosofin ja kriittisen teorian edustajan Adornon ajattelu. Reiners sanoo Adornon etäännyvän "taideteoriasta, joka asettaa taiteen ja etiikan välittömään yhteyteen toistensa kanssa." (emt.178). Adornon mukaan taiteeseen kyllä liittyy kyky käsitellä eettisiä ongelmia, mutta sen ei tule olla alisteinen näille. Taiteella on Adornon mukaan tehtävä, se on historian kirjoittaminen. Taide "... imee itseensä ympäröivän todellisuuden rumuuden ja rujouden heijastaakseen negatiivisesti sen vastakuvaa." (emt. 174). Adornon mukaan taiteella on erityinen kyky ilmaista kärsimystä ja samalla sen ongelma on, että taiteen muoto aiheuttaa häpeää tekemällä kärsimyksestä käyttämäänsä materiaalia. (emt. 174.)

Adornon kritiikki taiteen eettisestä hyödystä on mielenkiintoinen mielenterveys-hoitotyön koulutuksessa. Draaman heijastamana vastakohtana mielenterveyden ongelmia käsiteltäessä on keskeisenä toivo. Edellytyksenä toivon käsittelylle on kuitenkin reaalityodellisuuden avaaminen ja tutkiminen. Usein se tarkoittaa julmuuden, kärsimyksen ja epäoikeudenmukaisuuden kokemiseen eläytymistä. Esimerkiksi kun työskennellään boalilaisen image –teatterin keinoin, työstetään tutkittavaa teemaa kuvan ja vastakuvan kautta. Paradoksaalisesti draama sitoutuu eettisyyteen. Kipeimpiäkin elämäntilanteita heijastaessaan se kasvattaa todellisuuden tietoisuutta, joka on edellytys muutokselle.

Esteettisen ja eettisen läheisellä yhteydellä opiskelun kontekstissa on myös ongelmansa. Ideaalisena tavoitteenahan on, että taide ja esteettiset kokemukset tai objektit tekevät ihmisestä parempia. Eatonin mukaan ihmisen on vaikea erottaa esteettisiä ja moraalisia kysymyksiä toisistaan (Eaton 1995, 157-160). Voimakaina elämyksinä esteettiset kokemukset voivat toimia myös manipulatiivisesti, jos niiden yhteydestä kadotetaan kriittinen suhde totuuteen. Historiassa on paljon esimerkkejä taiteen käytöstä esimerkiksi poliittisiin tarkoituksiin. Myös taiteen moraalivaikutukset nykypäivänä ovat tuttuja.<sup>23</sup> Taide ja esteettiset kokemukset ammattikasvatuksessa etenkin ihmissuhdetyössä liittyvät opettajan toiminnan eettiseen vastuuseen ja toiminnan eettisen perustan jatkuvaan pohdintaan.

### 3.2.3 *Taiteen kokemus sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksessa*

Taide ja tiede (kauneus ja totuus) on usein asetettu toistensa vastakohtiksi pyrkimyksessä ymmärtää todellisuutta. Näin on tehty myös perinteisessä kouluope-

---

23 Esimerkiksi 1990-luvulla elokuvia Schindlerin lista ja Forest Gump on pidetty moraalisinä valistajina. Taiteella on valistustehtävässä myös vaarallisuutensa. (Haapala & Pulliainen 1998, 123.) Esimerkiksi draamatyöskentelyyn on kohdistettu kritiikkiä sen vaarasta manipuloida ja muokata ajatuksia tunteiden kautta esimerkiksi huumevalistuksessa. (Ks. Rantala ym. 2004.)



tuksessa. Tieteenfilosofi Putnamin mukaan taide ei tarjoa meille tieteellistä totuutta, mutta kylläkin eräänlaisen moraalisen totuuden. (Eaton 2005, 157.) Taiteen paljastama totuus ei ole tieteellistä totuutta alempiarvoisempaa. Kyse on laadullisesta erosta. Taiteen kyky koskettaa ihmisen minuutta syvemmin perustuu juuri sen muotoon, joka esteettisenä kokemuksena ”an experience” (Dewey 1980) vie osallistujan mukaansa näkemään jotakin uutta todellisuudessa. (Ks. Puolimatka 1999, 88.) Levaselle tieteen ja taiteen todellisuuden tiedostaminen ovat keinoja, jotka täydentävät toisiaan ihmisen persoonallisuuden kehittämiseksi ja maailmankuvan luomisessa. Taide opettaa hänen mukaansa

... tuntemisen ja tiedostamisen kautta ja tiede opettaa tekemisen ja toteuttamisen kautta. Taide pyrkii vaikuttamaan ihmiseen, jotta tämä ryhtyisi muuttamaan ympäröivää todellisuutta. Tiede pyrkii muuttamaan ympäröivää todellisuutta, jotta tämä todellisuuden muutos muuttaisi ihmistä. (Levanen 1998, 39.)

Anttila sanoo esteettisen merkitsevän ammattikasvatuksessa aluetta, jossa siirretään ja myös luodaan uutta kulttuurista merkitystä. Ammattikäytännön esteettinen ulottuvuus on hänen mukaansa subjektiivinen tunne- ja kokemustaustaltaan. Perinteisen tiedonkäsityksen vuoksi esteettisen käsitteellä ei Anttilan mukaan ole jalansijaa ammatillisessa toiminnassa, vaikka ”Hyvällä työsuorituksella tai loistavalla työn tuloksella ei ole välttämättä mitään tekemistä tieteellisen totuuden kanssa.”(emt. 2006, 39.)

Sosiaali- ja terveydenhuollossa keskustelu taiteen merkityksestä näyttäisi viime aikoina lisääntyneen. (Mm. Opetusministeriön julkaisuja 2006; Liikanen 2003; Hyyppä & Liikanen 2005.) Kyse voi olla vastareaktiosta tietoyhteiskunnan valtavirtausten mukanaan tuomaan rationaalispainotteiseen ihmiskäsitykseen.<sup>24</sup> Ammattikasvatusta luonnehtii yhä voimistuneempi tarve säädellä oppimista tulostavoitteisesti. Tulospaineitten ajama ammattiin kasvu tarvitsisi rinnalleen myös sellaista opiskelua, joissa arviointi ja hyötyajattelu väistyisivät vapaan kokemisen ja luovan tekemisen tieltä. Taide näyttäisi pakenevan tätä välineellistämistä, ehkäpä se siksi helposti unohtuukin ammattikasvatuksessa muualla, paitsi ymmärrettävästi kulttuuritoimintaan tähtäävillä aloilla. Sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksen tavoitteena oleva pyrkimys ymmärtää ja tulkita toista ihmistä, potilasta, saattaa olla eräs este syville taiteen elämyksille. Entäpä, jos sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa olisi enemmän taidekokemuksia, joita ei tulkita tai yritetä selittää, vaan asetutaan kokemaan. Taide voisikin toimia vallasta vapaan kohtaamisen ja dialogisuhteen harjoitteluna. Se voisi *hitaan tiedon* kautta

---

24 Viime vuosikymmenten aikana konstruktivismilla on ollut keskeinen asema oppimista koskevassa keskustelussa. Konstruktivismiin perusta, älyllisen vapauden ihanne, horjumaton usko ihmisen älyn mahdollisuuksiin ja ihmisen kykyyn rakentaa itse tietonsa ja elämänsä viitekehys itsenäisesti ja omaehtoisesti, näyttäisi perustuvan valistuksen ajan optimistiseen ihmiskäsitykseen. (Puolimatka, 2002, 21-22.) Kritiikin kärki kohdistuu muun muassa tunteiden ja siten myös taiteen unohtamiseen oppimisessa. (Ks. Varila, 1999.) Tähän samaan kritiikkiin liittyy myös nykyinen ihanne nopeista, itseohjautuvista ratkaisuista, joiden eettiset perusteet ovat usein ohentuneet tiedostavamman pohdinnan puutteessa ammattikasvatuksen piirissä ja yhteiskunnassa yleisemmin.

muuttua osaksi persoonallista kasvua. Mentaaliset prosessit ovat useimmiten hitaita, eikä edes tietotekniikka voi nopeuttaa niitä. (Ks. Venkula 2003.)<sup>25</sup> Kun kohtaaminen viipyilee preesensissä, jota taide opettaa (Venkula 2003, 52), on siinä oleellista läsnäolo ilman pyrkimyksiä. Tämä on usein vaikeinta oppia mielen-terveyshoitotyötä opiskeleville.<sup>26</sup>

### 3.2.4 *Esteettisen kokemuksen luonne draamatyöskentelyssä*

Eaton määrittelee esteettisen kokemuksen esteettisen arvon yhteyteen:

Esteettinen kokemus on tiettyssä traditiossa huomion ja pohdinnan arvoisina pidettyjen asioiden ja tapahtumien sisäisten piirteiden kokemista. Esteettinen arvo on asian tai tapahtuman arvo, joka johtuu sen kyvystä aiheuttaa sellaista mielihyvää, jonka tunnetaan olevan lähtöisin objektin perinteisesti huomion ja pohdinnan arvoisina pidetyistä piirteistä. (Eaton 1995, 171).

Pragmatistisen taidekäsityksen edustajana tunnettu Dewey käyttää esteettisestä kokemuksesta ilmaisua "an experience" erotettuna käsitteestä "experience". "An experience" on kokemuksena yksilöllinen, voimakas ja kokonainen. Deweyn mukaan kokemuksessa on silloin paremminkin kyse esteettisestä elämyksestä. Pragmatistisessa taidekäsityksessä korostuu voimakkaasti kokemuksellisuus. (Dewey 1980.) Jos draamatyöskentelyn yhteisöllinen taiteen muoto mahdollistaa elämyksellisyydessään kosketuksen totuuteen, se kokemuksena auttaa niin lasta kuin aikuistakin ymmärtämään elämäänsä ja paikkaansa maailmassa. (Vrt. Puolimatka, 1999, 88.) Tällaista kokemusta on usein vaikea sanallistaa. Draamatyöskentelyssä se näyttäisi kytkeytyvän intensiiviseen läsnäoloon. Opiskelijat kuvaavat kokemusta voimakkaiksi positiivisiksi tunteiksi. (Ks. Rusanen 2002; Toivanen 2002; Laakso 2005.) Osa näistä kokemuksista saattaa selittyä "kielettömyydellä", kuten Adorno kuvaa: "taiteen ilmaisu on kielettömyyden rajalla olemista - taiteen todellinen kieli on kieleton – mutta samalla jokin diskursiiviselle kielelle tavoittamaton saa siinä ilmaisun." (Reiners 2001, 165).

Jos draamallista oppimiskokemusta tarkastellaan pragmatistisen estetiikan näkökulmasta, sen "hyvyyttä" voi pohtia arvottamisen näkökulmasta. Lammenranta (1990) on eritellyt pragmatistisen taiteen edustajan Beardsleyn ajatuksia taideteoksista objekteina, joilla on tietty tehtävä. Beardsley kutsui kehittämäänsä teoriaa

---

25 "Hitauden" voi ymmärtää esimerkiksi Husserlin kuvaamaksi hyleettiseksi viipyilemiseksi. Sillä tarkoitetaan tilaa, jossa kohdattavaa ei vielä ole määritetty, tulkittu ja selitetty. (Ks. Varto 2001, 171.)

26 Esimerkkinä "hitaasta tiedosta" on 1980-luvulla valmistuneen miesopiskelijan puheenvuoro kurssin 10-vuotistapaamisessa. Opiskelusta hän ei juurikaan muistanut muuta kuin sen, että "joutui" lukemaan kirjan "Sieppari ruispelossa". Kurssilla hän ei ymmärtänyt, miksi opiskeluaikaa käytettiin moiseen turhuuteen. Kurssikokouksessa hän kuvasi monisanaisesti nykyisen oivalluksensa kirjasta ja sen suhteesta nykyiseen työhönsä nuorisopsykiatriassa. (Tutkijan päiväkirja.)

ensin instrumentalistiseksi ja myöhemmin funktionaaliseksi estetiikan teoriaksi. Beardsleyn mukaan taideteokset ovat objekteja, joilla on tietty tehtävä kulttuurissa. Hän vetoaa Deweyn instrumentaaliseen arvoteoriaan, jonka mukaan ei ole mitään, mikä olisi itsessään arvokasta, vaan kaikki tietomme hyvästä ja pahasta on empiiristä. Siten myös esteettisen kokemuksen arvo on luonteeltaan välineellistä. Esteettiset kokemukset ovat arvokkaita Beardsleyn mukaan vain, jos niiden kautta voidaan saavuttaa muita arvokkaita päämääriä. Näin ilmaistuna esteettisistä arvoasetelmista tulee suhteellisia ja kontekstisidonnaisia. (Ks. Lammenranta 1990, 65 - 78.)

Draamatyöskentelyä ammattikasvatuksen kontekstissa on mielenkiintoista tarkastella Beardsleyn luomilla esteettisen kokemuksen arviointikriteereillä. Beardsley päätyy erittelemään kriteerejä, joiden valossa voidaan arvioida, onko kokemuksella esteettinen luonne. Taiteen ja esteettisen kokemuksen arvottamisen hän jakaa kahteen osaan: 1. yleiseen kriteeriteoriaan ja 2. esteettisen arvon instrumentalistiseen teoriaan. Beardsleyn mukaan on mahdollista eristää ja kuvata erityinen kokemuksen laji –*esteettinen elämys*. Esteettisestä elämyksestä on löydettävissä esteettinen arvo (Dickie 1990. 127). Esteettistä elämystä Beardsley analysoi viiden kategorian kautta:

**Objektiin kohdistuneisuus.** Tarkkaavaisuuden kohdistuminen havaintokentän tai intentionaalisen kentän fenomenalisesti objektiivisiin ominaisuuksiin, joiden annetaan ohjata tajunnantilojen vaihtelua samalla tuntien, että asiat sujuvat tai ovat sujuneet oikein.

**Vapaudentunne.** Koettu vapautuminen menneeseen ja tulevaan kohdistuvien huolien otteesta, rentoutuminen ja tunne tasapainosta havaitun tai havaitun semanttisesti herättämän tai vihjaavan kanssa, niin että sillä mikä kehkeytyy on vapaasti valitun tuntu.

**Etääntyneet tunteet.** Tunne siitä, että mielenkiinnon kohteena olevat objektit ovat emotionaalisesti etäällä - tietty tunteiden etääntyneisyys, niin että jopa silloin, kun kohtaamme pimeitä ja kauheita asioita ja koemme ne voimakkaasti, ne eivät lannista meitä vaan tekevät meidät tietoisiksi kyvyistämme nousta niiden yläpuolelle.

**Aktiivinen keksiminen.** Tunne mielen konstruktiiivisten voimien aktiivisesta harjoittamisesta, yrityksestä sovittaa yhteen potentiaalisesti vastakkaisten ärsykkeiden moninaisuus, kiihtymys joka purkautuu riemuksi, kun yhteydet toisaalta havaintojen ja toisaalta merkitysten välillä tajutaan, ymmärrettävyyden tunne (joka voi olla illusorinen).

**Kokonaisuus.** Tunne siitä, että on ihmisenä eheä, koonnut itsensä hajottavista ja repivistä vaikutuksista (mutta ei vain pois sulkien vaan myös itseensä sulattaen), ja sitä vastaava, jopa läpi häiritsevien tunteiden ulottuva, tyydytys, joka sisältää itsensä hyväksymisen ja laajentumisen. (Lammenranta 1990.)

Esteettisen elämyksen on ajateltu rauhoittavan, tyynnyttävän tai eheyttävän. Usein se kuitenkin parhaiten vaikuttaa luomalla uusia kysymyksiä ja ristiriitaisuutta, joka ei jätä kokijaansa rauhaan. Esteettistä elämystä luonnehtii Dickien (1990, 128) mukaan kolme erityispiirrettä: **yhtenäisyys, intensiteetti ja komp-**

**leksisuus.** Esteettisiin elämyksiin liittyy tunne, jolloin ne myös mahdollistavat tunteiden tunnistamisen. Tunteet antavat yhteyden henkilökohtaiseen arvo-orientaatioon, sillä ne eivät synny tyhjästä, vaan perustuvat vallitseviin arvoihin. (Puolimatka 2004.) Näin draamatyöskentelyn esteettisten elämysten merkitys voidaan ymmärtää elämysten taustalla olevien arvojen tutkimuksena. (Ks. Häkämies 2005 b, 146 - 158.)

Ammattikasvatuksessa draamakokemuksen mukanaan tuoma tietoisiksi tuleminen oppimisessa ei useinkaan merkitse välitöntä eheyttä tai puhdistavaa vapauden tunnetta (katharsis). Se voi kuitenkin johtaa omakohtaiseen ja aktiiviseen asioiden käsittelyyn ja sitä kautta oppimiseen ja eheytymiseen (fronesis). Fronesis on Aristoteleen sana tietämiselle, joka on toiminnan ohjeena. Tietäminen fronesiksessa syntyy toiminnasta ja palaa takaisin ohjaamaan sitä. (Varto 1995, 133.) Østernin mukaan tämän päivän draamaopetus edustaa ennen muuta eikatarttista teatteria. Siinä ei pyritä johdattamaan katarsikseen, vaan tavoitteena on fronesis, jolla viitataan monipuoliseen asioiden katselemiseen, *käytännölliseen järkeen ja viisauteen* (Østern 2001a, 24). Esteettistä kokemusta draamassa voi kuvata merkitysperspektiivin transformaatioksi. Se on harvoin yhtäkkistä, katarsista. Useimmiten se on hitaasti kehkeytyvää, viivytellen syntyynyttä. Näin saavutettua ymmärrystä voi kutsua Venkulan kuvaamaksi *hitaaksi tiedoksi* (Venkula 2003, 26).

Draamatyöskentelylle on tyypillistä Beardsleyn kuvaama vapauden tunne, jossa prosessia vie eteenpäin *aktiivinen yritys...sovittaa yhteen vastakkaisia ärsykeitä*. Työskentely voi merkitä luovaa ja vapaata tilaa, jossa tarkkaavaisuus kohdistuu valittuihin ilmiöihin, joita mieli työstää. Kokemus on usein niin kokonaisvaltainen ja voimakas (flow), että sillä mikä kehkeytyy kokemuksen kautta on vapaasti valitun tunne. Draamallinen kokemus voi merkitä vapautumista omasta subjektiivisesta todellisuudesta ja siirtymistä kollektiiviseen, fiktiiviseen todellisuuteen. Vaikka prosessi on kollektiivista, omakohtainen suhde tutkittaviin ilmiöihin säilyy. Tätä voidaan kutsua emotionaaliseksi etäännyttämiseksi. Etäännyttäminen ei kuitenkaan merkitse vieraantumista, vaan useimmiten juuri päinvastoin: omakohtaisuutta uskaltautua emotionaalisesti lähemmäksi. (Ks. Levanen 1998, 53 - 58.)

Luodessaan draamakasvatuksen uutta paradigmaa vakavan leikillisyyden kautta Heikkinen nojautuu praktisteoreettiseen näkökulmaan: "...draamakasvatus ei ole olemassa vain itseään varten, vaan se on olemassa vakavana ja avoimena leikkinä, jonka tarkoituksena on aktiivisesti tutkia ja muokata kulttuuria, siltä osin kuin koulukasvatus tällaiseen tehtävään pystyy." (Heikkinen 2002, 140).

Tutkimuksessa tulkitsen taiteen näkökulmasta draamatyöskentelyn ihmissuhdetyön ammattikasvatuksessa esteettiseksi kokemukseksi, jonka arvo on kyvyssä avata uusia perspektiivejä itseen, toisiin ja yleisesti opiskelussa esillä oleviin elämän ilmiöihin. Siten se liittyy pragmatistiseen ajatteluun taiteesta. Se on myös yksi tapa ja mahdollisuus kohdata ja tulkita moniaistisesti todellisuutta. Se voi-

daan ymmärtää yhdeksi oppimisen muodoksi tai kieleksi, joka mahdollistaa tämänhetkisyiden läsnäolon, tunteiden ilmaisun ja eettis-esteettiset kokemukset. Se merkitsee myös esteettisen kokemisen luomista, ja siten sen voi määrittellä taiteen tekemiseksi. Siinä yksilö tulkitsee ja ilmaisee myös sellaista itsestä kumpuavaa, jota hän ei voi muutoin käsitteellistää, sanallistaa ja siten hallita. Usein nämä ilmaisut liittyvät voimakkaisiin kokemuksiin tai tunteisiin kuten ilo, ikävä, suru ja tuska. Nämä tunteet ja kokemukset ovat sellaisia, joita ei voi ymmärtää teoreettisen tiedon varassa. (Ojanen, 2001, 68). Näen esteettisyyden kuuluvan perustavanlaatuisella tavalla ihmisenä olemiseen.

Draamatyöskentely on taiteen pragmatistisessa ajattelussa nähtävissä paluuna alkulähteille, jossa epistemologia, etiikka ja estetiikka eivät ole toisistaan riippumattomia. Tieto, hyvyys ja kauneus määrittävät ainakin osin toisistaan. (Haapala & Pulliainen 1998, 146.)

Taiteen tuomat oppimispotentiaalit kuuluvat jokaiselle.

Koko elämä on kulttuuria: taide ja kulttuuri kuuluvat kaikille. Oikeus luoda ja nauttia taiteesta on jokaisella, iästä, asemasta tai elinympäristöstä riippumatta. (Liikanen 2003, 43).

### 3.2.5 *Draama - transformatiivista oppimista ja sosiokulttuurista innostamista*

Draamatyöskentely oppimisessa on kasvatuksen ja taiteen risteyskohta, jossa taide antaa uudenlaisen perspektiivin todellisuuteen. Sava määrittelee taiteellisen oppimisprosessin sellaiseksi, jossa yksilö luo transformatiivisesti uusia merkityssuhteita (Sava 1993, 15-40). Tämä merkitsee henkistä muutosta yksilön merkitysten muodostamisessa. Voimakkaan esteettisen elämyksen jälkeen mikään ei ole ihmisen sisäisessä todellisuudessa kuten ennen. (Emt. 1993, 17.) Sava suhtautuu kriittisesti vallitsevaan kognitiiviseen näkökulmaan taiteellisessa oppimisessa. Puuttumaan jäävät taiteellisessa oppimisessa oleelliset piirteet, kuten tunteiden kautta tapahtuva kosketus, näkökulman valitseminen ja siten mahdollinen transformaatio suhteessa vallitsevaan todellisuuteen. (Sava 1993, 18 - 19.)

Transformatiivisen eli uudistavan oppimisen tunnetuimman edustajan Mezirowin mukaan transformatiivinen oppiminen edellyttää kriittistä reflektiota. Sen tuloksena yksilön merkitysperspektiivi muuttuu ja hän "voi luoda kattavamman, erotelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Oppimisprosessi sisältää myös tähän käsitykseen perustuvan toiminnan." (Mezirow 1995, 8.)

Epistemologisesti transformatiivinen oppimisteoria viittaa siihen tapaan, jolla oppiminen tapahtuu. Transformatiivisen oppimisen ytimessä on kaksi keskeistä

prosessia. Ensinnä on merkityksen luomisen prosessi, jossa ulkoisista ja sisäisistä kokemuksista, ns. raakamateriaalista (raw material), muodostetaan koherentteja merkityksiä. Havaintojen teko on samanaikaisesti tulkinnan tekemistä. Transformatiivisen oppimisen toinen prosessi merkitsee metaprosessia, jossa merkitysten rakentamista rekonstruoidaan. Merkitykset yksin eivät ole kohteena muutokselle vaan myös tapa, jolla muutos tapahtuu. Nämä kaksi epistemologista prosessia ovat Keganin mukaan yhteneviä konstruktivistisessä kehityopsykologiassa ja transformatiivisessa oppimisteoriassa. (Kegan 2000, 52 - 53.)

Mezirowin ajattelu on saanut vaikutteita Freireltä. Erona on kuitenkin se, että hän ei Freiren tavoin tähtää voimakkaasti yhteiskunnalliseen muutokseen. Freirelle yhteiskunnan uudistaminen ja inhimillistäminen ovat kasvatuksen päämäärä ja velvollisuus.<sup>27</sup> Mezirow määrittää oppimisen ennen muuta yksilölliseksi merkityksenantoprosessiksi. Transformatiivinen oppiminen edellyttää kokemuksen kriittistä reflektointia, ja sen tuloksena on merkitysperspektiivin muuntuminen. Kriittisellä reflektiolla Mezirow (1995,17) tarkoittaa niiden ennako-oletusten arvostelua, joille omat uskomukset ovat rakentuneet ja muodostaneet yksilöllisen merkitysperspektiivin. Merkitysperspektiivillä Mezirow viittaa ihmisen muodostamiin laajoihin ja yleistyneisiin perusolettamuksiin ja vakiintuneisiin tulkintasääntöihin, jotka omaksutaan läpi elämän, osin jo lapsuudessa, ja joihin nähden ihminen ei voi olla kriittinen. Ihmisen kokemukset suodattuvat hänen oman merkitysperspektiivinsä läpi. Muutosprosessin emansipoivuuden ajatuksena on tietoisuuden kautta tapahtuva vapautuminen aiemmista oletuksista, jotta ihminen voisi kriittisesti suhtautua niihin. Tietoisuuteen ja sen kautta mahdolliseen muutokseen Mezirowin mukaan päästään kriittisen reflektion kautta.(Mezirow, 1991; Mezirow, 1995) Emansipatorisessa ajattelussa Mezirowin ajattelu yhdenyy Freiren ajatteluun. Oppiminen ei välttämättä ole uudistavaa silloin, kun kyse on esimerkiksi uuden tiedon oppimisesta. Olennaiset kriteerit transformatiiviselle oppimiselle on omien olettamusten kriittinen reflektointi, ajattelun ulkoistaminen keskustelemalla ja toiminnan kautta.

Freire ei usko formaalin koulutuksen mahdollisuuteen todella muuttaa yhteiskuntaa. (Brookfield, 2000 144.) Freireläisen ajattelun sovellukset ovat löytäneet tiensä suomalaiseen aikuiskoulutukseen dialogisen, transformatiivisen ja emansipatorisen oppimisen sovelluksiin. On myös esitetty kritiikkiä siitä, että Freireltä on ”lainattu” metodin muoto, mutta unohdettu muodon sisältö, jolla tarkoitetaan yhteiskunnallisen valtaantumisen ja kasvatuksen poliittista toimintaa. (Tomperi & Suoranta 2005, 222.) Suomalainen kasvatustieteellinen ajattelu on pitänyt ihanteenaan erillisyyttä yhteiskunnallisesta kantaottavuudesta. Freiren kasvatustieteellistä ajattelua on

---

27 Ahteenmäki – Pelkonen vertailee Mezirowin ja Freiren ajattelua tutkimuksessaan, joka käsittelee itseohjautuvuuden kriittistä näkemystä. Mezirow käyttää Freiren ajatuksia luodessaan kriittistä teoriaansa. Freiren lähtökohta aikuiskoulutukselle on tietoisuuden edistäminen. Oppimisen tarpeet ovat Freirelle liian kapea lähtökohta koulutukselle. Molemmille, sekä Freirelle että Mezirowille, koulutuksen toteutumismuodossa painopiste on dialogissa. (Ahteenmäki – Pelkonen 1997, 223.)

vaikea sijoittaa mihinkään erityiseen koulukuntaan moninaisten lähtökohtiensa vuoksi. Freiren ajattelun taustalla on tulkittu olevan muun muassa marxilaisuuden, kristinuskon ja eksistentiaalismin aineksia. (Ks. Hannula 2000.) Freireä on pidetty sosiokulttuurisen innostavuuden esikuvana (Hämäläinen & Kurki 1997, 204).

Innostavuuden ja toivon katoaminen ihmissuhdetyössä johtaa kyynisyyteen ja edistää työntekijöiden henkistä uupumista. (Molander 2003.) Kurki kuvaa innostamisen tapana herättää ihmisen itsetietoisuutta, organisoida toimintaa ja saada ihmiset liikkeelle. Sen pyrkimyksenä on ihmisten välisen kommunikaation lisääminen ja sosiaalisen transformaation luominen. Olennaista innostamiselle on myös tietoisuus omasta historiallisesta roolista yhteisössä ja koko maailmassa. (Kurki 2000, 19 - 20.) Innostamisen käsite on suomalaisessa kulttuurissa perinteisesti yhdistetty sosiaali- ja nuorisotyöhön. Teatteri on ymmärretty keskeiseksi innostamisen välineeksi kommunikatiivisen luonteensa vuoksi. Osallistavat yhteisöteatterin muodot mahdollistavat dialogin ja johtavat muutokseen. ”Tällainen teatteri on jollei vallankumouksen niin ainakin transformaation väline” (Kurki 2000, 142).

### 3.2.6 *Draama - mielen matkaa muutokseen*

Opetus mielenterveyshoitotyössä merkitsee tiedostamista kehittävä, laajenevaa dialogisuutta opiskelijan, opettajan, ohjaajan, opiskeluryhmän, kulttuurisen ympäristön ja paikallisen sekä globaalin maailman välillä. Opetuksen ydintä voi luonnehtia freireläisen kasvatustajattelen ammattikasvatukseksi. (Ks. Hannula 2000, 3.) Siinä keskeisiä teemoja ovat dialogisuus, transformatio, fatalismista vapautuminen ja reflektiivisyys. Teoriaa ja käytäntöä ei voida erottaa toisistaan. Freire sanookin teoriasta irrotettua käytäntöä sokeaksi aktivismiksi ja käytäntöä, joka irrotetaan teoriasta, pelkäksi verbalismiksi (Freire 2005, 95-96). Mielenterveyshoitotyön opetuksessa freireläinen filosofia edustaa toivon pedagogiikkaa. Mielenterveystyötä tekevät kohtaavat monenlaista syrjäytyneisyyttä, toivotonmuutta ja epätoivoa.<sup>28</sup>

Tietoisuuden lisääntymiseen ja merkitysperspektiivien transformatioon tähtäävä opiskelu merkitsee mielenterveyshoitotyön koulutuksessa sellaista muotoa opiskella, jossa oppija saa kokemuksen *äänien saamisesta* ja *näkyväksi tulemisesta*. Tavoite on itsetuntemuksen kehittyminen ja voimaantumisen kokemus. Oletuksena on, että kokemuksellinen tieto voimaantumisen toimii saman kokemuksen

---

28 Freirelle toivo on ihmisen ontologinen tarve, joka vaatii konkreettista ankuroitumista todellisuuteen. Toivotonmuuden muuttuminen epätoivoksi on hänen mukaansa seurausta liikkumattomuudesta. Se on Freiren mukaan eräs vaikenemisen ja maailman kieltämisen tai siitä pakenemisen muoto. Epätoivo merkitsee yksilöiden ja ryhmien luopumista toiminnasta kohti muutosta. (Freire 2005, 100.)

tukijana ja edesauttajana myös potilaiden/asiakkaiden syrjäytymistä ehkäisevässä työssä. Opetuksen muoto sisältää itsessään niitä aineksia, joita sisällöllisesti opiskellaan. Muodon ja sisällön yhteys tai analogia edellyttää oppimistilanteissa dialogisten opetusmuotojen käyttämistä, didaktisia ratkaisuja, jotka kehittävät autenttista itsereflektiota, läsnäolemisen kykyä, yhteisöllistä osallisuutta ja eläytyvää ymmärrystä. Näiden alueiden oppimiseen ei puheeseen tai kirjoittamiseen perustuva toiminta yksin riitä.

Opetuksen sisältö ja muoto kietoutuvat toisiinsa, mutta toimivat myös paralleelisesti: sen minkä on itse kokenut omakohtaisesti opiskelutoiminnassa, opiskelija voi toteuttaa potilaittensa kanssa tulevassa ammatillisessa työssään. Oppiminen on lähtökohdiltaan elämää jäljittelevää eli mimeettistä. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyössä on kuviteltua kontekstiltaan ja samanaikaisesti autenttista. Kyse on draaman todellisuuskäsityksestä. Kun opiskelussa tutkitaan ihmisenä olemista, ihmisen hyvää tai kärsimystä, on jokainen läsnäolija myös tutkimisen toimija ja samalla sen kohde. Näin silloin, jos opiskelussa toinen kohdataan minä – sinä -suhteessa, ei opiskelun kohteena, objektina. Tajunnassa tapahtuva eläytyminen antaa peilin oman ja toisen erillisyyteen, joka myös on mielenterveys-hoitotyön oppimisen tavoitteena.

Boal luonnehtii transformaatioksi draamatyöskentelyssä todellisuuden muutosta joka tapahtuu fiktiivisesti rakennetun todellisuuskuvan kautta. Hänen mukaansa astumme itse ulos kuvasta tarkastellaksemme sitä. Boal viittaa osallistavaan (participatory) teatteriin ja draamatyöhön käyttäen metaforana peiliä. Draama on kuin peili, jonka läpi maailmaa katsomme. Voimme kysyä itseltä pidätkö kuvasta vai haluanko muuttaa sitä. (Boal 1996, 49.) Myös Neelands kuvaa draamaa didaktisena linssinä, jonka opettaja asettaa opiskelijan ja tutkittavan sisällön väliin. (Neelands 1984.) Keskeistä on että nämä didaktiset ”linssit” heijastavat myös kuvaa itseän ja antavat mahdollisuuden tutkia jokaisen henkilökohtaista suhdetta opiskelussa käsiteltävään ilmiöön. (Ks. emt. 43 - 48.)

Hänninen yhdistää uudistavan oppiminen ja draamallisen oppimisen kolmen "peilin" kautta: 1. oppiminen muutoksena draamassa, 2. oppiminen draamallisessa toiminnassa 3. oppimisen terapeutin ulottuvuus draamassa. Hän näkee transformaation yhteyden muun muassa uskomusten, käyttäytymistapojen tutkimukseen ja kyseenalaistamiseen. (Hänninen 1996, 51 - 56.)<sup>29</sup> Hänninen painottaa oppimisen draamallisessa työskentelyssä tapahtuvan tietoisuudessa, jossa tunteet toimivat yhteydessä ei-tietoiseen osaan persoonaa.

Mezirowin transformatiivista oppimisen teoriaa on kritisoitu rationaalisuus- ja yksilöpainotteisuudesta. (Ruohotie 2002, 198 - 201.) Perspektiivin transformaa-

---

29 "Oppiminen draamassa on luonteeltaan siis muutosprosessi, jossa draamamuodossa mahdollistetaan aiemmin luotujen merkitysperspektiivien muutos ja uusien näkökulmien löytäminen. Draamassa nämä uudet muodot ovat luonteeltaan tarkoituksenmukaisia, luovia ja ihmisen integroitumista edistäviä" (Hänninen, 1996, 54).



tio ei kuitenkaan liity vain rationaaliseen päättelyyn vaan perustuu myös sisäisiin mielikuviin, unelmiin ja fantasioihin. Taiteen kautta tapahtuvassa transformatiivisessa oppimisprosessissa Sava (1993) ja Hänninen (1996) painottavat emotionaalaisia kokemuksia ja yhteisöllisiä, kollektiivisia kokemuksia. Mezirowin ajattelu taas on hyvin yksilökeskeistä. Yhteisöllisessä työskentelyssä, itseohjautuvassa ryhmässäkin on kyse hänen mukaansa viime kädessä itseohjautuvien yksilöiden toiminnasta. (Ahteenmäki – Pelkonen 1997, 278.)

Mielenterveyshoitotyön ammattikasvatuksessa draamatyöskentely käsittelee aina jollain tavoin muutoksen merkitystä ja mahdollisuutta. Siksi transformatiivinen pedagogiikka tarjoaa mielekkään taustan työskentelylle. Sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksissa Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoria yksilön muutokseen tähtäävänä edellyttää mielestäni kiinteää yhteyttä freireläiseen yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen ajatteluun. Näin säilyteään yksilön inter- ja intrapersoonalliset prosessit yhteydessä laajempaan kulttuuriseen ymmärrykseen. Mezirowin ja Freiren oppimisteorioihin liittyy keskeisesti dialoginen henki ja reflektio. Draamatyöskentelyssä reflektio ei merkitse sitä, että koetut draamatilanteet analysoidaan ymmärrettäviksi ja käsitteellistetään hallittavimmaksi. Draamatyöskentelyssä reflektio tarkoittaa ennen muuta työskentelymuotoon itseensä sisäänrakentunutta kaksoistietoisuutta, kulkemista kahden samanaikaisen tietoisuuden tiloissa: fiktiivisessä ja faktisessa maailmassa (reflection in action). Draamatilanteiden jälkeen reflektio (reflection on action) tapahtuu sekä yksilöllisesti, omissa oppimispäiväkirjoissa, että ryhmäreflektiona, draamatilanteiden lomassa ja päätyttyä. (Ks. Schön 1988, 22 - 40.) Reflektion tarkoituksena on aukaista tietoisuuteen koetun merkitsevyyttä ja mahdollista merkitysperspektiivin muutosta. Joskus se merkitsee heuristista ja katarsista prosessia, mutta useimmiten pitkää syventymistä, draamakokemuksessa saatujen näkökulmien pohdintaa ja teoreettista tutkimista, fronesista. (Ks. Østern 2001a, 24.)



## OSIO II SISÄLTÖ – substanssi

Tässä tutkimuksessa opetuksen sisällöksi on valittu sosiaali- ja terveydenhuoltoon kuuluva mielenterveyshoitotyö. Kiinnostuksen kohteena on mielenterveyshoitotyön erityisosaaminen ja sen oppiminen. Sen ydin on vuorovaikutuksellisessa tukemisessa. Käsite on otettu suomalaiseksi vastineeksi anglosaksisesta counsellin-käsitteestä. Vuorovaikutuksellista tukemista kuvaamaan käytetään vaihtelevasti erilaisia käsitteitä kuten: terapeutin vuorovaikutus<sup>30</sup>, psykososiaalinen työ, keskusteluhoito ja psykoterapeuttinen asennoituminen. (Vilen, Leppämäki & Ekström 2002, 17 - 19.)

Mielenterveyshoitotyössä vuorovaikutuksellinen tukeminen on lähellä psykoterapiaa. On kuitenkin oleellista erottaa nämä toisistaan. Psykoterapiaa ohjaa niiden taustalla olevat erilaiset persoonallisuusnäkökulmat ja psykoterapeuttinen koulutus.

---

30 Terapia (kreik. *therapeia*) käsite merkitsee huolenpitoa, hoivaamista, läsnäoloa ja hoitoa Mielenterveyshoitotyön luonnetta kuvataan usein terapeuttiseksi (esim. *therapeutic relationship*). (Mm. Barker 2001; Scanlon 2006; Watkins 2001.)

<sup>31</sup> Mielenterveyshoitotyön taustalla on hoitotieteellinen tieto. Hoitavan toiminnan tasolla työtävät kuitenkin ovat usein yhteneviä ja vaikeasti toisistaan erottuvia. Scanlon (2006) viittaa terapeutin vuorovaikutuksen tutkimisen vähäisyyteen. Yleisesti puhutaan hoitajan terapeutisesta roolista ja psykoterapeuttisesta asennoitumisesta, mutta terapeutin vuorovaikutuksen auttavia tekijöitä ei ole tutkimuksissa identifioitu. Hoitajat kokevat osaamisensa epäselväksi ja hakeutuvat siksi erilaisiin terapiakoulutuksiin. (Esim. Barker 1998, 2001; Latvala 1998; Scanlon 2006; Vuokila-Oikkonen 2004.) Mielenterveyshoitotyössä vuorovaikutuksellisen tuen taustalla ovat psykoterapeuttiset valmiudet. Ne ovat aina kuuluneet mielenterveyshoitotyön keskeiseen ammattitaitoon kuitenkin niin, että fokus on hoitotyössä, ei psykoterapiassa. Oleelliseksi opetuksen tavoitteiksi ja sisällöiksi ne nostettiin opetusministeriön psykoterapiatyöryhmän laatimassa muistiossa (2003:6). Siinä ammattikorkeakoulujen tehtäväksi tuli järjestää koulutusta psykoterapeutisten valmiuksien saamiseksi 20 opintoviikon laajuisissa erikoistumisopinnoissa. Ensimmäiset koulutusryhmät aloittivat opiskelun vuonna 2006. Tässä tutkimuksessa mielenterveyshoitotyön ammatillisista valmiuksista tarkasteltavina ovat itsetuntemukseen liittyneenä läsnäolo-, empatia- ja yhteistyötaidot.

Tarkastelen seuraavassa mielenterveyshoitotyön taustaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä yleisesti, hoitosuhteen erityisluonnetta mielenterveyshoitotyössä, itsetuntemusta ja siihen liittyvänä kyseisiä psykoterapeuttisia valmiuksia. Käytän jatkossa käsitteitä *vuorovaikutuksellinen tukeminen*, *terapeuttinen vuorovaikutus* ja *psykoterapeuttiset valmiudet tarkoittaen* samaa mielenterveyshoitotyön ammatillista ydinosaamista. Ilmaisujen konnotaatioilla on kuitenkin erilainen paino riippuen vuorovaikutuksen sisällöllistä ja tavoitteista.

---

31 ”Psykoteraapia on terveydenhuollon tavoitteellista ja ammatillista toimintaa. Suomessa psykoterapeuttiammattinimikkeen käyttöä valvoo Terveydenhuollon oikeusturvakeskus, joka antaa psykoterapeutille ammattinimikkeen käyttöoikeudet.” ”Psykoteraapia on vuorovaikutuksellinen hoito- ja kuntoutusmuoto. Tavoitteena on psykoterapian keinoin auttaa ihmisiä, joilla on mielen- terveyden häiriöitä tai psyykkisiä ongelmia” - - ”Psykoteraapian tulee perustua psykologiseen teoreettiseen tietämykseen, joka on riittävästi tutkittua ja käytännölliseen näyttöön perustuvaa. -- Psykoteraapiassa tulee ottaa huomioon terapeutin itsetuntemus eli omien kokemusten ja tunnereaktioiden tuntemus ja hallinta niin, että terapeutti osaa käyttää tunnereaktioitaan hyväksi hoidossa vaarantamatta potilaan etua.” (Psykoteraapiakoulutustyöryhmän muistio 2003:6)

# 4 MIELENTERVEYSHOITOTYÖN ERITYISOSAAMINEN

Kiikkalan (2002) mukaan mielenterveystyö koskee kaikkia ammattikuntaa, kaikkia organisaatioita ja kaikkia hallintoaloja.<sup>32</sup> Suomella on ollut aktiivinen rooli Euroopan unionin mielenterveystyön kehittämisessä. Toiminnan taustalla on motoksi tullut ”ei terveyttä ilman mielenterveyttä”. Mielenterveystyö on Euroopassa nähty keskeisenä osana yleistä kansanterveystyötä. Oleellista on sen integrointi kansanterveyspolitiikkaan, kansallisiin strategioihin ja käytännön toimintaan. Tavoitteena on ymmärtää mielenterveys arvoksi ja positiiviseksi voimavaraksi. Mielenterveyden häiriöistä kärsivien auttamiseksi tulee kehittää uusia toimintatapoja ja hoitomuotoja. (Ks. European Conference on Promoting...2001.)

## 4.1 HOITOTYÖN YLEINEN AMMATILLINEN OSAAMINEN JA MUUTOSPAINEEET

Mielenterveystyötä on tarkasteltava osana laajempaa, yleistä terveydenhuollon ja hoitotyön toimintaa. Ammatillisista osaamista voidaan tarkastella muun muassa kompetenssi- eli pätevyys- ammattitaito- valmius- kvalifikaatio- ja asiantuntijuus-käsitteiden kautta. Käsitteitä käytetään varsin kirjavasti ja päällekkäisesti (Metsämuuronen 1998, 40; Hilden 1999, 27).<sup>33</sup> Karttunen (1999) on ansiokkaasti eritellyt hoitotyön yleisen tiedon luonnetta ja sisältöä hoitotieteen tutkimusten ja julkaisujen valossa (emt. 23 – 71).

Sosiaali- ja terveydenhuollon muutokset ovat kiinteässä yhteydessä yhteiskunnassa tapahtuviin rakennemuutoksiin ja poliittisiin päätöksiin. Se, minkälaisen

---

32 Mielenterveystyöllä tarkoitetaan yksilön psyykkisen hyvinvoinnin, toimintakyvyn ja persoonallisen kasvun edistämistä sekä mielisairauksien ja muiden mielenterveyden häiriöiden ehkäisemistä, parantamista ja lieventämistä. (Mielenterveyslaki 14.12.1990/1116.)

33 Tässä tutkimuksessa ammatillisella osaamisella tarkoitan sitä hoitotyön ammatillisen pätevyyden kokonaisuutta, jota terveydenhuolto edellyttää ja jota koulutuksen tulisi tukea. Ammatillinen osaaminen muodostaa alan asiantuntijuuden. Osa näistä osaamisen alueista on kaikille ihmissuhdetyön aloille yhteistä ja osa hyvin spesifistä, kuten esimerkiksi mieleneterveyshoitotyössä psykoterapeuttinen erityisosaaminen.

painoarvon kunakin aikakautena yhteiskunta antaa hoitotyölle, heijastuu alan ammatilliseen toimintaan ja koulutukseen. Yhteiskunnassa vallitseva ajatus ihmisestä ja käsitys siitä, missä määrin ihminen itse voi vaikuttaa omaan olemassaolonsa ja hyvinvointiinsa valinnoillaan, on keskeinen sosiaali- ja terveydenhuollon arvovalinnoissa. Arvot taas määrittävät taloudellisten resurssien jakoa muun muassa jatkuvasti keskustelua herättäneessä hoidon priorisoinnissa.

Sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristö ja osaamistarpeet ovat jatkuvassa muutoksessa. Yhteiskuntarakenteiden muutokset vaikuttavat ihmisten hyvinvointiin. (Metsämuuronen, 1998.)<sup>34</sup> Myös työn arvostus sosiaali- ja terveysalalla on muuttunut. Metsämuurosen (1998) mukaan erityisosaamista ja asiantuntijuutta arvostetaan ja koulutuksesta on tullut oman itsen kasvun paikka. Terveyden arvostamisessa näyttäisi tapahtuvan myös kahtiajakoisuus: terveyttä kyllä arvostetaan, mutta samalla päihde- ja mielenterveysongelmat lisääntyvät. Resurssien rajallisuus nostaa yhä voimakkaammin esiin eettiset kysymykset sosiaali- ja terveysalalla. Varsinainen työ alalla on muodostunut epätyypilliseksi. Työsuhteet eivät enää ole pysyviä ja samalla kuitenkin työn kuormittavuus lisääntyy ja työn oheen on synnyttävä uudenlaista jaksamista tuottavaa toimintaa. Toisaalta työ on myös entistä monipuolisempaa ja vaativampaa. Joustavuus näyttäisi olevan toivottu piirre työntekijälle. Teknologia tulee yhä lisääntymään, mutta koneet eivät kuitenkaan voi koskaan korvata ihmistä, joten työt alalta eivät tule loppumaan. Ihmisten selviytyminen joutuu koetukselle, jolloin kriisityö lisääntyy. Laitoshoido vähenee entiestään ja hoito siirtyy yhä enemmän avohoitoon. Työntekijöiden määrän vähetessä työn sisällön painotus on muuttunut. Keskeiseksi on tullut ohjaaminen ja tuen antaminen.

Asiantuntijat näkevät sosiaali- ja terveydenhuollon keskeisinä osaamistarpeina oppimiskyvyn, erilaisuuden sietokyvyn, ekologisen ajattelun, globaalisen ajattelun, ihmissuhdeosaamisen ja muuttumisen taidot. (Metsämuuronen 1998, 43.)

#### *4.1.1 Hoitotyön taidot: laaja-alaista ja erityisosaamista*

Moniammatillinen työ ja yhteistyötaidot korostuvat yhä voimakkaammin terveydenhuollon alueella. Moniammatillisuuden lisääntyminen edellyttää osapuolten

---

34 Tulevaisuuden sosiaali- ja terveysalan osaaminen näyttäisi kietoutuvan Metsämuurosen (1998) tutkimuksessa voimakkaasti yhteiskunnassa syvenevään kahtiajakautumiseen: hyvin pärjääviin ja huonosti pärjääviin. Väestön ikääntyminen, tietotekniikan lisääntyminen, kansainvälistyminen, mahdolliset ekologiset uhat, epävarmuuden ja yleisen pahan olon lisääntyminen, samoin kuin yhteiskunnallisen aktiviteetin kasvu ja yhteistoiminnan lisääntyminen vaikuttavat tulevaisuuden sosiaali- ja terveydenhuollon määrälliseen ja sisällölliseen toimintaan.

toiminnan ja osaamisen profiloitumista. (Harjajärvi ym. 2006; Hilden 1999; Metsämuuronen 1998; Peltari 1997.)

Munnukka (1997) määrittelee tutkimuksessaan hoitotyön osaamisen erityislaatuista. Hän johti opiskelevien sairaanhoitajien käsityksistä, opetussuunnitelmista ja kirjallisuudesta hoitotieteeseen perustuvan asiantuntijuuden käsitteen. Hoitotyön asiantuntijuus on hänen mukaansa:

...toisen ihmisen elämän päämäärän toteutumista tavoitteleva persoonallinen koulutukseen perustuva ominaisuus. Se perustuu hoitotieteeseen, joten se sisältää hoitotieteellisen tiedon käytön ja tutkimisen sekä tiedon ja käytännön jatkuvan uudistamisen. Hoitotyön asiantuntijuus sisältää omaleimaisen tavan tehdä yhteistyötä asiakkaan kanssa. Yhteistyö perustuu herkkyyteen, intuitiivisuuteen ja eettisyyteen. Hoitotieteeseen perustuva tapa olla yhteistyössä toisen ihmisen kanssa johtaa siihen, että hoitotyön asiantuntijuus on väestön oikeuttamaa kyvykkyyttä. Se on jatkuvaa hoitotyön laadun kehittämistä, oppineisuutta, käytännöllistä taitavuutta sekä vastuullisuutta. (Munnukka 1997, 16).

Munnukka tähdentää asiantuntijuutta persoonallisena ominaisuutena, joka merkitsee omaleimaista tapaa olla yhteistyösuhteessa. Olennaista on Munnukan mukaan toiminnan taustalla oleva hoitotieteellinen tietämys. Ammattikorkeakoulussa opiskelevat terveydenhuollon opiskelijat ilmaisevat saavuttaneensa heikoimmin yhteiskunnallisen tietämyksen alueen asioita, kuten käsitys yhteiskunnasta yleisemmin tai valmiudet ennakoita tulevaa (Korhonen, Mäkinen & Valkonen 2001, 45).<sup>35</sup> Kuitenkin sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulujen tavoitteissa kyky ymmärtää ja arvioida muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän tarpeita sekä tutkiva ja kehittävä työote nousevat keskeisiksi ydinosaamisen alueiksi (Könölä 1999, 60).

Ammattikorkeakoulun hoitotyön perusopintojen koulutusideologia on rakennettu osaamisen laaja-alaisuudelle. Erikoistumisopinnot ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto on rakennettu erityisosaamiselle. Metsämuuronen (1998) mukaan sairaanhoitajista ei tule oman alansa huippuasiantuntijaa vaan "kohtuullisen syvällisillä tiedoilla varustettu asiantuntija"(emt.101). Myös Hildenin (1999) tutkimuksessa todetaan sairaanhoitajien ammatillisen pätevyyden yleisen ja erityisen tiedon tasolla jäävän keskinkertaiseksi. Erityisalueen uusimman tiedon jäädessä

---

35 Asiantuntijuuteen ei hoitotieteen alueella yleensä liitetä laaja-alaista yhteiskunnallisen tietoisuuden tai vaikuttamisen näkökulmaa. Hildenin (1999) sairaanhoitajan ammatillista pätevyyttä käsittelevässä tutkimuksessa käy ilmi, että sairaanhoitajat seuraavat jonkin verran yhteiskunnallisia asioita, mutta eivät ole tietoisia terveydenhuollossa tapahtuvista muutoksista. He eivät myöskään koe olevansa tietoisia oman organisaationsa tavoitteista, samoin heiltä mielestään puuttuu tietoa toiminnan ja talouden suunnittelusta (emt., 118). Työyhteisönsä toimintaperiaatteista ovat parhaiten ottaneet selvää psykiatrisilla osastoilla työskentelevät sairaanhoitajat ja vähiten työyhteisönsä toimintaperiaatteista ovat kiinnostuneita anestesia-, leikkaus- ja teho-osastoilla työskentelevät sairaanhoitajat. (Emt., 132.)

keskinkertaiseksi myös sen sovellus jää riittämättömäksi. Sairaanhoidajat kokevat, ettei myöskään heidän työyhteisönsä näe sairaanhoidajan laaja-alaisella tiedolla olevan kovin suurta merkitystä työssä (emt. 152 - 153).

Sairaanhoidajat itse kuvaavat työnsä muuttuneen vastuullisemmaksi, itsenäisemmäksi ja laaja-alaisemmaksi. Työ on heidän mielestään muuttunut myös mielenkiintoisemmaksi, monipuolisemmaksi ja haasteellisemmaksi. He myös kokevat voivansa käyttää aikaisempaa enemmän omaa asiantuntijuuttaan. Rohkaistuminen sellaiseen vuorovaikutteiseen työskentelyyn, jossa annetaan palautetta työtovereille tai ollaan vuorovaikutuksessa erilaisten viestintävälineiden kautta näyttäisi olevan yksi sairaanhoidajien keskeisiä toiveita itsensä kehittämisessä. (Hilden 1999, 120 – 123.)

Salmela (2004) tutki ammattikorkeakoulusta valmistumassa olevien opiskelijoiden, heidän opettajiensa ja käytännön ohjaajien arviointia opiskelijoiden hoitamisen valmiuksista. Hän jakoi hoitamisen taidot fyysisiin ja psykoemotionaalsiin. Kaikki osapuolet arvioivat taidot keskinkertaisiksi. Käytännön ohjaajat arvioivat opiskelijoiden psykoemotionaaliset taidot heikommiksi kuin opiskelijat itse tai heidän opettajansa. Sekä fyysiset että psykoemotionaaliset taidot arvioitiin vahvimiksi terveyttä tukevassa toiminnassa. Tutkimuksessa ilmenee, että psykoemotionaalista tukea oli opetettu eniten terveyttä tukemaan, mutta sairaan psykoemotionaalinen tukeminen on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Myös Pelttarin (1997) tutkimuksessa tulee esiin työn vaativuuden kasvu. 90 – luvulla myös sairaanhoidajien metataitoihin alettiin kiinnittää huomiota. Metataitoihin liitetään kokonaisuuden hallinta, kyky kokonaisvaltaiseen hoitotyöhön, tiedon hallinta- ja hankintavalmiudet, kehittämis- ja kehittämiskyky, itsenäinen päätöksentekokyky, muutoksen hallintakyky, arvo-osaaminen ja vaikuttamisen valmiudet. (Pelttari 1997.) Nämä taidot on usein yhdistetty itseohjautuvuuteen ja autonomiaan. Hoitotieteen kehittymisen myötä tieteellinen ajattelu ja sen ohella kriittinen ajattelu- ja reflektiokyky ovat tulleet tavoiteltaviksi ominaisuuksiksi työelämässä ja koulutuksessa. (Mm. Baker, 1996, 19 - 22; Karttunen, 1999; Nurmela 2002; Stenfors 1999.)

Pelttarin (1997, 176) mukaan tulevaisuudessa erityisosaamisen vaatimus tulee painottumaan, kun potilaat ovat hoitoon tullessaan sairaampia ja vaativat erityistason osaamista tullakseen hoidetuksi. Erikoistumis- ja lisäkoulutustarvetta tuo myös perinteisten ja rutinoituneiden työtapojen eliminoiminen ja uusien työmuotojen kehittäminen. Sosiaali- ja terveysalojen työelämän edustajat painottavat koulutuksen kaksitasoisuuden merkitystä, jolloin yleisen osaamisen lisäksi saavutetaan alakohtainen erikoistuminen. Työn erityisosaamisen kehittäminen merkitsee heidän mukaansa jatkuvaa täydennyskoulutusta. (Könnilä 1999, 236 - 237, 250.)



## 4.2 MIELENTERVEYSTYÖ AIKAKAUTENSA PEILINÄ

Se, mitä mielenterveystyössä tehdään ja mitä alan hoitotyön opetuksen sisältöinä opetetaan, kertoo kyseisen aikakauden tiedosta ja asenteista ihmisenä olemiseen, terveyteen ja sairauteen. Auttava toiminta heijastaa siten aikakautensa ihmismielen määrittelyä, samoin kuin mielenterveys on kulttuuriin sidottu ja osin myös sopimusluontoinen asia. (Utria, 2001, 22.)

Mielenterveyshoitotyö on historian saatossa ajateltu aina ajoittain kuuluvan läheisemmin sosiaalityön piiriin. Se on ymmärrettävää siksi, että mielenterveyden häiriöistä kärsivät ihmiset syrjäytyvät helpoimmin ja ovat useimmiten moniongelmaisia. Vaikeutena on määrittää, mikä on ongelmien lähtökohta. Elämän moninaisten ongelmien ymmärtäminen vain psykologisina on synnyttänyt vii meaikoina myös vastaliikkeitä yhteiskunnan psykologisoitumista vastaan. (Ks. Hamilo 2007.) Samoin perinteinen lääketieteellinen kausaaliajattelu on pyrkinyt päätelemään, mikä sairastumisessa on syytä, mikä seurausta. Ihminen on osa kulttuurista ympäristöään ja aikakauttaan. Terveystuhoon liitettyinä mielen ongelmat nähdään helposti vain yksilön psykopatologiana ja enenevässä määrin myös neurofysiologisina häiriöinä. Laajempi yhteiskuntakriittinen pohdinta mielenterveyden merkityksestä vallitsevan historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen peilinä saattaa jäädä huomioimatta. Medikalisaatio (Tuomainen, Myllykangas, Elo & Ryyänen 1999) saattaa merkitä sitä, että psykiatria patologisoi ne viestit, joita mielenterveyden häiriö laajemmassa mielessä merkitsee. Näin psykiatriasta ja sen seurauksena mielenterveyshoitotyöstä tulee auttamisen nimissä tapahtuvaa yksilön sopeuttamista. Hoitotyöstä tuleekin kontrollin instituutio. Voimaannuttamisen, äänen antamisen ja näkyväksi tekemisen tilalle tuleekin vaimentaminen tai ainakin hiljentäminen.

Antropologisen lääketieteen isäksi kutsuttu von Weizäcker (1886 - 1957) painotti sairauden yksilöllisyyden lisäksi myös sen tilannesidonaisuutta. Hän pyrki lähestymään sairastunutta ihmistä hänen elämäntilanteestaan käsin. (Uurtamo 2000, 125.) Yhteiskunnallisempi lähestyminen psykopatologiaan levisi etenkin 60-luvulla. Eksistentiaalianalyytikko Laingin (1971) näki mielensairauden terveenä reaktiona sairaassa yhteiskunnassa. Laing kuvasi psykoosia elämänmatkana, jota ei saisi häiritä lääkityksillä. Tuolloin syntyneen sosiaalipsykiatrian piirissä nähtiin sairastuneen eristäminen laitoshoidon minuuden riistona ja stigmana, kuten sosiologi Goffman (1963) sen ilmaisi. Basaglian teos "Kumous laitospaailmassa" oli yksi merkittävä lähtölaukaus laitoshoidon purkamiselle ympäri Eurooppaa. Ajatukset saivat myös Suomessa vastakaikua ja niiden seurauksena syntyi ns. Marraskuun liike (Achtè & Alanen & Tienari 1973, 772). Liike pyrki antamaan äänen potilaille. Liikkeen julkaisussa "Vaatteet pois ja aatteet" mielisairaalan potilaat kertovat omista kokemuksistaan laitoshoidosta (Alho, 1969). Näiden ajatusten taustalla oli huoli hoidossa olevien ihmisten ihmisarvosta ja

hoitamisesta uutena vapauden riiston ja sopeuttamisen kulttuurina. Ajatuksilla voi nähdä yhteytensä myös freireläiseen tiedostamiskasvatukseen.

Suomessa psykoanalyttikko ja filosofi Siirala on edustanut ajatusta, että sairastaminen on perimmäältään yhteisöllistä. Siirala puhuu *yhteisöpatologiasta*. Hänelle sairauden terapeutin kohtaaminen yksilössä voisi olla myös yhteisöllisen sairauden hoitamista. Tämä merkitsee Siiralan mukaan myös sitä, että ammatillisesti potilaita hoitavien yhteisöjen "tulee valppaasti tarkkailla omia käytäntöjä ja toimintoja. Hoitoyhteisön itsestään selvinä pitämät rutiinit saattavat olla hyvinkin vääntyneitä." (Uurtamo 2000,70.)

Eri aikakausina vaihtelevat myös painotukset yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä sairastuneen auttamistoiminnassa. Rauhala (1998) on tunnettu ihmisen yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden puolustajana. Myös hänen kritiikkinsä kohdistuu medikalisaatioon, jossa biologiselle asiantuntemukselle annetaan holhoava ja kontrolloiva asema ihmisen olemassaolon tapaa koskevissa asioissa. (Rauhala, 1998, 139 - 143.) Toisaalta hän kritisoi myös ajallemme tyypillistä pinnallista sosiaalisuutta, monipuuhaista osallistumista ja ihmissuhteiden määrän muodostumista jonkinlaisiksi ihmisen arvon ja kansalaiskelpoisuuden mitoiksi. Näistä seikoista on tullut hänen mukaansa myös psyykkisten häiriöiden vaikeusasteiden mittaamisen välineitä, jolloin hoidon ja terapian tavoitteiksi on asetettu häiriintyneiden ihmissuhteiden "restaurointi".(Rauhala, 1998, 92 - 93.)

Eräänä aikakautta peilaavana käsitteenä mielenterveystyössä voidaan pitää myös pahuuden käsitettä. Mielenterveystyön tekijä kohtaa jatkuvaa epäoikeudenmukaisuutta, yhä raaempia tilanteita, jotka liittyvät ihmisen väkivaltaisuuteen suhteessa toiseen ihmiseen, hyväksikäyttöä, henkistä ja fyysistä julmuutta muun muassa lapsia kohtaan. Mielenterveyshoitotyötä on kutsuttu myös *äärimmäisyksien spesialiteetiksi*, jonka vaara on *stigmatoida* myös työntekijänsä. Pahuuden käsite on pitkään ollut epämuodikas (Hurtig & Laitinen 2002, 8 - 9) puheenaihe ihmissuhdetyön voimakkaan myönteisessä ajattelussa. Yleisesti on haluttu nähdä pahuus sairautena, jota tulee ymmärtää ja johon voidaan vaikuttaa. Pahuuden medikalisointi saattaa liittyä psykiatrian pyrkimykseen määritellä poikkeamat eettisistä, poliittisista ja juridisista normeista psyykkisiksi häiriöiksi (Tuomainen, ym. 1999, 44). Pahuudesta on puhuttu myös erillisenä ja kokemuksellisenä ilmiönä. Käsitteenä sen nähdään irrottautuneen perinteisestä mytologisesta ja kristillisestä pohjavireestään. Sitä käsitellään arkisena, ei mystifioituna, konkreettisenä ja kohdattavissa olevana. Hoitajan omien negatiivisten tunteiden tunnistaminen ja käsittely ovat ammatillisen auttamisen keskeisiä haasteita. (Mm. Hurtig & Laitinen, 2002; Lindqvist 2002; Mattson, 1998.)

Mielenterveyshoitotyössä on *yksilön itsemääräämisoikeus* aina ollut sen eettisesti vaikeimpia alueita. Kuvauksia siitä on runsaasti mielisairaanhoidon synkässä historiassa. Potilaan itsemääräämisoikeuteen ja autonomiaan liittyvät tekijät pakko- ja katoitopäätöksissä ovat pakon käytön eettisten perusteiden jatkuvaa uudelleen tarkistamista. Näin siitäkkin huolimatta, että pakkotoiminta hoidossa on laein ja

asetuksin määriteltyä. (Ks. Mielenterveyslaki 1990, luvut 2-4, Mielenterveysasetus n:o 1247/1990, luvut 1 ja 2.) Jokainen pakkotoimenpide on viime kädessä hoitavan ammattihenkilöstön pystyttävä perustelevaan ihmisen hoidollisena hyvänä. Hoitotieteen ja lääketieteen lähtökohtina on eettisesti korkeatasoinen toiminta. Eettinen kysymyksenasettelu on erityisen tärkeää Lindqvistin mukaan siellä, missä tehdään ratkaisuja, jotka koskevat ulkopuolista apua tarvitsevan ihmisen persoonaa ja elämää. Hänen mukaansa "heikot tarvitsevat erityisen paljon hyvää, ja heille on poikkeuksellisen helppo tehdä vääryyttä" (Lindqvist 1985, 40).

Myös jokaisen aikakauden *taloudellinen tilanne* tuo hoitoa vaativiin ongelmiin ja hoitamisen kulttuuriin oman lisänsä. Barker (1998) painottaa, ettei mielenterveydenhoitotyötä tule ohjata taloudellisten vaihtelujen ja markkinatalouden tekijöiden kautta (emt. 132). Mielenterveystyössä viimeiset vuodet ovat merkinneet taloudellisten resurssien voimakasta vähenemistä. Kuvaavaa kuluvalle aikakaudelle näyttäisi olevan luottamus nopeaan, kemoterapeuttiseen apuun. Masennusta ja mielenterveyden ongelmia hoidetaan nykyisin etupäässä lääkityksellä. Tuomainen ym. (1999, 44 - 48) pitävät tämänsuuntaista kehitystä tyypillisenä medicalisaation lisääntymisen merkinä. Myös neuropsykiatrian lisääntynyt tieto mielen sairauksista vaikuttaa kokonaisvaltaiseen hoitotyöhön. Barkerin (1998) mukaan se ei kuitenkaan ole olennaisinta ihmisen tarpeisiin vastaavassa hoitotyössä. Biofysiologian opiskelu ei hänen mukaansa saa tapahtua vähentämällä psykoterapeuttisten sisältöjen opiskelua (emt. 132).

Viimeisten vuosikymmenten aikana mielenterveystyön *hoitojärjestelmä on kokenut voimakkaita muutoksia*. 50 % sairaalahoitopaikoista on vähennetty, mutta avohoitoon ei vastaavasti ole panostettu. Nykyisin mielenterveyspalvelujen tarjonnasta vastaavat kunnat. Muun muassa aikuisten palvelujen tarjonnan kartoituksessa käy ilmi, että eri kuntien asukkaat ovat hyvin eriarvoisessa asemassa mielenterveyspalvelujen saamisessa. (Ks. Harjajärvi ym. 2006.) Tulevaisuuden tavoitteena on kehittää mielenterveyspalveluja monipuolisemmiksi, liikkuviksi ja ihmisten arkeen integroituviksi palveluketjuiksi (emt. 73).

Terveys 2000 -tutkimuksessa selvitettiin suomalaisten terveyden tasoa. Kävi ilmi, että kokonaisuudessaan mielenterveystilanne ei ole oleellisesti muuttunut viime vuosikymmenten aikana. Kuitenkin sen sisällä on tapahtunut muutoksia siten, että ongelmat ilmaantuvat nykyisin nuoremmassa ikäluokissa tai ainakin ne havaitaan aiemmin. (Koskinen, Kestilä, Martens & Aromaa 2007.) Vaikka väestön mielenterveydessä ei näyttäisi tapahtuneen suuria muutoksia on mielenterveyspalvelujen käyttö kuitenkin lisääntynyt. Sairauslomien ja sairauseläkkeiden määrän kasvu on Wahlbeckin mukaan merkki nykyisen työelämän koventumisesta. (Harjajärvi ym. 2006, 16.) Nuorten aikuisten, etenkin nuorten naisten stressitaso on korkea ja nuorten lapsiperheiden taloudellinen tilanne on vaikea. Ihmiset voivat yleisesti hyvin silloin, kun heillä on perhe tai muu tukiverkosto ympärillään. Ihmiset voivat huonosti jos tukiverkosto pettää. (Ks. Joronen 2005.) Positiivista on, että itsemurhien määrä on laskenut vuodesta 1990 neljänneksellä.

Todennäköisin yksittäinen syy tähän on masennuksen havaitsemiseen ja hoitoon kiinnitetty huomio. Ehkäpä juuri samaisesta syystä masennus on kuitenkin nousut yhdeksi tärkeimmistä sairaslomien, eläkkeiden ja lääkkeiden käytön syyksi. Huolestuttavaa on, että alkoholinkäyttöön liittyvä kuolleisuus on noussut voimakkaasti viimeisen vuosikymmenen aikana. Lähivuosina oletetaan alkoholin kulutuksen voimakasta kasvua terveyshaittoineen. (Mm. Salonen, 2002, 24 – 27.)

### 4.3 HOITOSUHTEEN ERITYISPIIRTEISTÄ MIELENTERVEYSHOITOTYÖSSÄ

Koivisto (2003) on tutkinut psykoottisten potilaiden autetuksi tulemisen kokemuksia. Potilaat kokivat psykoosin hallitsemattomana minuutena, kokonaisvaltaisena ja uuvuttavana kokemuksena. Autetuksi tulemisen kokemuksella potilaat tarkoittivat haavoittuvuudelta suojaamista, eheytyneemmäksi tulemistä siten, että yksilöllistä voimaantumista ja selviytymistä tuetaan. Hoitotyön tilanteissa hoitaja yhdistää oman monitieteisen ymmärryksensä ja potilaan kokemuksen elämäntilanteen hallinnasta. Hoitaja toimii hyvin erilaisissa rooleissa: arvioijana (assessor), reflektoijana, joka mahdollistaa myös potilaalle itsereflektiivisen peilauksen (reflector), kliinikkona (clinician), managerina (manager), kasvattajana (educator), terapeutina (therapist), neuvon anantajana (councillor) ja tutkijana (researcher). (Ks. Foster, 2001.) Potilaan tarpeet määrittävät, millaista erityisosaamista hoitaja kulloinkin tarvitsee. Hoitotyö on tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jota ohjaa ensisijaisesti potilaan tuen, hoidon tai kuntoutuksen tarve. Hoitotyön perustehtävä toteutuu potilaan tarpeen mukaisesti potilaan ja hoitajan välisessä suhteessa, perhetyöskentelyssä, yhteisohoidossa tai erilaisissa terapeuttisissa ryhmissä. Mielenterveyshoitotyön fokus on hoitosuhteessa. (Mm. Barker 1998; Punkanen 2001, 51.)

Seuraavassa kuvaan keskeisiä määritteitä, joita annetaan hoitavalle dialogisuhteelle mielenterveyshoitotyössä.

Mielenterveyshoitotyön ”esiäitinä” voidaan pitää Peplauta (1909 – 1999). Ajalleen ja kulttuurilleen tyypillisesti hän puhuu *psykiatrisesta hoitotyöstä* (psychiatric nursing). Hän piti oleellisena psykiatrisen hoidon ja sen teoriarakenteen kehittämistä. Teorian kehittämässä hän käytti käyttäytymistieteistä ns. psykologisesta mallista lainattua tietoa. Tietoinen ja tavoitteellinen terapeutin suhde on Peplaun ajattelun ydin. Peplaun määrittelemässä suhteessa hoitaja toimii erilaisissa rooleissa: vieraan, tiedonantajan, opettajan, johtajan, sijaisen ja ohjaajan roolissa. (Marriner – Tomey 1994, 317 – 318.)

Mielenterveyshoitotyössä painottuvat myönteiset vuorovaikutuskokemukset potilaan ja hoitajan yhteistyösuhteessa. Ne toimivat korjaavina kokemuksina potilaan aiemmille pettymyksille hänelle tärkeissä ihmissuhteissa. Kahdenkeskisessä dialogiassa potilas voi lisätä tietoisuuttaan itsestään. (Koivisto 2003; Kokko 2004; Latvala ym. 1995; Lindström 1988; Munnukka 1993; 1997; Watkins 2001.) Dialoginen suhde on aina kahdensuuntainen, jolloin se merkitsee sitä, että molemmat näkevät myös itsensä toisen silmin (Parviainen 2002, 343). Hoitavan suhteen edellytyksenä pidetään auttajan itsetuntemukseen perustuvaa intrapersoonallista kyvykkyyttä ja muiden ihmisten ymmärtämiseen perustuvaa interpersoonallista kyvykkyyttä (Goleman 1999, 57 - 66; Puolimatka 2004, 65 - 69). Hoitosuhteen merkitys on myös sen jäsentävässä vaikutuksessa. Hoitava henkilö toimii jäsentävänä peilinä potilaan kaoottisessa tilanteessa. Lindström (1988) kuvaa hoitosuhdetta potentiaalisena tilana, jossa hoivaaminen, leikkiminen ja oppiminen mahdollistuvat. Hän käyttää käsitettä leikki kuvaamaan sitä hoitamisen keskeistä elementtiä, joka mahdollistaa hoitosuhteessa kokeilemisen, harjoittelun ja luovuuden toteutumisen (emt. 79).<sup>36</sup>

Psykoottiset, minuutensa hallinnan menettäneet potilaat kokevat eheytyksen tapahtuvan hoitavan vuorovaikutuksen kautta. (Koivisto 2003.) Hoitajan keskeinen rooli on olla myös potilaan puolestapuhuja, silloin kun hän ei itse siihen vielä kykene. Potilaan edustajana hoitajalta edellytetään myös kykyä argumentoida mielipiteitään, jolloin kyky julkiseen esiintymiseen korostuu. (Emt. 77 - 78.)

Kohtaamista hoitavassa dialogisuhteessa ei määritä se, mikä on potilaan diagnoosi. Ajatus hoitotyön riippumattomuudesta diagnoosista on vanha. Mielenterveyshoitotyön ja perinteisen psykiatrisen hoidon opetukseen vaikuttanut humanistisen psykologian edustaja Rogers onkin sanonut:

Kun terapeutti keskittyy henkilöön, diagnostiset leimat tulevat paljolti yhdentekeviksi. Traditionaalisen lääketieteellisen mallin on todettu olevan henkilökeskeisyyden vastakohta - - ne jotka kykenevät luomaan tehokkaan henkilökohtaisen suhteen, eivät välttämättä tule ammatillisesti koulutetuista ryhmistä (Purhonen, 1988, 93).

Mielenterveyden ongelmista ja psyykkisistä sairauksista kärsivät ihmiset kohtaavat todellisuutensa useimmiten eksistentiaalisina, identiteettiin liittyvinä ja sosiaalisina ongelmina. Hoitosuhteessa tarvittava osaaminen kietoutuu ihmisen joka-

---

<sup>36</sup> Mielenterveyshoitotyössä sanallista kommunikaatiota tärkeämmäksi tulee usein sanattoman kommunikaation ymmärtäminen, nonkommunikaatio, reviiirin ja tilan kieli, jolla voidaan säädellä etäisyyden ja läheisyyden ottoa suhteessa potilaalle ahdistusta tuottaviin asioihin, sekä asento- ja liikekieli, joiden symboliset viestit ovat yksilökohtaista merkityksenkieltä. Niihin sisältyy myös paljon ihmisille yhteistä, kollektiiviseen alitajuntaamme kätkeyttä viestiä. (Mm. Blondis & Jackson 1988; Ketola, Knuutila, Mattila & Vesala, 2002; Klemi 1988; McDougal 2000; Parviainen 1998; Rauhala, 1988, 140; Watkins 2001; Wilson 1997.)

päiväisen olemassaolon peruskysymyksiin. Tässä potilas ja hoitaja -suhteessa lähtökohtana ovat ne potilaan kysymykset, jotka kulloinkin ovat olennaisia hänen oman elämänsä aktuaalisissa tilanteissa. Ammatillista tukemista tarvitaan monenlaisiin elämisen taitoihin liittyviin kysymyksiin, sosiaalisiin taitoihin, yhteiskunnassa elämisen edellytyksiin, arkipäivän rohkeuteen toteuttaa elämänsä, minää koossapitävien tekijöiden hallintaan, itsetunnon, hyväksymisen ja toivon säilyttämiseen, ahdistuksen sietämiseen, itsetuhoisuuden vähenemiseen tai hyvän elämän mahdollisuuksien löytämiseen. Tukeminen tapahtuu Punkasen (2001) mukaan dialogisuhteessa, joka merkitsee yhdessä kasvamista ja yhteyteen antautumista. Vain yhteys mahdollistaa tietoisuuden kasvun dialogin kummallekin osapuolelle (emt. 52 - 57.) Punkanen siteeraa Freireä: "Dialogiin kuuluu rakkaus, nöyryys, usko ihmiseen, toivo ja sitoutuminen kriittiseen ajatteluun." Dialogiin ei Freiren mukaan pääse sisälle ilman rakkautta. (Emt. 53.)

#### 4.4 PSYKOTERAPEUTTISET VALMIUDET MIELENTERVEYSHOITOTYÖSSÄ

Ruohotien (2003, 4 -11) mukaan erityisosaaminen (ekspertiisi) perustuu spesifiin kognitiivisiin kompetensseihin. Yksilö tarvitsee niitä toimiessaan erityistehävissä, esimerkiksi soittaessaan pianoa tai etsiessään ratkaisuja kompleksisiin järjestelmiin. Spesifiset kompetenssit voivat olla kapea-alaisia (esim. shakin peluu) tai hyvin laajoja (esim. lääkärin työ). Ekspertiisi, huippuosaaminen, perustuu sisältöspesifiin tietorakenteisiin, taitoihin ja rutiineihin. Niiden kehittyminen edellyttää pitkäjänteistä oppimista, kokemusta, aihealueen syvää ymmärrystä ja automaattisia toimintarutiineja sekä toiminnan metakognitiivista säätelyä. Ruohotie (2003) määrittelee "kompetenssin yksilölliseksi ominaisuudeksi, joka kausaalisesti selittää tietyin kriteerein määriteltyä tehokkuutta tai onnistumista työtehtävissä ja -tilanteissa." (Emt. 5.) Ruohotie mukaan kompetensseja voidaan mitata ja arvioida.

Hoitotyössä perusosaaminen on hoitotieteen tutkimuksen myötä saanut laajemman teoreettisen perustan. Hoitotyön osaamisen laadun määrittää potilaan/asiakkaan tarve. Se, miksi ihminen on tullut tai joutunut terveydenhuollon piiriin, edellyttää myös sellaisen erityisen ammattiosaamisen tarjoamista, jota potilas juuri silloin tarvitsee. Mielenterveyshoitotyön fokus ihmisen kokonaisuudessa on ihmisen tajunnallisuuden alueella. Mieli aukeaa dialogille tajunnallisen kanavan kautta. Hoitotyön lähtökohtana on silloin potilaan oma kokemus autetuksi tulemisesta. Auttavassa toiminnassa hoitotyön lähtökohtana, diagnoosien sijaan, on potilaan elämäntilanteen kokemus ja sen kuuleminen. (Barker 2001, 237.) Mielenterveyshoitotyön lähtökohtainen kiinnostuksen kohde ei ole vain sairauden hoitamista, vaan se on yksilön ja hänen perheensä hyvinvointi. Koivis-

to (2003) määrittelee mielenterveyshoitotyöntekijän asiantuntijuuden lähtökohdaksi psykiatrisessa työssä

...potilaan ajankohtaiset, situationaaliset kokemukset ja näihin kokemuksiin liitetyt merkitykset. Tällöin hoitotyö perustuisi potilaaseen kokonaisuutena ja ainutlaatuisena persoonana, jolla on oma elämän historiansa ja situaationsa, joiden kautta hän elämäänsä tarkastelee (emt. 25).

Kokko (2004) tutki mielenterveystoimiston asiakkaiden ja työntekijöiden käsityksiä hyvästä hoidosta. Asiakkaiden kokemat hyvän mielenterveystyön ydinsällöt olivat keskustelu, lääkehoito, sosiaalinen tuki, mielekäs toiminta ja perheen informointi. Työntekijöiden käsityksissä hyvästä mielenterveystyöstä keskeiseksi nousi luottamuksellinen hoitosuhde ja kokonaisvaltainen auttaminen moniammatillisena yhteistyönä. Tutkimuksessa hyvä mielenterveyshoito ymmärrettiin työntekijöiden mukaan myös valitun hoito-ohjelman noudattamisena. Hoito-ohjelmilla tarkoitettiin erilaisten psykoterapiamuotojen ja lääkehoidon toteuttamista. Diagnoosin nähtiin ohjaavan näiden valintaa. Kokon tutkimuksessa työntekijät ilmaisevat toteuttavansa jotain psykoterapiamenetelmää tai niin sanottua integroitua psykoterapiaa asiakkaan tai potilaan oireiden perusteella.

Mielenterveyshoitotyö kulkee psykoterapian ja hoitotyön raja-alueella. Keskeisimmät mielenterveystyötä ohjaavat teoreettiset lähestymistavat ovat biologinen, psykodynaaminen, behavioristinen, kognitiivinen, humanistinen, systeeminen ja konstruktionistinen. Konstruktionistiseen lähestymistapaa liittyvä narratiivisuus on saanut vahvasti tilaa viimeaikaisessa mielenterveystyössä ja tutkimuksessa. (Mm. Kiviniemi ym. 2007 42 – 57) Hoitajat ovat perinteisesti hakeneet erityisosaamista ammattitaitoonsa erilaisista terapiakoulutuksista. Tämän on ajateltu johtuvan siitä, että hoitajien ammatillinen osuus on terapiasuuntautuneessa ja moniammatillisessa yhteistyössä jäänyt usein epäselväksi. (Barker 2001; Latvala 1998; Koivisto 2003.) Voidaan myös kysyä, eikö hoitotyön koulutus ole tarjonnut terapiatoiminnalle selkeää vaihtoehtoa keskiasteella ja myöhemmin ammattikorkeakouluissa. Hoitotyön koulutusta ohjaava hoitotieteellinen tieto rakentuu useimmiten laajoille teorioille ja ajattelurakenteille, joiden ymmärtäminen on vaativa ja aikaa vievä prosessi. (Kontio 2004.) Nämä teoriat antavat olennaisen orientaation tulevaan hoitotyöhön, mutta mielenterveyshoitotyössä potilaan kohtaamiseen ja hoitamisen konkreettisiin tilanteisiin ammattiin kasvava opiskelija tarvitsee intra- ja interpersoonallista erityisosaamista, jota psykoterapeuttiset valmiudet ovat.

Persoonallinen osaaminen liittyy kompleksiseen ihmisen ymmärtämiseen, johon Sarvimäki sisällyttää persoonallisen, moraalisen ja emotionaalisen tiedon, luovuuden, konfrontaation ja tilanteen ymmärtämisen (Sarvimäki, 1988, 106 - 107). Persoonallinen tietäminen liitetään myös itsensä tuntemiseen ja hiljaisen tiedon alueeseen, jolla tarkoitetaan kykyä havaita ja tulkita monivivahteisia ei-sanallisia merkkejä, ihmisten käyttäytymistä ja yhteisön sosiaalisia käytänteitä. Hiljainen

tieto tulee tietoisuuteen intuition kautta, muuttuen käsitteelliseksi tiedoksi. Intuitio liitetään hoitotyössä eettisyyteen, eettiseen päätöksentekoon, moraaliseen herkkyyteen ja hengellisyteen sekä humanistiseen ja holistiseen hoitotyöhön. (Nurminen 2000.)

Asiantuntijuus Ruohotien (2002; 2006) mukaan määrittyy ammattispesifisistä taidoista ja tiedoista, yleisistä työelämävalmiuksista ja ammatillista kehittymistä edistävästä itsesäätelyvalmiuksista.

Mielenterveyshoitotyön asiantuntijuuden erityisosaaminen näyttäisi liittyvän keskeisimmin itsesäätelyvalmiuksiin, joihin Ruohotie liittyy muun muassa orientaation itseen, sosiaalisen kyvykkyyden, empatian ja kriittisen ajattelun. (Ruohotie 2002, 114 - 119.) Mielenterveyspalvelujen laatusuosituksessa (2001) asiantuntijuutta määritellään työntekijän asenteellisilla valmiuksilla, riittävällä herkkyydellä, riittävällä taitotiedolla, riittävillä vuorovaikutustaidoilla tunnistaa ja kohdata psykososiaalista/henkistä tukea ja kriisiapua edellyttävät tilanteet. Nämä intra- ja interpersoonalliset valmiudet abstraktiutensa vuoksi jättävät aina avoimeksi, mitä ”riittävillä” tarkoitetaan ja miten niitä voidaan arvioida ja mitata.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen mielenterveyshoitotyön koulutusta hoitajan asiantuntijuuteen liittyvien valmiuksien kautta. Erityisosaamisena niitä voidaan kutsua myös psykoterapeuttisiksi valmiuksiksi. Kiinnostukseni kohde on, miten niitä voidaan ammatillisessa koulutuksessa kehittää.

Tarkasteluun otan:

**riittävän itsetuntemuksen.** Itsetuntemus merkitsee kaiken mielenterveyshoitotyön ja psykoterapeuttisen työskentelyn perustaa, joten se on yläkäsite

- **-dialogisessa hoitosuhteessa läsnäolemisen taidon**
- **-eläytyvän ymmärryksen, empatiataidon**
- **-yhteistyö-, ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot**

#### 4.4.1 *Itsetuntemus*

Ehkäpä vaikeimmin saavutettavissa ja mitattavissa ovat ne persoonallisen osaamisen alueet, jotka ovat kaiken psykoterapeuttisesti orientoituneen työskentelyn perustana. Näillä alueilla tarkoitetaan interpersoonallisten eli vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen taustalla olevia intrapersoonallisia eli itsensä tuntemiseen liittyviä erityistaitoja. (Scanlon 2006.)

Hoitotyö merkitsee ihmisen auttamista kokonaisvaltaisesti. Mielenterveyden hoitotyössä sen lähtökohta on tajunnallisuudessa, mikäli ihmisen mielenterveyden ongelmat ymmärretään ihmisen olemassaolon kokemisen alueella tapahtuvaksi *epäsuotuisaksi merkityssuhteeksi* (Rauhala, 1988, 30). Yhteydessä olemisen muoto on dialogisuus, jota Rauhala kutsuu *kokemukselliseksi vastavuoroi-*



*suudeksi* (Rauhala, 1988, 142). Mielenterveyshoitotyössä hoitaja joutuu tekemiin omien kehitysvaiheittensa kanssa etenkin silloin, kun hän on hoitosuhteessa sellaisen ihmisen kanssa, jonka kokemus- tai merkitysmaailma on vakavasti häiriintynyt tai jonka suhde todellisuuteen on harhainen. Potilas, jolta puuttuvat käsitteet oman kokemuksensa käsittelyyn, toimii sen kielen kautta, josta kokemus on lähtöisin. (Seikkula & Haarakangas 1999.) Se voi tarkoittaa hyvin fyysistä tapaa olla suhteessa hoitajaan, jatkuvaa tarvitsevuussuhdetta, tai se voi olla ilmaistuna vain taiteen kielellä: maalauksina, tanssina tai liikkeinä ja asentoina. Näin voi olla esimerkiksi yhteistyösuhteessa potilaan kanssa, jonka minän rakenne on hyvin hauras ja jonka kipeät kokemukset nousevat vaiheesta, jossa hänellä ei ole vielä ollut kielellistä ilmaisua. Esimerkiksi psykoosissa ihmisen

...metaforinen kielenkäyttö viittaa suoraan kokemukseen eri lailla kuin narratiivinen, joka luo tapahtumisille järjestyksen ja ajallisen ulottuvuuden. Metaforisessa kielenkäytössä kokemukselle ei muodostu riittävää reflektiomahdollisuutta, sillä kun metafora kerrotaan tai ymmärretään, metaforinen viittaus luo samantyyppisen kokemuksen kuin koettaessa kokemus ensimmäistä kertaa -- Metaforinen viittaus sisältää paljon verbaalisia ja ei-verbaalisia viitteitä, jotka ovat ymmärrettävissä vain kuulijan pystyessä kokemuksellisesti liittämään ne omaan elämäänsä ja kokemuksiinsa, ja näin ne herättävät kuulijassa muistoja oman elämän kokemuksista. Kuulijalla saattaa olla vastaaville kokemuksille jonkinlainen narratiivinen muoto, ja tämän voi kertoa ja jakaa kertomuksena ( Holma, 1999, 214).

Keskeisin ja ehkäpä hoitajalle vaativin itsetuntemusta edellyttävä elementti hoitosuhteessa on siihen kätkeytyvä transferessi eli tunteensiirto. Tämä merkitsee sitä, että hoitaja joutuu hoitosuhteen eri vaiheissa vastaanottamaan potilaan transferenssitunteita milloin odotuksina, vihana, riippuvuutena tai pelkoina. Yleensä hoitosuhde alkaa positiivisella transferenssilla, jota onkin pidetty edellytyksenä hoitavalle suhteelle (Luostarinen 1998, 43). Transferenssia on yleisimmin tutkittu pitkien terapiasuhteiden ja etenkin psykoanalyysin yhteydessä. Sen merkitys on toisaalta ongelmallinen ja toisaalta sen on ajateltu olevan keskeinen mahdollisuus potilaan aikaisempien tunnesuhteiden eheyttämisessä. (Mm. Hägglund, 2001, 120 - 130.) Transferenssi on kuitenkin tuttu jokaisessa ihmissuhteessa. Siinä menneisyyden kokemukset sekoittuvat nykyiseen vuorovaikutustilanteeseen. Hoitosuhteessa se edellyttää hoitajan tietoisuutta itsestään toisen transferenssitunteiden kohteena. Joskus hoitajassa heräävät vastatunteet saattavat olla esteenä korjaavalle työskentelylle hoitosuhteessa. Tunteiden tunnistaminen ja niiden lähtökohtien ymmärtäminen on yksi keskeisin syy siihen, että hoitosuhdetyöskentely mielenterveystyössä vaatii jatkuvaa itsereflektiivisyyttä omien tunteiden ja reaktioiden ymmärtämiseksi ja siksi pätevän työnohjauksen ollakseen auttavaa ja ammatillista toimintaa. (Jones 2003, 13 – 19; Luostarinen 1998, 27 - 62.)

Hoitosuhteissa hoitajana toimiminen rakentavasti ja toisen minuutta eheyttävästi edellyttää oman ahdistuksen ja rajojen tunnistamista. (Kiviniemi ym. 2007). Itsetuntemus mahdollistaa eläytymisen ja etäännyttämisen. Potilaan minuutta rakentavassa yhteistyösuhteessa on vaarana myös hoitajan sijaistraumatisoituminen tai ns. auttajasyndrooma, jossa hoitajan tiedostamattoman, idealisointiin perustuvan ammattiroolin sisällä ”asuukin” tarvitseva lapsi, joka hakee alitajuisesti hyvitystä itselleen hoitosuhteista. Tämä voi ajaa hänet loputtomaan yritykseen antaa ja uhrautua silloinkin, kun hänen tulisi potilaan kasvun edistämiseksi olla vain läsnä ja toimia esimerkiksi potilaan vihantunteiden mahdollistajana. (Lindqvist 1990, 34 – 35.) Oma työnohjaus, oma terapia ja työyhteisön jatkuva refleктоiva työtapo auttavat työntekijää itsetuntemuksen ja siten läsnäolemisen, ei-tekemisen taidossa ilman itsensä kadottamista. Myös empatiataidon edellytyksenä on omien tarpeiden, tunteiden ja reaktioiden tunnistaminen, ettei toisen tilanteeseen eläytyminen ohjautuisi hoitajan/terapeutin omista projektioista, joita potilas/asiakas hänessä herättää. (Kalliopuska 1997, 21; Watkins 2001, 208 - 211.)

Itsetuntemuksen olennaisin merkitys on kyvyssä erottaa dialogiseen suhteeseen nousevien tapahtumien, tunteiden ja kokemusten alkuperä, se mikä on potilaan/asiakkaan tuomaa ja mikä taas nousee hoitajan omasta henkilöhistoriasta. Kyse on emotionaalisten rajojen tekemisen taidosta. (Ks. Barnett 1996.)

#### 4.4.2 *Läsnäolemisen taito*

Keskeinen ero muuhun hoitotyöhön on mielenterveyshoitotyön painottuminen tekemisen sijasta olemiseen. Tämä ei tarkoita hoitotyön irrottautumista arjen käytänteisiin kietoutuvasta hoitotyöstä, jossa hoitaja toimii usein myös ohjaajan, opastajan ja konkreettisen hoidon antajana. Olemisen taitoa mielenterveyshoitotyössä voidaan kutsua myös olemisen taiteeksi. (Watkins 2001, 160.) Olemisen taidolla tarkoitetaan freireläisen ajattelun mukaista läsnäolemisen taitoa, jolloin läsnäoloon liittyy tietoisuus ja vastuullisuus. Läsnäoloa Tomperi (2001, 63 - 62) kutsuu *ihmisen ontologiseksi kutsumukseksi*, joka saa ihmisen ulos itsestään, itsensä tuolle puolen. Läsnäoleminen on Watkinsin (2001, 160) mukaan olemisen perustavaa filosofiaa, ei hoidon tekniikkaa. Sen tavoitteena on luoda kasvun ja muutoksen ilmapiiri. Vasta tällaisessa läsnäolemisen kokemisen ilmapiirissä ajatellaan hoidollisen kohtaamisen mahdollistuvan. Kohtaamisen edellytyksenä on selkeä ymmärrys potilaan elämismailman, olemisen, tunteiden ja hoitavan henkilön omien tunteiden ja elämismailman erosta. La Torra (2002) liittää tämän terapeutin läsnäolon kuuntelemiseen taitoon, jossa hoitaja aloittaa keskustelun potilaan kanssa ilman odotuksia, on keskittynyt ja vastaanottava hiljaisella tavalla. (Emt. 34.) Watkins näkee tällaisen suhteen perustan Rogersin ajattelussa olevan persoonallisissa kohtaamisesta, jossa suhteessa olemista voi kuvata *aitoudella* ja *autenttisuudella*, *hyväksynnällä* ja *empaattisuudella*. Rogersin ajatukset ovat yli 40 vuoden takaisia, mutta ne on uudelleen nostettu esiin humanis-

tisen terapiatyön ja mielenterveyshoitotyön alueilla. (Ks. Barker 2001; Reynolds & Cormack 1992; Watkins 2001.)

Hoitavassa kohtaamisessa läsnäololla on useita ”kieliä”. Keskustelua vuorovai-  
kutuksen auttavana muotona ei yleensä kyseenalaisteta.<sup>37</sup> Kokemusten kaootti-  
suuden on ajateltu perinteisesti jäsenyvän puhumisen kautta. ”Puhumalla koke-  
mukset muodostuvat sanoiksi, ne ruumiillistuvat” (Honkasalo, 1993, 103). Toi-  
saalta kieli on vain yksi mielellisyyden jäsennyksen erityismuoto eikä Rauhalan  
mukaan riittävän elementaarinen, ”jotta arki-ihmisen ja erityisesti psyykkisesti  
häiriintyneen ihmisen maailmankuvat tulisivat käsitettäviksi” (Rauhala, 1988,  
140). Dialogisessa kohtaamisessa läsnäolo on useimmiten sanatonta. Sitä kuvaa  
pysähtyminen nykyhetkeen. Se sisältää hyväksymisen, eikä siinä koeta vaatimus-  
ta muutokseen.

Läsnäoleminen merkitsee kohtaamista, jonka ydin on turvallisuudessa. Turvalli-  
suus syntyy luottamuksellisuudesta, jonka taustalla on toisen kunnioittaminen.  
Näin läsnäolosta muodostuu hoitava kokemus. Hoitava kohtaaminen mahdollis-  
taa uskaltautumisen kosketuksiin omien tunteiden ja sisimpänsä kanssa toisen  
auttamana. Dialogisessa suhteessa tämä tapahtuu niin potilaalle kuin hoitajalle-  
kin. Se voi vapauttaa voimavaroja rohkeampaan maailman kohtaamiseen ja it-  
sensä kautta elämiseen. Tällainen hoidollinen kohtaaminen voi tukea tutkimus-  
matkaa itseän, kohti suurempaa itsetuntemusta ja rakentavaa muutosta. ”Ja se,  
minkä ymmärrämme, ei enää voi pitää meitä kahleissaan” (Utria 2001, 7). Bube-  
rin sanoin: ”Persoonaa tulee tietoiseksi itsestään jonakin, joka osallistuu olemassa  
olemiseen, muiden myötä olevana ja siten jonakin, joka on.”(emt.1995, 90). It-  
sestään tietoiseksi tuleminen on ymmärretty tapahtuvan suhteessa toiseen ihmi-  
seen tai toisiin ihmisiin. Kehityspsykologia on pääosiltaan aina nähnyt ihmisen  
alkuvaiheen kasvun ja kehityksen mahdollistumisen yhteydessä toiseen. Ihmisen  
ensimmäinen kohde on toinen ihminen ja vasta tuosta suhteesta avautuvat merki-  
tykset muuhun todellisuuteen. Feuerbachin (1989) yhteisöllistä ihmisyyttä koros-  
tavassa filosofiassa ihmisen olemuksen ajatellaan sisältyvän vain yhteisöön ja  
ihmisen ykseyteen muiden ihmisten kanssa. Tämä ykseys nojaa kuitenkin Minän  
ja Sinän erilaisuuteen. Voidaan sanoa, että hoitosuhde merkitsee kahden ainut-  
laatuisen, täysin erillisen ja erilaisen ihmisen kohtaamista, jossa Minä-Sinä-  
suhteessa toinen, hoitaja, toimii toisen pelon, kauhun, tuskan ja ahdistuksen si-

---

37Kyseenalaistavaa näkökulmaa edustaa Mattila (2002, 103). Hän kritisoi Suomen Akatemian  
lausuntoa masennuksesta (1994), koska siinä masennus nähdään sairautena, joka on aina pahaksi  
ihmiselle. Hän myös kyseenalaistaa kommunikaation ensisijaisuuden hoito- ja terapiamuotona.  
Masennus voidaan nähdä nonkommunikaationa, kommunikaation puuttumisena, jonka tehtävänä  
onkin suojata tai mahdollistaa jotakin toimijalleen arvokasta. Mattila ymmärtää masennuksen ja  
luovuuden syntyvän samoista lähteistä. Ne ovat samojen kykyjen ilmaisua. Masennus tulee ym-  
märretyksi metaforisesti elämän labyrinttina tai elämän tienhaarana. Nonkommunikaatio ja toi-  
mettomuus ovat ymmärrettäviä sosiaalisesta kentästä irrottautumisen keinoina. Luovat ratkaisut  
vaativat luopumisen puhumisesta ja toiminnasta. Miten hoito- ja terapiatyö voisi silloin toimia  
hienovaraisesti ja nonkommunikaatiossa piilevää luovuutta ja siten ihmisen omia ratkaisumah-  
dollisuuksia kunnioittaen? Hoito- ja terapiatyössä ei ole kyseenalaistettu itsestänselvyytenä  
pidettyä ajatusta auttamisesta kommunikaation kautta. (Mattila 2002, 103 - 118.)

jaiskantajana. Läsnaolo voidaan näin ymmärtää dialogisen suhteen emotionaalisiksi turvakehykseksi. Buberin (1995) mukaan läsnäolo Minä-Sinä -suhteessa eroaa esineellisestä kohtaamisesta. Se ei ole ohimenevää, vaan odottavaa ja kestävä: "Olenainen eletään läsnäolossa, esineellinen menneisyydessä." (Emt. 35.)

Mielenterveystyössä itsetunnon aleneminen kuvataan usein esineellistymisen kokemukseksi. Tämä kokemus on tunnusomainen mielen sairauksille myös siksi, että sairauden seurauksena yksilön kyky toimia järjestäytyneesti omassa yhteisössään usein heikkenee. Itsetunto on voinut laskea myös aiempien hylkäämiskokemusten, sortamisen, laiminlyöntien tai hyväksikäytön seurauksena. Hoidollisessa läsnäolossa olennaista onkin, kumpi on vallitsevana, dialoginen vai esineellistävä kohtaaminen. (Ks. Buber 1995, 34 - 36.)

Minuutta tuhoavat kokemukset aiheuttavat potilaan suojautumisen erilaisin defenssein hoitosuhteessa. Jos potilas on psykoottinen ja hänen ongelmansa ovat realiteettien havainnoinnissa, ajattelussa, suhteessa ulkopuoliseen maailmaan ja käsitykseen itsestään, edustaa hoitajan läsnäolo hänelle realiteetteja. Luottamuksellisuuden syntyminen edellyttää pitkäaikaista yhteistyötä. (Scanlon 2006, 322.) Se edellyttää toisen (terapeutti/hoitaja) kykyä elää joskus voimakkaissakin riippuvuussuhteissa regressiivisen potilaan kanssa, jotta potilas voisi palata riippumattomuuteensa. (Scanlon 2006, 323; Toskala & Wahlström, 1996.) Ollakseen terapeutista läsnäolo edellyttää rajojen asettamisen kykyä hoitajalta. Läsnaolo merkitsee myös kykyä säädellä niin emotionaalista eli tunnevälimatkaa kuin myös fyysistä etäisyyttä, kykyä tunnistaa ja kunnioittaa omaa ja toisen reviiriä. Hoitosuhteessa voidaan oppia myös etäisyyden (distanssi) kokemusta ilman, että se merkitsee hylkäämistä. Rajat merkitsevät myös hoitajan välimatkaa potilaansa ongelmiin. Ne mahdollistavat hoitajalle omien voimavarojen säätelyn ja todellisen läsnäolemisen. (Ks. Falk, 1998, 26 - 29; Scanlon 2006, 323.)

#### 4.4.3 *Eläytyvä ymmärrys, empatiataito*

Pyrkiessään yhteyteen potilaan kanssa hoitaja kuuntelee potilaan monitasoista kieltä käyttäen empatiaansa (kreik. *pathein*: kärsiä, em: jossakin sisällä). Se on hoitajan/terapeutin tiedonlähde potilaan/asiakkaan sen hetkisestä emotionaalisesta kokemistavasta. (Kalliopuska 1995; Luostarinen 1998.) Empatian sisältöä kuvaavat sen suomennokset: myötäeläminen ja myötäymmärtäminen, eläen ymmärtäminen. Empatia on yleisesti ymmärretty auttamisen perustaksi hoitavassa dialogisuhteessa. Se voidaan määritellä, mutta sitä on vaikea kuvailla, sen voi tunnistaa vain itse koetun kautta. (Aarnio 1994; Kalliopuska 1995; Reynolds, 1999, 363 - 370.) Empatia on lähtökohdiltaan samaistumisen ja introspektion yhdistelmää. Se edellyttää eläytymiskykyä. Luostarinen (1998) katsoo empatian primaaritavoitteen olevan äidin ja lapsen välisen rakastavan suhteen varmistamisessa toistensa sisäisessä maailmassa (emt. 55). Opittuna taitona se voi luoda

jatkossakin yhteyden toiseen. Empatialla yleisesti tarkoitetaan sensitiivisyyttä toisen ihmisen tunteiden virralle ja niille merkitysrakenteille, joita toinen ihminen tekee maailmastaan käsin. Empatia on osa sitä ihmisten välistä tietämistä, joka usein kulkee hiljaisena, osin tiedostamattomana ja jonka vaikutukset voi vain tunnistaa vastavuoroisuutena ja ymmärretyksitulemisen syvänä kokemukse-  
na (Nurminen 2000, 28). Tiedostettuna se merkitsee ammatillista taitoa, jota voi kehittää.

Parviainen on tutkinut fenomenologi Edith Steinin ajattelua empatiasta. Stein määritteli empatian toisiinsa kietoutuvaksi esteettiseksi, kognitiiviseksi ja eettiseksi tiedon hankinnan aktiksi. Olennaista on, ettei eläytymisessä saada tietoa toisen alkuperäisestä kokemuksesta, vaan se on oma autonominen kokemus, jota ohjaa toisen kokemus. Stein erittelee tämän aktin kolmiosaiseksi:

1. Kokemuksen ilmeneminen, jossa ihminen tunnistaa myötäelämisen tunteen toisen kokemusta kohtaan. Tätä vaihetta Stein pitää tahdosta riippumattomana tunnekokemuksena.
2. Empatian täyttyvä selvittely, jossa ihminen asettuu toisen asemaan, antautuu empatiankokemukselle ja selvittää kokemuksen sisältöä.
3. Selvitetyn kokemuksen ymmärtävä objektivoiminen, jolloin irrottaudumme empatiakokemuksesta ja tarkastelemme sitä ulkoapäin. Tämä vaihe tekee empatiasta havaitsemiseen, muistamiseen ja kuvitteluun rinnastettavan tietoisuuden rakenteeseen kuuluvan ominaisuuden. (Parviainen 2002, 325 - 348; Stein 1970, 11.)

Empatialle on oleellista ei-defenssiivinen vuorovaikutus. Se määritellään useimmiten myötäeläväksi kuuntelemiseksi ja toisen kokemuksen kunnioittavaksi ymmärtämiseksi. (Reinolds 1999, 363 – 370; Rosenberg 2001 137.) Sen ajatellaan olevan mahdollista vain, jos itse on kokenut olleensa joskus eläytymisen kohteena. Watkins sanoo tällaisen eläytyvän ymmärryksen alun olevan itsensä kokonaisvaltaisessa kuuntelemisessa. Jos ihminen kykenee olemaan syvästi kosketuksissa omien epätoivon tunteittensa, ilon tunteitten, ahdistuksen ja turvallisuuden tunteitten, kiintymisen ja menetyksen tunteitten, toivon ja alakuloisuuden, itsearvostuksen ja epäilyn kanssa, silloin hän, paradoksaalisesti, on vastaanottavampi näille kokemuksille myös toisessa ihmisessä. Eläytyvä ymmärrys, empatia, edellyttää Watkinsin mukaan syvää itsetuntemusta ollakseen auttavaa. (Watkins 2001, 166.)

Rogers tähdentää, ettei empatia, yhdessä kokeminen, ole emotionaalista samaistumista asiakkaan tunteisiin, kuten vihaan, toiveisiin, pelkoihin, vaan juuri sanalla empatia ilmaistaan se samaistumisen laatu, jolla terapeutti/ hoitaja kokee mainitut tilat itsenäisyytensä samalla säilyttäen. Näiden tunteiden reflektointi merkitsee omien ja toisen kokemusten erottamista ja siten niiden ymmärtämistä. Nämä tunteet on voitava Rogersin mukaan ilmaista tai kuvata eli objektivoitava jollain tavoin, jotta ne tulisivat havainnollisiksi ja niitä voitaisiin yhdessä käsitellä. Tätä prosessia kutsutaan hoidolliseksi konfrontaatioksi. Empatian edellytys

on tilanteessa Rogersin mukaan aitouden, arvostamisen ja varauksettoman hyväksymisen asenteiden vallitseminen. (Rogers 1980.)

Hoitava empatia edellyttää tiedon yhdistämistä metaforiseen ajatteluun. Esimerkiksi psykoottisen potilaan hoitosuhteessa hänen ilmaisunsa on usein metaforista ja viittaa suoraan kokemukseen ilman ajallista ulottuvuutta. Eläytyvä ymmärrys ei tarkoita tietoa potilaan metaforisen ilmaisun alkuperästä. Hoitosuhteessa hoitaja voi jakaa potilaan kanssa välittyneen tunnekokemuksen oman kokemuksensa pohjalta ja antaa sille jäsentyneemmän, narratiivisen muodon.<sup>38</sup>

Aarnio (1994) tutki empatiaa kognitiivisesta näkökulmasta kehittämällä menetelmää opettajien taidoksi. Hän painottaa empatian yhteyttä kehittyneeseen itsetuntemukseen ja näkee Rogersin tavoin reflektiivisen ajattelun olennaiseksi empatiakyvyssä. Toisen ihmisen erilaisuuden ja erillisyyden ymmärtäminen näyttäisi olevan edellytys syvälliseen empatiakykyyn.

Arnold korostaa empatiaa toimintana (act), joka edellyttää emotionaalista älykkyyttä. Hän on tutkinut empatian kehittymistä opetuksessa. Keskeisin tutkimustulos kasvatuksellisesta näkökulmasta on, että opetusprosessit, joissa opiskelijat kokevat emotionaalista älykkyyttä voimaannuttaa heitä tehokkaammin opiskelemaan ja oletuksena on, että myös heidän empaattinen kykynsä kasvaa. (Arnold 2004.) Arnoldin ja Aarnion tutkimukset tuovat esiin tarpeen kehittää kognitiivisen empatiamenetelmän opettamista entistä konkreettisemmin. Empatian kehittämiseen on pyritty erilaisin lähestymistavoin ja ohjelmin. Aarnio on kehittänyt kognitiivista eläytymismenetelmää. (Aarnio, 1994). Myös Rosenbergin (2001) kehittämä myötäelämisen taidon koulutus (NVC, Nonviolent Communication) perustuu ajatukseen vuorovaikutuksen tietoisista valinnoista. Siinä tyrmäämisen, leimaamisen ja syyllistämisen tilalle harjoitellaan tietoista läsnäoloa ja omat ja toisen tunteet kohdataan henkilökohtaisista tarpeista nousevina.

Empatian kehittyminen ammatilliseksi taidoksi edellyttää tietoista erillisyyden ymmärtämistä itsen, omien ja toisen kokemusten ja tunteiden välillä. (Kalliopuska 1997, 21.) Eläytyminen ja empatiataito sen seurauksena näyttäisi olevan jatkuvassa liikkeessä itsen ja toisen välillä. Eläytyminen osallistuu toiseuteen. Itkosen (1996, 159 - 180; 1999, 57) mukaan tässä yhteydessä käsite "osallisuus" tavoittaa empatialle tyypillisen kokemuksen. Siinä subjekti on osallisena johonkin yhteiseen toisen subjektin kanssa. He saattavat jakaa yhteisen kokemuksen, esimer-

---

38 Tästä prosessista Holma sanoo: "Metaforinen viittaus sisältää paljon verbaalisia ja ei-verbaalisia viitteitä, jotka ovat ymmärrettävissä vain kuulijan pystyessä kokemuksellisesti liittämään ne omaan elämäänsä ja kokemuksiinsa, ja näin ne herättävät kuulijassa muistoja oman elämän kokemuksista. Kuulijalla saattaa olla vastaaville kokemuksille jonkinlainen narratiivinen muoto ja tämän voi kertoa ja jakaa kertomuksena." (Holma 1999, 214).

kiksi surun, ja samanaikaisesti molemmat ovat tietoisia kokemusten erillisyydestä.<sup>39</sup>

Terapeuttisessa suhteessa on vaarana sekoittaa empatia projektioon, jolloin itsessä syntyneet tunteet siirretään toiseen ja tulkitaan ne hänen kokemukseen. (Kalliopuska 1997,21.) Taustalla on ajatus toisen ymmärtämisestä sellaisena kuin itse on suhteellistamalla toinen. Ymmärrys eläytymisessä, empatiassa, tarkoittaa itsen, eläytyjän itseymmärrystä siinä tunnekokemuksessa, jonka kanssa hän on tekemisissä kohdatessaan toisen. Eläytymisen taustalla on nähtävä se ihmiskäsitys, johon eläytyvä ymmärrys näin perustetaan.<sup>40</sup>

Empatian kritiikki kohdistuu sen vaaraan toimia asiantuntijavallan välineenä ymmärtämään pyrkivässä terapeuttisessa hyvinvointikulttuurissa. Sosiologi Sennett (2004) pitää empatiaa vaarana tasa-arvoiselle olemiselle. Jos empatia nouseekin säälintunteesta toista kohtaan, se pudottaa toisen tasa-arvoisesta dialogisuhteesta. Myös Lindqvist pitää säälistä auttamista vahingollisena, koska "...koskettavuudestaan ja tunnekylläisyydestä huolimatta sääliin sisältyy jotakin irtisanoutumista, jakamisesta kieltäytymistä ja sokeutta. Sääli myös ruokkii avuttomuutta." (Lindqvist 1990, 192). Lindqvistin kritiikki kohdistuu myös auttamistyön muuttumiseen *massiiviseksi ymmärtämiskoneistoksi*, jossa empatia ilmenee ymmärtämispakkona. Tämä johtaa kohtaamattomuuteen ja ymmärtämisestä siirrytään selittämiseen. (Lindqvist 2002, 180.) Ymmärtämisen sijaan Sennett painottaa kunnioitusta periaatteella: "Toisin kuin ymmärtämiseen perustuva tasa-arvo autonomia edellyttää, että hyväksymme toisessa sen, mitä emme heissä ymmärrä." (Sennett 2004, 255.)

Hoitosuhteessa läheisyyden ja erillisyyden ymmärtäminen auttaa välttämään vallan käyttöä ja auttaa myös suojaamaan ammattihenkilöä itseään eläytymiseen liittyvältä tunne-uupumukselta (Lindqvist 1998; Molander 2003; Sennett 2004, 148). Erillisyyden ymmärrys merkitsee myös aitoa toisen kunnioittamista, joka tekee mahdolliseksi työskentelyn stereotyyppisten tulkintojen kautta. Se ohjaa

---

39 "Empatiaan liittyy myös osallisuus – olen osa toista ja hän on osa minua. En kuitenkaan ole tunnesitein kiinni hänessä. Onkohan kyse jostakin jumalayhteyttä muistuttavasta kokemuksesta. Minä osana kaikkeudesta menettämättä kuitenkaan minuuttani. Siirrän itseni toiseen sävellajiin, transponoidun. Kävelemme tuokion samoissa jäljissä, tunnemme yhteisen maailman kutsun"(Itkonen 1996, 177).

40 Ranskalainen eksistentiaali ja dialogifilosofi Gabriel Marcel (1889 - 1973) sanoo, että jos ihmisen eksistenssi ymmärretään ongelmaksi, hänet esineellistetään. Ihmisestä on mahdollista saada tietoa vain eksistenssikokemuksessa. Toinen ihminen on mysteeri, jonka voi oppia tuntemaan vain rakastamalla häntä. (Lehtinen 2002, 301.) Myös Levinas ilmaisee ajatuksen toisesta ihmisestä "absoluuttisena toisena". Toinen ihminen on ja pysyy vieraana, salaisuutena ja mysteerinä. Hän on salaisuus, jota ei voi selvittää tai paljastaa, hän on aina radikaalisti erilainen kuin minä. Absoluuttinen toisuus merkitsee siten toisen ihmisen ainutlaatuisuuden kunnioittamista. Kuvittelemalla hänet samanlaiseksi kuin itse olen, teen hänestä suhteellisen toisen. Samalla redusoin hänet osaksi totaliteettia, yleistä ihmistä ja siten osaksi samuutta itseni kanssa. (Töyrylä, 1989.)

siten jatkuvaan autenttisuuteen dialogisuhteessa toisen, potilaan/asiakkaan kanssa.

Arkikielessä empatia mielletään staattiseksi ominaisuudeksi, jota on tai ei ole. Siksi käytän tässä tutkimuksessa, kuten käytännön työssänikin, käsitettä *eläytyvä ymmärrys*. Eläytymisellä viitataan toimintaan ja toisen kanssa jaettuun ja koettuun. Ymmärtämisellä taas siihen, että kyse on myös kognitiivisesta prosessista, jossa oivalluksella on merkityksensä. (Ks. Kalliopuska 1997,12.)

#### 4.4.4 *Yhteistyö-, ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot*

Moniammatillinen mielenterveystyö edellyttää tulevaisuudessa yhä enemmän yhteistyössä sopimista, joustavien, potilasta ja asiakasta auttavien hoitoketjujen rakentamiseksi. Monipuolisten avopalvelujen kehittäminen merkitsee tehostettujen psykoosi- ja kriisityöryhmien avotiimien intensiivistä yhteydenpitoa ja tiedon välittämistä. (Mm. Harjajärvi ym. 2006; Kokkola, Kiikkala, Immonen & Sorsa 2002.) Myös yhteistyö kolmannen sektorin erilaisten järjestöjen kanssa tulee lisääntymään niiden integroitua palveluketjuihin. Mielenterveyshoitotyö on aina ryhmätyötä. Työtavoissa perhetapaamiset, erilaisten hoidollisten potilasryhmien ohjaaminen edellyttävät riittävää ryhmädynamiikan ymmärtämistä ja ohjailukykyä.



## OSIO III KOKEMUS

Tutkimuksen osiossa I tavoitteenani oli etsiä ja avata perusteita draamamuotoiselle oppimiselle ja opetukselle sosiaali- ja terveydenhuollon ammatillisessa koulutuksessa ja siten purkaa auki omaa draamatyöskentelyn käyttöteoriaani.

Tutkimuksen osiossa II tarkastelin kontekstina olevan mielenterveyshoitotyön erityisosaamista valittujen psykoterapeuttisten valmiuksien kautta.

Tässä osiossa tarkastelen draamaa didaktisen muotona opiskelijoiden oppimiskokemusten kautta heidän draamatyöskentelylle antamiensa merkitysten valossa.



# 5 PINOKKIO: OPISKELIJOIDEN OPPIMISKOKEMUKSET DRAAMATYÖSKENTELYSTÄ

Oppimiskokemuksia tutkin 1,5 vuotta kestäneen kokeiluprojektin (Pinokkio -projekti) kautta. Olin toteuttanut useita opiskeluprojekteja draaman eri työtavoilla, mutta en aiemmin ollut systemaattisesti tutkinut niiden vaikutuksia opiskelijoiden oppimiskemuksiin. 1997 - 1998 minulle mahdollistui ryhmän opinnäytetyön ohjaus draaman keinoin. Opinnäytetyötä kutsuttiin tuolloin päättötyöksi.

Pinokkio -projektissa kymmenen sairaanhoitajaksi opiskelevaa opiskelijaa toteutti päättötyönsä ryhmänä Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksessa, joka tuolloin toimi osana kokeiluvaiheessa olevaa Pirkanmaan ammattikorkeakoulua. Tiedonhankinnan menetelmäksi opiskelijat valitsivat forumteatterin. (Ks. 3.1.4.) Heidän päättötyönsä tarkasteli ensisijaisesti lapsen arkipäiväisiä ongelmaratkaisukeinoja sadun metaforan kautta. Päättötyön tavoitteeksi he määrittivät tutustumisen 5 – 9 vuotiaitten lasten kehitykseen. He tutkivat lasten arkipäivän ongelmaratkaisukeinoja. (Koistinen, Laakso, Lehtonen, Lylykangas, Mattila, Määttä, Nieminen, Näätänen, Tiits & Väisänen 1998.) Draamallisen työmuodon he valitsivat kahdesta syystä. Ensiksikin he halusivat opiskella tavoitteellisessa ryhmässä voidakseen käyttää tätä ryhmäkokemusta tulevassa työssään, työyhteisönsä jäseninä. Toiseksi he halusivat oppia uudenlaisen työmuodon ja pohtia sen mahdollisuuksia tulevassa työssään.

Tutkimani ryhmä koostui kymmenestä sairaanhoidon opiskelijasta. He valmistuivat sairaanhoitajiksi 20.12.1998 mielenterveystyö ja psykiatrinen hoito –suuntautumisvaihtoehdosta. Opiskelijat olivat iältään 20 - 26 vuotta. Oppilaitoksen virallisella hyväksymisellä sekä ryhmästä vastaavan opettajan ja opiskelijoiden suostumuksella lähdin ohjaamaan forumteatterikokeilua ja samalla tutkimaan ohjaamaani ryhmää, sen laatiessa 10 opintoviikon laajuista opinnäytetyötä 1,5 vuoden ajalla. 5 miestä ja 5 naista, 18 hengen ryhmästä ilmoitti haluvansa olla mukana tutkimuksessa ja samalla kokeilla perinteisestä poikkeavaa tapaa tehdä opinnäytetyö. Heiltä edellytettiin työmuotoon tutustumiseksi osallistumista draamailmaisun peruskurssille (1 ov.), jonka opettajana itse toimin.

## 5.1 PINOKKIO – DRAAMAPROJEKTIN VAIHEET

Vaiheet ja aikataulu:

Kevät – 97, valmistautuminen:

- päättötyön vaihtoehtoista kertominen
- projektiin ilmoittautuminen

Syksy – 97, työstämisyksien vaihe:

- projektin tavoitteiden selkiennyttäminen
- draamailmaisun peruskurssi (1 ov.)
- tutkimustyön metodiopinnot, josta suurin osa käytettiin forumteatteriin tutustumiseen
- opiskelupäiväkirjan aloittaminen
- päättötyön tavoitteiden laatiminen
- forumteatterin tarinan laatiminen ja satuihin tutustuminen
- vastuuryhmiin jakautuminen:

ROOLIANALYYSIRYHMÄ: perehtyi roolihenkilöiden sanomaan, ole-  
mukseen ja sadun henkilöiden välisiin suhteisiin

REKVISIITTARYHMÄ: perehtyi sadun maisemaan, lavasteisiin ja pu-  
vustukseen. Tässä työssä heitä auttoi myös ammattimaskeeraajana toimi-  
nut opiskelijan sisar

ÄÄNIMAISEMARYHMÄ: Pohjois-Pirkanmaan ammatti- instituutin  
(myös osa väliaikaista Pirkanmaan ammattikorkeakoulua) ääniteknikan  
opiskelijat tekivät yhteistyössä ryhmän kanssa sadun äänimaiseman

JUONENKERTOJARYHMÄ /jokeriryhmä: perehtyi forumteatterin joke-  
rointiin, siihen, miten tarinaa kuljettava hahmo (Jokeri) toimii halutuissa  
foorumeissa.

HOMMA HANSKASSA –RYHMÄ: toimi koordinaattorina, pitäen ko-  
konaisuutta hallinnassa mm. projektikansion avulla. Samalla he toimivat  
yhteydenpitäjinä niihin Pirkanmaan alueen kouluihin ja päiväkoteihin,  
joista lapset tulivat forumteatteriesityksiin

Ryhmä kokoontui keskimäärin joka toinen viikko (2 – 4 tuntia) yhteisiin  
suunnittelupalaveri- ja satujen pohjalta tehtyihin improvisaatioharjoit-  
uksiin.

Kevät – 98, työstämisyksien vaihe – esitykset:

- sadun tematisointi, foorumien valinta ja sadun forumteatterimuotoon kirjoittaminen
- lopullinen roolijako
- ryhmä kokoontui yksin ja ohjaajan johdolla keskimäärin 1 – 2 kertaa viikossa/2-4 tuntia
- koe-esitys, joka toteutettiin oman oppilaitoksen muille opiskelijoille ja opettajille
- tehtiin palautteen edellyttämät muutokset ja täsmennykset
- Varsinaisia esityksiä oli kolme esikoululaisille ja peruskoulun ala-  
asteen oppilaille

Syksy – 98, loput esitykset, litteroitujen esitystaltiointien analysointi ja kirjallisen työn laatiminen:

- kolme esitystä ala-asteen oppilaille
- videotallenteilta ja C-kaseteilta foorumien litterointi
- aineiston käsittely ”löyhällä” sisällönanalyysimenetelmällä ja kirjallisen työn loppuunsaattaminen
- päättötyön esitysseminaari ja työn arviointi

Ennen varsinaista opinnäytetyön aloittamista opiskelijat osallistuivat draamailmaisun vapaavalinnaiseen kurssiin, jonka ohjasin. Siinä pääpaino oli itseilmaisussa, yhteistoiminnassa ja improvisaatiossa. Tavoitteena oli ryhmän jäsenten tutustuminen toisiinsa sekä yhteistyötaitojen ja ryhmän turvallisuuden kehittäminen. Opiskelijoiden oli hallittava monia uusia ja vaativia asioita projektiin lähdeittäessä. Valmistautuessaan projektiin he opiskelivat lapsen kehitysteorioita käsittelevää kirjallisuutta, mm. Piagetin, Kohlbergin ja Eriksonin lapsen psykososiaaliseen kehitykseen ja etenkin moraalikehitykseen liittyviä teorioita. Samalla he tutustuivat myös satujen merkitykseen lapsen kehityksessä muun muassa Bettelheimin (1998) ja Estèsin (1992) kirjojen kautta. Ryhmä päätyi hankkimaan opinnäytetyöhönsä tarvitsemansa tiedon draaman keinoin ja analysoimaan sen sisällönanalyysia käyttäen. Draaman genreistä ja työtavoista he valitsivat brasilialaisen Augusto Boalin (1979, 1995, 1996) kehittämän forumteatterin. Opinnäytetyön sisältöä ja muotoa työstettiin rinnakkain. Varsinaisia draaman työmuotoja ryhmä opiskeli opinnäytetyön metodiopinnoissa. Valitun työtavan taidollinen oppiminen ja sen taustalla olevan teorioiden ja sitoumusten ymmärtäminen muun opiskelun rinnalla oli yllättävän vaativa ja raskas prosessi.

Ryhmä etsi kehystarinaksi satua, jonka kautta lapset voisivat tarkastella omia moraalisia ongelmiaan, kuitenkin riittävästi etäännytettyinä sadun maailmaan. Valmis kehystarina auttoi opiskelijoita pitämään lapsiryhmän työskentelyn foku-soituna haluttuihin kysymyksiin. Tiedon hankinnan muotona forumteatteri toimi väljän teemahaastattelun kaltaisesti, mutta draamallinen konteksti loi sille yhteisen, autenttisen kokemustaustan.

Opiskelijat lukivat useita satuja samalla tutustuen satujen maailmaan aikuisen silmin, analysoiden niiden sub-tekstejä eli pohtien niiden merkitystä ikäkauden kehitystehtävälle. Lopulliseen valintaan jäivät sadut Tynnyrissä kasvanut tyttö, Pikku Prinssi, Ruma Ankanpoikanen, Nalle Puh ja Pinokkio. Opiskelijoiden kiinnostus kohdistui hyvän ja pahan erottamisen kehittymiseen lapsen maailmassa, joten he pohtivat, mikä saduista monipuolisimmin palvelisi hyvän ja pahan pohdintaa. Alkuperäinen italialaisen C. Collodin satu Pinokkio (suom. 1986) auttoi opiskelijoita ymmärtämään vanhaa myyttistä tarinaa, jonka metatase on ajaton ja ajankohtainen: sydämen (tunne/rakkaus) ja järjen (äly/viisaus) välinen yhteys/ristiriita moraalisten päätösten teossa. Useimmille Pinokkio oli tullut tutuksi vain Disneyn versiona, jossa satu on kapeutunut tarinaksi valheen lyhyistä jäljistä ja valheen seurauksena puisen pojan nenän kasvu. Opiskelijat jäsensivät

laajaa satua uudelleen saadakseen esiin ongelmatilanteita, jotka käsittelivät erilaisuuden hyväksymisen, liittymisen/erillisyyden kokemuksen, itsenäisyyden/yksinäisyyden, epäitsekkyuden/itsekkyyden (nautinnonhalun) ja rehellisyyden/valehtelun. Sadun teemoitettu teksti muokattiin forumteatterin muotoon, jolloin siihen sisällytettiin viisi Pinokkion kohtaamaa valinta- ja ongelmatilannetta lasten pohdittaviksi ja ratkaistaviksi. Forumteattaeriesityksiä oli seitsemän, joista yksi oli koe-esitys opiskelijakollegoille ja opettajille. Lisäksi ryhmä esitti kansainvälisenä sairaanhoitajien päivänä esityksen monikulttuuriselle yleisölle. Opiskelijoiden varsinaiseen päättötyöhön otettiin viisi esitystä, jotka videoitiin ja nauhoitettiin myös c-kaseteille. Laadullista analyysia varten nauhoitukset purettiin kirjalliseen muotoon forumeiden osalta, jotta saatiin talteen lasten kaikki valintaehdotukset ja niiden perustelut. Lopuksi koko projekti, sen tulokset ja työskentelyprosessin kuvaus saatettiin perinteiseen kirjalliseen muotoon.

Koko 1,5 vuoden ajan käytin ryhmän ohjauksessa erilaisia draaman työtapoja tavoitteena kehittää ryhmän dynamiikkaa, prosessointia ja opinnäytetyössä käytettävää työmuotoa. Työmuotoina olivat erilaiset improvisaatioharjoitukset, prosessidraama, jolla syvennettiin tutkittavia teemoja, ja image-teatteri, jolla tutkittiin ryhmän omaa dynamiikkaa.

## 5.2 OPPIMISKOKEMUSTEN TUTKIMISEN TAUSTAA

Kokemusten tutkimisen lähtökohtana oli kuvata yksittäisten opiskelijoiden kokemuksia draamallisesta oppimisesta. Tällöin kokemuksella tarkoitetaan sitä merkistystä, joka on yksilön tajunnassa. Pyrkimys lähestyä kokemuksia puhtaasti deskriptiivisesti on yleensäkin vaikeaa (ks. Perttula 2000, 429) ja tässä tutkimuksessa erityisesti ilmiöön kietoutuneisuuteni vuoksi. Siksi deskriptiivisen ja hermeneuttisen fenomenologian yhdistäminen on perusteltu tutkimusmetodin valinta. Hermeneuttinen tutkimusote tuo mukaan kokemusten tulkitsemisen. (Perttula 1995a, 54 - 55.) Deskription ja tulkinnan merkitykset maailman hahmottamisessa perustuvat Rauhalan (1993) näkemyksen mukaan tajunnan sisällön olemukseen, sen kahteen peruspiirteeseen: psyykkiseen eli välittömään ja ei-reflektiiviseen sekä henkiseen eli itsetietoiseen ja reflektiiviseen. Molemmat ovat samanarvoisia, sillä "Jos reflektiivisyys ymmärretään tulkinnallisuudeksi ja välittömyys deskriptiivisyydeksi, ei deskriptiivisyyttä voida pitää tulkinnallisuutta tärkeämpänä" (Perttula, 1995a, 34). Rauhala (1993) on yhdistänyt hermeneuttisen tulkinnallisuuden deskriptioon eksistentiaalisessa fenomenologiassa.

Fenomenologia tutkimusorientaationa kohdistuu kokemuksiin ja siihen, miten ihminen on suhteessa omaan todellisuuteensa ja maailmaan, jossa hän elää (Laine 2001, 26 - 27). Fenomenologisessa tutkimuksessa tiedon lähteenä ovat yksittäisten ihmisten situationaaliset ja yksilöhistorialliset, henkilökohtaiset koke-

mukset. (Giorgi, 1983; 2000, Perttula, 1995 a,b,c; 2000, Rauhala, 1993.) Situaatio on aina yksilöllinen, mutta sen rakennetekijät voivat olla samankaltaisia. Opiskelijoiden draamakokemusten ulkoinen rakenne (ryhmässä toteutettu draamaprojekti) oli yhteisesti luotu. Kokemuksena se kuitenkin ilmeni jokaiselle ainutlaatuisen yksilöllisenä.

Toteutin analyysin soveltaen Perttulan (1995a,b,c; 2000, 2006) Giorgin (1983, 2000) menetelmästä kehittämää aineiston fenomenologista analyysia. Perttula kutsuu sitä fenomenologisen psykologian analyysimenetelmäksi, mutta sanoo, että se ”soveltuu yhtä lailla kaikille tieteenaloille, joissa pyritään tavoittamaan ihmisten elämäntilanteeseen liittyviä merkityksenantoja” (Perttula, J. 1995a, ii). Husserlin kuvailevaan fenomenologiaan pohjautuvassa fenomenologisen psykologian tutkimusmetodissa (Giorgi 1983) ja sen kehittämisessä on Perttulan (1995a,b,c; 2000) mukaan kyse tutkittavan ilmiön ymmärtämisestä yksilöllisten merkitystenantojen kautta kohti yleisempää ilmiön ymmärrystä.

### 5.3 AINEISTON KERUU

Fenomenologisen tutkimuksen aineiston hankinnassa suositaan avoimia kysymyksenasetteluja, mahdollisimman strukturoimatonta ja väljää teemoittamista ja mielellään haastatteluja. (Laine 2001, 35; Perttula 1995a, 66.) Toteutin haastattelun Pinokkio-projektin päätyttyä väljän teemarungon avulla. Haastattelun lähtökohtana oli kysymys: ”Mitä Pinokkio-projekti on sinulle merkinnyt?” Fenomenologisessa haastattelussa kysymysten tulisi olla mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia (Laine, 2001, 35). Jatkoin haastattelua lähtökohtana ne merkitykset, joita opiskelija vastauksessaan ilmaisi siten, että hän saattoi vapaasti kuvata oppimiskokemuksensa merkityksiä. Haastattelua ohjasi kuitenkin kiinnostukseni draamallisen työskentelyn yhteys oppimiskokemuksiin. (LIITE 1) Pysin pitämään haastattelut keskustelunomaisina. Haastattelun väljästi strukturoituun muotoon päädyin kuitenkin siksi, että pitkän yhteisen työskentelymme vuoksi olin tietoinen opiskelijoiden halusta purkaa monenlaisia tunteita viimeisessä kahdenkeskisessä tapaamisessamme. Toisaalta strukturointiin vaikutti myös heidän tietonsa siitä, että olen tekemässä tutkimusta, jossa he ovat osallisena. Haastattelun sisältö ohjautuu helposti haastateltavien käsitykseen siitä, mitä he olettavat tutkijan haluavan kuulla. (Alasuutari, 2001, 149.) Täydentävät, syventävät ja tarkentavat kysymykseni suuntautuivat käsittelemään haastateltavien kokemukseensa liittämiä, henkilökohtaisia merkityksenantoja. Haastattelutilanteet olivat välittömiä ja ajautuivat ajoittain ”rupatteluun” monenlaisista ajatuksista, joita koetut tilanteet olivat nostaneet.

Opiskelijoiden päättötyötä ohjaavana opettajana olin ”sisällä” tutkimassani ilmiössä ja ohjaajan roolissa osana sitä. Tämä sekä helpotti tapahtumien ymmärrystä että vaikeutti rooliani tutkijana. Kaksoisroolia selventääkseni kirjoitin erillistä tutkijan päiväkirjaa havainnoistani prosessin eri vaiheissa. Opiskelijat kirjoittivat myös koko projektin ajan kukin omaa oppimisensa reflektiopäiväkirjaa. Mielen-terveysshoitotyön opiskelijoille oppimispäiväkirjan pitäminen on hyvin tuttua. Se on vallitseva työtapana työnohjauksellisen työskentelyn opiskelussa. Luin heidän päiväkirjansa kerran lukukaudessa (yht.3 lukukertaa) ja heidän luvallaan otin niistä itselleni valokopiot tutkimustani varten.

Luin päiväkirjoja rinnakkain analysoidessani yksittäisen opiskelijan haastattelua saadakseni laajempaa näkemystä esiin tulleille ilmaisuille.

Esimerkiksi haastattelussa Miian (N 2) vuorosanat ovat (O= opiskelija T=tutkija):

(Analyysissä käytän henkilöistä kuvitteellisia nimiä)

O: "Sillon kyllä meinas heittää hanskat naulaan... sillon hiihtoloman jälkeen... Se oli ihan kauheeta aikaa..."

T:" Mikä siitä teki niin vaikeeta... tai kauheeta...?"

O:"Emmä tiiä... se vaan... se vaan oli semmosta mössöö koko juttu... ei me saatu aikaseks mitään. Me tapeltiin vaan... Emmä osaa sanoo..."

Päiväkirjassaan opiskelija kuitenkin kertoo laajasti oman elämänsä kipeistä vaiheista ja samanaikaisesti ryhmän henkisestä väsähtämisestä ja ryhmän tympäänymisestä sen yhteen jäsenen ja hänen poissaoloihinsa.

Tutkittava aineisto muodosti aineistotriangulaation (ks. Cohen & Manion, 1989, 269 - 286). 1) Teemahaastattelussa ilmaistuja kokemuksia analysoin fenomenologisen psykologian metodilla. Opiskelijoiden kokemuksia peilasin heidän 2) oppimispäiväkirjoihinsa, ja oma 3) tutkijanpäiväkirjaani dokumentoin havaintoja, joita ohjaajana olin tehnyt. Opiskelijoiden päiväkirjat mahdollistivat teemahaastattelussa ilmaistujen kokemusten peilaamista laajemmin opiskelijoiden muihin elämän- ja opiskelun alueisiin. Päiväkirjat auttoivat näkemään kokemusten prosessuaalisuutta, opintojen vaihetta ja ryhmädynamiikan muuttumista. Haastatteluissa välittyi painollisimmin työskentelyn raskas loppuvaihe ja toisaalta loppuunsaattamisen vahva onnistumisen kokemus. Haastatteluaineisto ohjasi analyysissä tekemääni kuvausta.



## 5.4 OPPIMISKOKEMUSTEN ANALYYSIN VAIHEET

### 5.4.1 *Yksittäisten opiskelijoiden oppimiskokemusten merkitysverkostojen luominen*

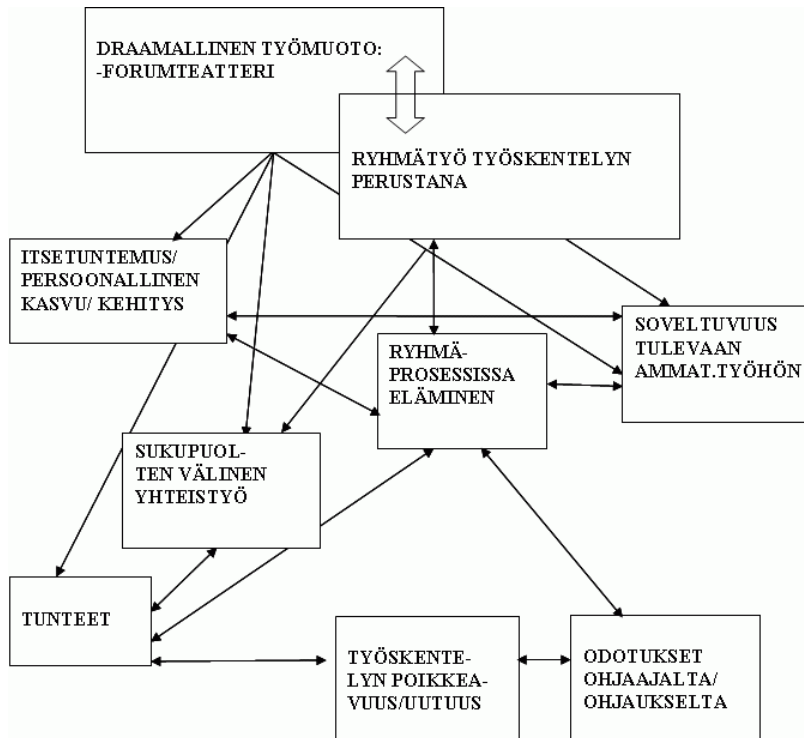
#### 1) Aineistoon tutustuminen

Litteroin haastattelut ääninauhoilta. Kuuntelin nauhat uudelleen ja luin tekstejä saadakseni kokonaiskäsityksen opiskelijoiden ilmaisemista kokemuksista merkiten reunamerkinnoin haastateltavan konnotaatioita ("hymähtää", "nauraa", "ääni voimakas ja vihainen" jne.) Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etenin tutkittavien yksilöllisellä, idiografisella tasolla. Pyrin saamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen käsityksen siitä, mitä haastateltavat sanoivat, mihin he sanomisellaan viittasivat ja mitä he tarkoittivat. Kunkin tekstin jälkeen luin myös kyseisen opiskelijan päiväkirjan ja tarkistin omasta työpäiväkirjastani muita mahdollisia esille tulleita asioita, tilanteita ja vaikutelmia. Ryhmä toimi koko 1,5 vuoden ajan ohjauksessani. Elämäntilanteeni vuoksi jouduin jättämään aineiston "rauhaan" miltei kokonaiseksi vuodeksi. Oletan, että ajallinen etäisyys auttoi kriittistä reflektointia. Kun uudestaan luin aukikirjoitettuja haastatteluja, en enää erottanut yksittäisen opiskelijan "ääntä" enkä "nähty" edessäni haastattelutilannetta enkä lukiessani tunnistanut, kenestä oli kyse. Teksti aukesi kuin ensi kertaa luettuna. Pyrin myös tietoisesti lukemisessani ulkopuolisuuteen. Tähän koen auttaneen sen, että välittömästi projektin jälkeen kirjoitin aiheesta artikkelin Mielenterveys-työn opettajat ja ylihoitajat –yhdistyksen julkaisemaan kirjaan (Häkämies, 1999) ja tein myös ammattikasvatuksen PD-työni Pinokkio-draamaprojektista.

#### 2) Oppimiskokemusten merkityssuhteiden jäsentäminen

Lukemisen tuloksena muodostin tutkimusaineistoa jäsentäviä suhteita, joiden katsoin ilmentävän tutkittavien kokemuksia. Perttulan (1995a) mukaan tämä helpottaa aineiston jäsentämistä. Se oli kuitenkin vain välivaihe, joka muuntui jatkuvasti tekstejä (haastattelut, päiväkirjat ja oma työpäiväkirja) lukiessa. Tarkoituksena oli tässä vaiheessa jäsentää kokonaisaineisto mahdollisimman väljästi:

Kuvasin keskeisimpiä esille nousseita draamatyöskentelyyn liittyviä tekijöitä ja niiden suhteita toisiinsa. "Ryhmä" ja "draamallinen työmuoto" näyttivät ilmenevän kokemusten lähtökohtina: draamatyöskentelyä ei olisi voinut toteuttaa ilman ryhmää, mutta toisaalta draamallinen työskentelymuoto myös vaikutti koko ajan ryhmään.



Kuvio 3 Alustavat aineistoa jäsentävät kokemusten merkityssuhteet

### 3) Yksilökohtaisten merkitysverkostojen (meaning units) erottelu.

Tässä vaiheessa luin haastattelut erottelemalla jokaisen erillisen merkityksen sisältävän yksikön, joka piti sisällään ehjän asia- tai kokemussisällön kuvauksen. Jaottelua ohjasivat tutkimuksen kannalta relevantit sisällöt, jotka liittyivät tutkittavaan ilmiöön. Oma tieteenala ja tutkittava ilmiö rajaavat tämän vaiheen intuitiivon ohjaamaa työskentelyä. (Perttula, 1995a, 72 - 74.) Jaottelu perustui merkitysten muuttumiseen tutkittavissa lausumissa. Käytännössä tein jokaisen merkityksellisen lausuman jälkeen poikkiviivan. Merkityksen sisältävä yksikkö määräytyy aina merkityksen ilmaisun sisällön ja intensiteetin, ei sen pituuden, laajuuden tai muodon perusteella. Ajoittain merkitykset kietoutuivat niin läheisesti toisiinsa, että niitä oli mahdoton erottaa toisistaan. Tämän vuoksi samat merkitykset saattavat löytyä useammasta kokemussisällöstä. Merkitykset saattoivat ilmetä yhdessä sanassa tai ne saattoivat aueta useamman lauseen kokonaisuudesta. Opiskelijoiden ilmaisut olivat usein hyvin assosiativisia ja impulsiivisia. Aiempiin sisältöihin palattiin uudestaan jonkin muun teeman kautta.

Esimerkki:

**Marja** (N 1)

T: Mitä Pinokkioprojekti on sulle merkinnyt?

O:No ihan varmaan päällimmäisenä on ollu se itseluottamus sen nimeäisin ihan varmaan sellaseks kaikkein tärkeimmäks.../ Sitä on

tullu niinku paitsi siinä, että pystyy tekeen tällasta erilaista.../ nin sitt siinä että kun on ollu sitä esiintymistä. Ei sitä sellasta esiintymisvarmuutta oo ollu./ ja sitten mä oon lisäks niin ku oppinu... oppinu tota draaman käyttöä muutenkin, että esimerkiks harjottelussa pystyy niinku pääseen käyttään.../ on tullu sellanen ajatus, että kauheen mielellään haluaakin käyttää, jos vain on suinkin mahdollista sitten jatkossa./ Sitten siitä ryhmässä työskentelemisestä, että vaikka luokkakin on ryhmä ja sillai monissa ryhmissä on ollu ja on tehty tällasia lyhyempiä ryhmätöitä, niin kyllä tää on ihan eri juttu.../ että on joku selkee päämäärä, minkä eteen tehdään työtä.

4) Jokainen merkityksen sisältävä yksikkö muunnetaan tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Tämä vaihe oli itselleni analyysin aikaa vievin ja vaativin. Vaarana oli, että tutkittavien omat ilmaisut muuttavat merkitystään ja niiden keskeinen sisältö katoaa, tai että tutkijana sidon ne jo teoreettisiin käsitteisiin esiyymmärrykseksi kautta. Giorgi (1994) kuvaa tätä vaihetta tutkijan toiminnassa mielikuvituksen muunteluksi. Toteutin muunnokset kunkin merkityksen sisältävän yksikön yhteyteen. Tässä vaiheessa useat edellisen vaiheen merkityksen sisältävät yksiköt joutuivat uudelleen tarkasteluun ja muutettaviksi niiden päällekkäisyyden tähden tai siksi, että niiden ymmärtäminen oli mahdotonta ilman kokonaisuuden ymmärtämistä.

Esimerkki:

T: Mitä Pinokkioprojekti on sulle merkinnyt?

O:No ihan varmasti päällimmäisenä on ollu itseluottamus.. sen nimeäsin ihan varmaan sellaseks kaikkein tärkeimmäks....

**TÄRKEIMMÄKSI PINOKKIO –PROJEKTIN MERKITYKSEKSI OPISKELIJA ILMAISEE ITSELLEEN ITSELUOTTAMUKSEN KASVUN**

O:Sitä on tullu paitsi siinä, että pystyy tekeen tällasta erilaista...

**OPPIMISKOKEMUKSENA PROJEKTI ON MERKINNYT OPISKELIJALLE KYKYÄ TEHDÄ ASIOITA TAVALLISUUDESTA POIKKEAVASTI.**

O:...niin sitt siinä, ett kun on ollu sitä esiintymistä. Ei sitä sellasta esiintymisvarmuutta oo ollu

**OPISKELIJA KOKEE, ETTÄ DRAAMATYÖSKENTELEYSSÄ ESIINTYMISET OVAT ANTANEET ESIINTYMISVARMUUTTA.**

O: Ja sitten mä oon lisäks niin oppinu... oppinu tota draaman käyttöä muutenkin, että esimerkiksi harjottelussa pystyy niinku pääseen käyttään...

OPISKELIJA KOKEE OPPINEENSA DRAAMATYÖSKENTELYN KÄYTTÖÄ, JOTA HÄN USKOO VOIVANSA KÄYTTÄÄ OMASSA TYÖHARJOITTELUSSAAN.

O: On tullu sellanen ajatus, että kauheen mielellään haluaakin käyttää, jos vain on suinkin mahdollista sitten jatkossa.

OPISKELIJA HALUAISI MIELELLÄÄN KÄYTTÄÄ JATKOS-  
SA DRAAMATYÖSKENTELYÄ TYÖMENETELMÄNÄ, JOS  
SE VAIN ON MAHDOLLISTA.

O: Sitten siitä ryhmässä työskentelemisestä, että vaikka luokkakin on ryhmä ja sillai monissa ryhmissä on ollu ja on tehty tällasia lyhyempiä ryhmätöitä, niin kyllä tää on ihan eri juttu

OPISKELIJALLE DRAAMAPROJEKTI ON KOKEMUKSENA  
HYVIN ERILAINEN KUIN HÄNEN AIEMMAT RYHMÄKO-  
KEMUKSENSA.

O: Se sen teki, että oli jokin selkee päämäärä, minkä eteen tehdään työtä. ja kaikki on koko ajan tekemässä yhdessä... ja sitten tää draama, se on niin erilaista tekemistä, kun mitä oli ikinä ennen tehnyt...

RYHMÄKOKEMUKSEN ERILAISUUDEN HÄN KOKEE  
SYNTYVÄN TEKEMISEN SELKEÄSTÄ PÄÄMÄÄRÄSTÄ JA  
KAIKKIEN JATKUVASTA YHDESSÄ TEKEMISESTÄ SEKÄ  
DRAAMALLISESTA TYÖSKENTELYN MUODOSTA, JOKA  
MERKITSEE HÄNELLE PERINTEISESTÄ OPISKELUSTA  
POIKKEAVAA TYÖTAPAA.

Sijoitin jokaisen merkityksen sisältävän yksikön ja siitä tekemäni muunnoksen koko aineistoa jäsentäviin sisältöalueisiin.

Kun olin asettanut merkitysyksiköt muunneltuina, jouduin työstämään uudelleen liian väljiksi jääneet alkuperäiset merkityssuhteet. Näin oli esimerkiksi ryhmään ja draamalliseen työskentelyyn liittyvien merkityksien kohdalla. Osa merkityssuhteista näytti myös liittyvän kausaalisesti toisiinsa, esimerkiksi turvallisuuden tunne näytti olevan yhteydessä ryhmän ilmapiiriin, jonka syntyminen näytti olevan yhteydessä draamalliseen työskentelyyn.

6) Lopuksi yhdistin Perttulan (1995a,b,c; 2000) mukailleen muunnetut, tutkijan tieteenalan kielelle ”käännetyt”, yksilökohtaiset merkityksen sisältävät yksiköt kokemusten rakenteisiin. En kuitenkaan yhdistänyt niitä toisiinsa yhteneväksi yksilökohtaiseksi merkitysverkostoksi, vaan jätin ne kokemusalueittain jäseneltyyn muotoon. Näin muodostuivat jokaisen tutkittavan (n = 10) yksilökohtaiset, kokemusalueittain jäseneltyt merkitysverkostot. Myös erilliset, tutkittavan kokemusmaailmassa toistuvat ja draamatyöskentelyn kannalta keskeiset merkitysisällöt yhdistyivät.

Saadakseni mahdollisimman laajan kuvan yksittäisen opiskelijan kokemuksiin liittyvistä ajatuksista, yhdistin opiskelijoiden oppimispäiväkirja-aineistoa merkitysverkostojen loppuun. Tein sen päiväkirjojen väljällä sisällönanalyysillä, jossa pyrin löytämään olennaisen draamatyöskentelyyn liittyvän. En esitä tarkkoja henkilökohtaisia kuvauksia opiskelijoista ja heidän elämänolosuhteistaan, joita myös haastattelussa ja etenkin päiväkirjoissa tuli esille. Tätä perustelen tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden suojaamisella ja myös sillä, ettei niillä ole merkitystä tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Se ei kuitenkaan merkitse sitä, ettei kokonaiselämäntilanteella olisi merkitystä kokemuksille. Teen rajauksen tutkimuksen tarkoituksen perusteella.

Yksilölliset merkitysverkostot (**LIITE 2**) ovat analyysin ensimmäinen vaihe, joka johtaa yleiseen aineiston tarkasteluun, jossa kokemukset draamatyöskentelystä saavat yleisemmän muodon. Yleinen tieto on laadultaan tutkijan konstruoimaa, käsitteelliseen yleiseen johtavaa, mutta sen on säilytettävä yhteys kaikkien yksilökohtaiseen tietoon. (Ks. Perttula 2000, 430; Varto 1992, 79.)

#### 5.4.2 *Kohti yleistä merkitysverkostoa*

Analyysin toisessa vaiheessa tavoitteena on saavuttaa tutkittavan ilmiön yleisempi tieto. Siirtyminen yksilöllisestä tiedosta yleiseen on ongelmallista eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksen näkökulmasta. Kokemukset ovat aina yksilöllisiä. Ne muotoutuvat yksilön tajunnallisuudessa, ja niistä etäännyttään, kun ne irrotetaan yksilöllisestä kontekstistaan. (Perttula 2000, 430; Lukkarinen 2001, 142 - 143.) Siksi yleiseen, nomoteettiseen tietoon eteneminen edellyttää yhteyden kattavaa säilymistä alkuperäiseen yksilökohtaiseen merkitysverkostoon. Tiedon on silloin sisällettävä kaikki tutkittavan ilmiön kannalta yksilökohtaisesti olennainen tieto. (Perttula 1995a,b,c; 2000.) Yleiseen tietoon pyrkiminen on tutkijan konstruoimaa. Sen tulee Perttulan mukaan säilyttää deskriptiivisyys. Analyysin toinen osa lähestyy tutkittavaa ilmiötä pitäen yksilökohtaisia merkitysverkostoja lähtökohtana, tutkimusaineistona, josta edetään etsien niissä toistuvia ja eriäviä piirteitä ja yhteysrakenteita. Samankaltaisuudet edustavat ilmiön liittyvää yleistä merkitystä. Kyse on tutkimusasenteesta, jossa yksittäisen merkitysverkostojen tieto ei enää viitta taaksepäin, koettuun maailmaan, vaan eteenpäin, kohti hahmottumassa olevaa yleistä tietoa. (Perttula 2000, 433.) Analyysin toisen vaiheen eteneminen on analoginen ensimmäisen vaiheen kanssa, mutta aineistona käytetään jo laadittuja yksilökohtaisia merkitysverkostoja.

Luin uudelleen laadittuja yksilökohtaisia merkitysverkostoja. Lukeminen tapahtui ilman aiempaa merkityssuhdejakoja, jotta tutkijana saisin mahdollisimman kokonaisvaltaisen ja jäsennellyn kuvan aineistosta. Pyrin avaamaan aineistoa nyt tutkittavan ilmiön, draamatyöskentelyn näkökulmasta. Jaoin merkitysverkostot uudelleen merkityksen sisältäviin suhteisiin, kuten olin toiminut alkuperäisen haastatteluaineistonkin kanssa. Pyrin käyttämään kieltä, jossa yksilöllinen koke-

mus ei ole esillä. (Perttula 2000, 434.) Näin syntyvät yleisemmällä tasolla olevat kuvaukset, joita kutsun merkityssuhde-ehdotelmiksi.

Esimerkki:

**Marja N1** Oppimiskokemukselle draaman keinoin annettiin seuraavanlaisia merkityksiä:

- se tuottaa itsetuntemuksen ja itseluottamuksen kasvua ja vahvistumista
- tunteiden ilmaisuun rohkaistuu ryhmässä
- ajatusten ilmaisuun rohkaistuu ryhmässä
- improvisaatioharjoitukset koetaan merkitsevinä rohkeuden kasvulle
- esiintymisvarmuus kasvaa
- poikkeava/erilainen/uudenlainen oppimiskokemus eroaa aiemmista oppimiskokemuksista
- kiinteä ryhmässä oppimisen kokemus on merkityksellistä
- ryhmän yhteishengen syntyminen on positiivinen oppimiskokemus
- ryhmän hyväksyntä on merkityksellistä turvallisuuden kokemukselle
- ryhmän ilmapiirin turvallisuus on positiivinen oppimiskokemus
- ryhmädynamiikan ymmärtäminen on merkitsevää
- sitoutumaton ryhmän jäsen koetaan ongelmalliseksi yhteistyössä
- jatkuvan yhdessä tekemisen avulla oppii ryhmädynamiikkaa kokemuksellisesti
- tuottaa voimakasta osallisuuden kokemusta
- opiskelua auttaa tekemisen selkeä päämääräisyys
- draaman työmuodolla on keskeinen merkitys ryhmäytymiseen ja ryhmässä oppimiseen
- kokemus tuottaa voimakkaita tunnekokemuksia/elämyksiä
- negatiiviset tunteet liittyvät vähemmän työskentelyyn sitoutuneeseen ryhmän jäseniin
- työskentelyyn kuluu paljon aikaa
- henkilökohtainen elämä jää taka-alalle
- lopullinen, kirjallinen työ on ryhmälle hyvin henkilökohtainen:
- kriittinen suhtautuminen tulokseen on vähäistä
- voimakkaimmat onnistumisen kokemukset liittyvät esityksiin ja niiden onnistumiseen
- työn loppuunsaattaminen tuo onnistumisenkokemusta
- draamatyöskentely tuo esiin oman epävarmuuden, osaamattomuuden ja muihin vertailun
- uusi tilanne edellyttää luottamista ryhmäläisiin ja vastavuoroisesti itse olemista luottamuksen arvoinen
- tekemisen ja onnistumisen huippukokemuksia ei koeta mahdolliseksi saavuttaa muilla opiskelun työmuodoilla
- ohjaajalta odotetaan alkuvaiheessa selkeää ja aktiivista roolia
- ryhmäohjautuvuus syntyy draaman työtavan oppimisen myötä

- ohjaajan on oltava saatavilla tarvittaviin ongelmakohtiin ja palautteen antajana
- draama koetaan käyttökelpoiseksi työtavaksi mielenterveysshoitotyössä
- roolinvaihto- ja tyhjän tuolin tekniikat sopivat hoitosuhteen työta-voiksi
- tunnistaa, että draaman työtapojen käyttö edellyttää lisäkoulutusta.

Etsin näistä haastateltavien merkityssuhde-ehdotelmista kaikkia yhdistäviä, samankaltaisia ja erottavia sisältöalueita. Nimesin näin syntyneet sisältöalueet seuraavasti:

1. kokemukset itsetuntemuksen kehittymisestä
2. ryhmän merkitys oppimiskokemuksille
3. opiskelukokemuksen siirrettävyys tulevaan ammattiin
4. draamatyöskentelyn muotoon liittyvät merkitykset.

Sijoin yksilökohtaisista merkitysverkostoista luodut, yleiselle kielelle käännetyt merkityssuhde-ehdotelmat edellä muodostamiini sisältöalueisiin. Näin sisältöalueet muodostivat kaikkien opiskelijoiden samaa sisältöä käsittelevät kokemukset. Vaikka laadullisesti ei olennaista olekaan ilmaisujen määrät, asetin ne yhteen, että on nähtävissä, keneltä haastateltavista alkuperäinen ilmaisu on peräisin ja miten ilmaisut kasautuivat. **(LITE 3)** Kasauman voi tulkita kuvaavan kokemuksen intensiteettiä. Tavoitteena on näin myös säilyttää yhteys sekä taakse- että eteenpäin. Tämä ”on ehto, jonka varassa kokemusta koskeva yleinen tieto voi olla kattavaa. Samalla se takaa, että tieto säilyttää yhteyden reaalisesti toteutuvaan maailmaan” (Perttula, 2000, 433).

Erittelen seuraavassa luvussa (5.5) keskeisiä opiskelijoiden oppimiskokemuksilleen antamia merkityksiä. Liitän niihin esimerkeiksi opiskelijoiden alkuperäisiä ilmaisuja haastatteluista ja päiväkirjoista.

Lopuksi laadin yleisen merkitysverkoston, jossa jokaisen opiskelijan kokemukset yhdistyvät yleiseen kuvaukseen (luku 5.6).

## 5.5 DRAAMAKOKEMUSTEN ERITTELYÄ

Opiskelijoiden draamallisista oppimiskokemuksista hain tietoa ensisijaisesti haastatteleamalla opiskelijoita, joten pidin haastatteluaineistoa keskeisenä analyysiä tehdessäni. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat olivat hyvin henkilökohtaisia, ja niiden sisältö liittyi kokonaisvaltaisesti kaikkeen opiskeluun ja omaan elämäntaiheeseen. Päädyin lukemaan päiväkirjoja etsien vain tutkimuksen kohteena

olevia draamaan liittyviä lausumia. Käytän seuraavassa esimerkkejä sekä haastatteluista että päiväkirjoista.

Haastattelun ensimmäinen, ohjaava kysymys oli ”Mitä draamaprojekti on merkinnyt sinulle?”. Ongelmana on käsitteiden ”kokemus” ja ”merkitys” käyttö arkikielessä. Analyysissa ymmärrän kokemukset perusluonteeltaan elämyksellisiksi merkitystihentymiksi.

Vastauksissa kuvastui holistisen ihmiskäsityksen mukainen kokemusmaailman kokonaisvaltaisuus ja jakamattomuus. Kokemusten kietoutuneisuus ilmeni haastattelutilanteessa ja teki analyysin toteuttamisen haastavaksi moniulotteisuutensa vuoksi. Esimerkiksi itsetuntemukseen liittyvät kokemukset yhdistettiin haastattelussa sekä ryhmäprosessiin että draamatyöskentelyn muotoon. Kokemusten sisäkkäiset yhteydet eivät muodostu toisistaan erillisistä merkityssuhteista, vaan niiden monimutkaisista kietoutumista. Kyse on siten verkostosta, ei rakenteesta, kuten Perttula muistuttaa (1995a, 78.)

1,5 vuoden kokemus oli hyvin intensiivinen ja moniulotteinen. Sen erittely haastattelutilanteessa oli vaikeaa. Seuraavassa esimerkki kokemuksen eksplikoinnin vaikeudesta:

T: Kerrotko, mitä tää Pinokkio –projekti on sulle merkinnyt?

M 6: :Kauheen vaikee sanoo, Se on merkinny niin paljon, koska se on ollu mukana elämässä niin kauan. Siinä on tapahtunu Toisaalta on vielä niin lähellä sitä, ettei ehkä osaa niiku eritellä kaikkia niitä kokemuksiaan...

N 5: Kun aika kuluu tulee varmaan mieleen mitä kaikkea on kokenu ja oppinu, nyt on sellanen myllerrys vaan mielessä. On vaan sellanen mielihyvän tunne nyt.

Opiskelijat eivät juurikaan puhuneet siitä, mitä oppivat opinnäytetyön sisällöstä. Lapsen kehitystä ja eettisiä valintoja, joka oli opinnäytetyön sisältönä, sivuttiin vain työskentelyn muotoon liittyneenä. Esimerkiksi:

N 3: Tää anto kyllä hyvät oppimiskokemukset toimia lasten kanssa...ja se kun luettiin satuja oli tärkeätä löytää juttuja omaan elämään sadun kautta. Se oli ihan uusi kokemus aikuisena ja sen löytäminen mikä niissä saduissa on lapselle merkityksellistä, mikä niissä on hoitavaa...

M 9: Lapsi oli mulle kyllä aika vieras olento ennen tätä.

Käsittelen seuraavassa oppimiskokemuksia sisältöalueittain.



### 5.5.1 Kokemukset itsetuntemuksen kehittämisestä

Itsetuntemukseen liittyvät kokemukset sijoittuvat eksistentialistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta tajunnallisuuden alueelle. Ne ilmentävät tajunnallisuuden henkistä puolta. Kokemusten merkityksellisyys syntyy tajunnassa tietoisien reflektion kautta. Rauhalan (1989) mukaan mieli on merkityksen antaja tajunnassa. Mieli ja elämykset ovat aina yhdessä. Merkitys sitoo ne toisiinsa (emt. 29).

**Itseluottamukseen** viittaavat kokemukset ilmaistiin itsetuntemuksen kasvuna ja lisääntymisenä tai laajempaan ”ihmisenä kasvuna”. Kasvu liitettiin usein koko mielenterveyshoitotyön opiskeluun:

N 1: ...että itsetuntemus, se on kyllä kasvanut, se on mun mielestäni kasvanut koko koulutuksen aikana ja lisääntynyt etenkin tän jutun aikana koko ajan.

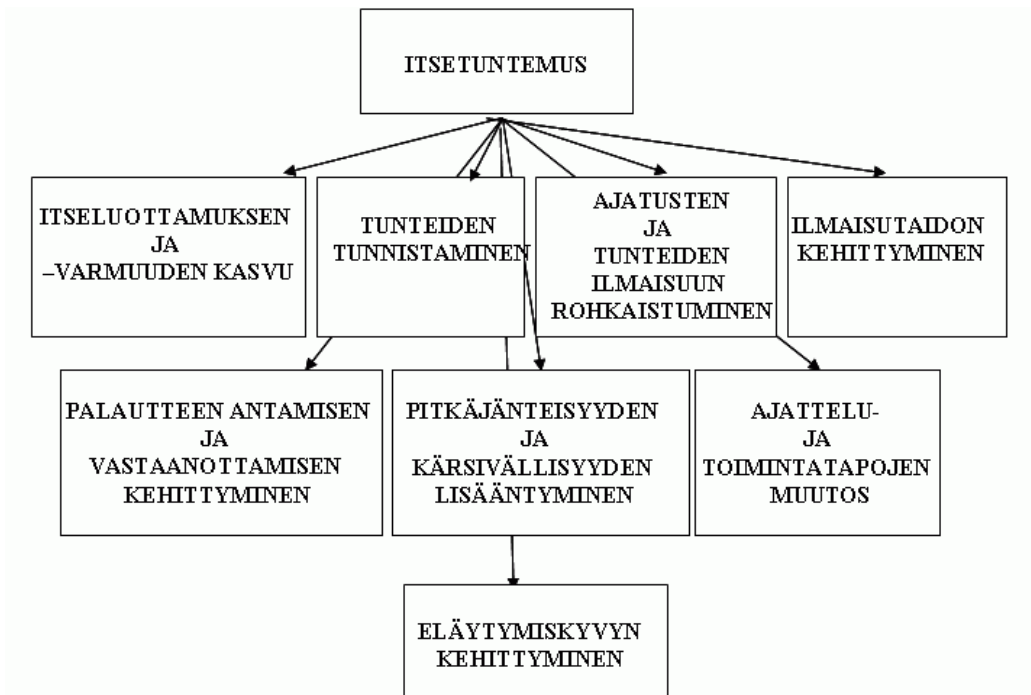
N 4: Kyllä se kaikkein tärkein on toi itsetuntemuksen lisääntymisen... sitä on päässyt tutustuun itseensä uudella tavalla... kasvanu ihmisenä...

N 4: ...oppinu hyväksyy itsessään ne virheet ja oppinu hyväksyy itsensä sellasena kun on ettei oo täydellinen.

M 7: Oli tää semmosta itseen kurkistamista ja itsetuntemuksen työstämistä, etten tätä kokemusta vaihtais...

M 9: ...se oli mulle yksi keino, yksi tapa, yksi tie tutustua itseensä ja tehdä se muiden avustuksella. Siinä pysty näkeen itsensä kuin sivusta, havainnoida itseään ja omaa toimintaansa, asenteitaan ja ajatuksiaan kuin ulkopuolisin silmin -- Mä oon saanu tästä sellasta tietoa omasta persoonasta, mitä mä oon kyllä oikeestaan tiennytkin, mutta nyt koki sen ihan totena ja se tuli niin tiiviinä, kun yhdessä piti saavuttaa ja tehdä työtä koko ajan muitten kanssa-- mä oon saanu itsestäni kiinni, kuka mä oon ja mitä mä haluan. Oon niinkun kotonani ittes säni... Mä oon kasvanu hoitajaks ja ennen kaikkea minuks itteks.”

M 10: ...draamatilanteet oli aina kun peilin eteen menoja-- Tää on ollu kasvun paikka mulle jossa mä vahvistin niitä käsityksiäni itsestäni.



Kuvio 4 Itsetuntemukseen liitetyt oppimiskokemukset

### **Itseluottamuksen ja itsevarmuuden kasvu:**

Itseluottamuksen kasvu liittyi sekä draama- että ryhmätyöskentelyyn. Itsevarmuus toi rohkaistumista sekä itsensä ja omien puutteiden hyväksymistä. Itseluottamuksen koettiin lisäävän itsensä arvostamista. Kyseiset ominaisuudet voidaan yhdistää realistisen minäkäsityksen kasvuun. Kyky luottaa itseensä ja arvostaa itseään merkitsee myös hyvää itsetuntoa (Keltikangas – Järvinen 1994, 15).

N 2: Ensimmäinen asia on kyllä toi itseluottamus ja itsevarmuus, mikä on tullut tän myötä, uskaltaa luottaa itseensä.-- Mä on saanu vahvuutta siihen, kuka mä oon, mitä mä haluan ja uskaltaa tehdä omia ratkaisuja rohkeammin ihan arkielämässä ja kaverisuhteissa niinkun, että arvostaa omia mielipiteitään. Tässä projektissa on ollu suuri apu siihen ja edistyny siinä. Kyllä mulle varmaan päälimmäisenä on ollu se itseluottamuksen kasvu, että sitä pystyy tekeen täl- lasta, ihan erilaista. Siis niinku sekin, että kyllä mä tunnistan, ettei mulla ole kovin hyvä itseluottamus. Niin siihen nähden, on se ih- me, että siellä mä vaan oon esillä ja improon. Tällasta hyppyä roh- keesti vaan kylmään veteen, kun mäkin oon sellanen että mä oon kauheen varovainen ja tuntosarevet pystyssä ja nyt se sama rohkeus jatku kirjallisessa työssä.

N 5: Mä oon huomannu, että kyllä mä pystyn . Se on sellasta onnistumista ja semmosta kasvamista itsevarmuuteen. Toi itsevarmuus on ihan konkreettista, joskus aattelin, että kauheeta, noi ihmiset...vieraat...näkee mut... onko mun meikki pielessä ? Nyt on alkanu miettiä ihan toisenlaisia asioita suhteessa muihin.-- Kyllä toi itseluottamus mulla on yhteydessä tähän porukkaan.

Se, ett mut hyväsyttiin sellasena kun oon, mun ei tarte olla mitään muuta. Se autto hyväksyyn ittensä, senkin ettei osaa niinkun...

N 1: (päiväkirja) Minulle on tehnyt hyvää improvisoida lavalla yleisön edessä – on ollut pakko luottaa itseensä. Samoin on tehnyt hyvää saada onnistumisen kokemuksia tämän tyyppisestä työskentelystä. Olen saanut paitsi itseluottamusta, myös itsetuntoni on kehittynyt.

N 3: Tässä ryhmässä uskalsi vähitellen kokeileen rajojaan ja näki miten jokainen tuli rohkeemmaksi ja aivan uusilla osaamisen alueilla, mitä koulussa ei muuten ikinä oo kokenu...

### **Tunteiden tunnistaminen:**

Tunteet nousivat keskeisimmäksi yksittäisistä oppimiskokemuksista. Tunteet liitettiin ensisijaisesti ryhmäprosessiin, ryhmän jäsenten synnyttämiin ja toisaalta draamatyöskentelyn nostamiin. Päiväkirjat kokonaisuutena sisälsivät tunteiden tunnistamista ja niiden itsereflektiivistä pohtimista. Päiväkirjoissa tunteita käsiteltiin itsen ja ryhmän jäsenten välisinä suhteina. Positiiviset tunteet liitettiin ryhmän kiinteyteen ja osallisuuteen ja negatiiviset ryhmän jäsenten erilaisuuteen muun muassa työskentelyyn sitoutumisessa.

M 8: Se oli kun pesukone, helvetinmoiset fiilikset, laskut ja huiput ja sitt vaan rupesin kysyyn itteiltäni, että mitä mä oikeesti aattelen...tai tunnen ja kun sitä oli jauhettu sitä tunnetta ja tunnistamista. Mulle se alko selvitä suhteessa...Mä koitin kysyä, miksi mä en kestä...ja sen tapaa ottaa tilaa. Sitten mä aloinkin miettiä, miks mä en kestä sitä.--Kyllä mä joudun vielä hommiin oman vihani kanssa, mutta onhan mulla aikaa.

M 9: En mä kilpailua huomannut, mutta kateutta mä huomasin tuntevani. Kateus nousi siinä alussa, kun tehtiin draamaharjoituksia ja jokainen oli esillä vuorotellen. Siinä mulle nousi ajoittain kateutta jotain kohtaan, kun ne tajus ne jutut niin hyvin ja ilmas niin spontaanisti. Ja sitten kun tehtiin kirjallista työtä, mä kuvittelin tekeväni loistavaa kirjallista työtä ja kun sitten muut sano ja huomashan sen ittekin, että muiden ehdotukset oli parempia... Meni vähän aikaa ennenkun tajus, mistä oli kyse. Vähitellen mä oon pystyny ihaileen toisen tuotosta, eikä se satuta kun tajuua, mistä toi kateus tuli...

N 2: ...kun sai olla mukana se tunneperäinen kokemus jo sinänsä, se kulkee mun mukana muistona.

**Ajatusten ja tunteiden ilmaisemiseen rohkaistuminen** kasvoi itseluottamuksen lisääntyessä. Rohkaistuminen liitettiin ryhmän turvallisuuteen ja etenkin alkuvaiheen draamaharjoituksiin. Opiskelijat havainnoivat myös toistensa tunteiden ilmaisun lisääntymistä:

M 7: Kyllä mä sitten loppuaikoina puhuin siitä, etten mä kokenut, että oisin tullut kuulluks. Sanoin sitten siinä ryhmässä. En mä sitä ollu sanonu ääneen, sitä mun olis kehitettävä. Kyllä ne kuuli ja ihmettelikin, että miks mä en ollu sanonu.

N 1: Meidän ryhmässä alko vähitellen olla lupa sanoa ajatuksia ja pahojakin tunteita. Ne tunneharjotukset sillen alussa autto...se huutokin, vaikka ensin se nauratti ja sitten lopuksi se oli ihan totta. Mäkin huusin naama punasena. Tässä ryhmässä rupee kyllä oleen lupa sanoo, miltä tuntuu.

N 4: Kyllä jo uskaltaa sanoo, mitä ajattelee, mikä ottaa päähän tai masentaa...voi olla just sellanen kun sil hetkel tuntuu. -- Alussa ehkä oli vaikeeta sanoo omia mielipiteitään, mutt sitt tajus ett pojille voi tosiaan sanoa vastaan kun oppi siihen, että ne voi sanoo mielipiteensä mun mielipiteestäni ja sitt me voidaan keskustella siitä...

**Ilmaisutaidon kehittyminen** liittyi itseluottamuksen kehittymiseen. Sen edistämiseksi nähtiin draamatyöskentelystä etenkin improvisaatioharjoitukset. Ilmaisun kehittymisestä koettiin välitöntä hyötyä.

N 4: Kun sitä rohkeutta tuli, alko puhun omista toiveista juttuun enempi. Sitä vaan uskalsi ottaa tilaa ja luottaa, ett kyllä ne kuuntelee... sitä huomaa, että jos sanoo niin, että tuli kuulluks.

N 1: Esiintymisvarmuutta mä oon kyllä saanu. Kyllä sen huomaa nyt tuolla harjottelussa-- Huomaa, että tuolla käytännössä uskaltaa nyt tuoda mielipiteensä esille ja osaa antaa palautettakin.

N 3: Ne harjotukset anto luvan olla vaan, kun ei voinu ennakoida, oli vaan luotettava, että kun mun vuoro tulee, kyllä mä pystyn ilmaseen sen, mitä tarviikin. Se helpotti mua, kun mä yleensä mietin tuhat kertaa etukäteen.

M 10: Sit mä sain harjotella omaa ajattelua ja ajattelun ilmaisua ja se alko kehittyä.

**Palautteen vastaanottamisen ja antamisen kehittyminen** liittyi ryhmäprosessin kehittymiseen. Päiväkirjoissa kuvaukset palautteen saamisesta ja antamisesta tulivat esiin ensimmäisen forumteatteriesityksen aikoina. Palautteen antamiseen liittyi kannustusta ja hyväksyntää, mutta myös jännitteitä ja loukkaantumisen tunteita. Palautteen merkitys liitettiin paremman yhteisen tuloksen saavuttamiseen ennen forumteatteriesityksiä.

Loppuvaiheessa oltiin tyytyväisiä ryhmän kykyyn antaa ja vastaanottaa palautetta. Oman Pinokkio-ryhmän palautteen antamista pidettiin rakentavana, mutta esimerkiksi päättötyön arvioinnissa draamaprojektiryhmään kuulumattomien arviointiin suhtauduttiin puolustautuvasti. Opiskelijat myös pohtivat omaa kykyään antaa palautetta ja vastaanottaa sitä.

M 8: (päiväkirja) Olen pienen ikäni ollut mukana joukkueurheilussa, joten kehujen antaminen ja kannustaminen ei ole mulle vaikeeta. Se on sellaista toisen itsetunnon ja luottamuksen kohottamista, johon mä yritän pyrkiä ryhmässä. Nyt musta tarvittaisiin juuri tällaista rakentavaa ja kannustavaa. Sitä taitoa tässä ryhmässä mun mielestä on (vielä) liian vähän ja pyrin sitä omalta osaltani paikkaamaan.

N 3:... no oikeestaan jatkuvaa palautetta se oli ja aina sitten kun tilannekohtaisesti tartti, oli sellanen avoin henki.

M 8: Kyllä mä sanoin osalle ryhmästä. Kun me sitten purettiin näitä draama.. taikka näitä foorumeja, silloin mulla alko keittää ja mä sanoin.-- Mä annoin sitten palautetta ryhmälle ja mainitsin vaan, että mulle on tullut sellasia aggression tunteita, ett kun mun yli puhutaan koko ajan.

M 6:... ja sitt se palautteen anto... välillä tuli sanottua liiankin suoraan.

M 9: Sain mä palautettakin siitä, tästä puhuttiin. Mä koitin pitää iteni hereillä, etten mä jyräis muita, kun se saataa olla mulle tyypillistä. -- Koko ryhmä anto mulle kyllä siitä palautetta. Aluksi se palautteen vastaanotto oli vaikeeta, kun tuli sellanen olo, että jos mä heti yhdyin ryhmän mielipiteeseen, ett juu, juu, vaikka ehkä oonkin eri mieltä mut sit kun mä tajusin, mistä tässä ihan oikeesti on kyse, että me ei tehdä vaan näytelmää, mä tajusin... ett mähän opin just siitä, mitä ne musta sanoo... oli se kiva kuulla toisilta, että mä olin onnistunut.

Pitkäjännitteisyyden ja kärsivällisyyden lisääntyminen liittyi jatkuvaan yhdessä olemiseen ryhmässä ja yhteisen päämäärän saavuttamiseen.

M 6: ...ja toisaalta oon oppinu tässä ryhmässä elämään ja pitkäjänteisemmin. Omassa elämässä oon aina ajatellu että asiat pitää tapahtua heti. Tässä ryhmässä asiat jää odotteleen.

M 7: ...semmosta kestävyyttä on tullu kohdata toinen, jolla on eriävät mielipiteet mun omien mielipiteitteni kanssa, et sehän on silleen omien ja toisen mielipiteiden sorvaamista yhteen. Se oli se suurin opetus.

N 4: Mä oon ruvennu harkitseen. On tullu sellasta harkintakykyä, mitä sä nyt oikeen teet... jää kuunteleen sitä toistakin...että sitä jak-saa nyt keskittyä ei tää oookkaan heti valmis juttu. Se pitkäjänteisyys... siitä huomaa että ite on kehittynyt.

**Ajattelu- ja toimintatapojen muutos**, jossa selkeimmin on nähtävissä transformatiivista oppimista, yhdistyi opiskelun muotoon, pitkäaikaiseen ryhmässä toimimiseen ja rohkaistumiseen omassa toiminnassa. Muutoksen sisältö liitettiin oppimiseen tai omaan ihmishetimitoon kuten toisen huomiomiseen, kuulemiseen ja kärsivällisyyden kehittymiseen ryhmässä (esim. edellisessä N/4) sekä konfliktien kohtaamiseen.

N 2: ...että opiminen voi olla niin mukavaa ja innostavaakin ja että vastaukset löytyy musta eikä aina niistä kirjoista, siis vastaukst siitä, millanen hoitaja mä oikeesti oon, mitä mä osaan ja millaselta se vaikuttaa toisten silmin.

N 3: Tää on merkinny mulle uutta asennetta oppimiseen... että näinkin voi tehdä”” ... esimerkiksi että on uskaltanut tehdä sellaisia asioita mitä muuten ei olis ikinä luullu tekevänsä ja kokeilla uutta esimerkiksi nyt käytännön jaksolla.

M 6: On vapauttanu työroolia ja katellu niitä pimeitä alueita... Ja uskaltaa käyttää omaa persoonaa ehkä vähän rennommin... ettei se olis niin jäykkää.-- Ennen... mä tiedän, ett kun oli vaikee tilanne, mä seisoin käet pystyssä ja sitt kun on ryhmässä joitain henkilöitä kohtaan tuntenu jotain negatiivista, ei oo vaan tehny sen kanssa työtä, mut nyt joutu tekeen vaan, vaikka olikin vaikeetakin, niin oppi myös kuunteleen toista ja näkeen muitakin puolia ja oppinu luottaan, että muutkin osaa tehdä eikä vain miun tarte tehdä kaikkee. Ei elämän tarte olla sooloilua ja se oli hieno tunne tajuta.

M 10: Nyt mä en enää pelkää konflikteja... pitää mennä vaan kohti niitä.

**Eläytymiskyvyn kehittymistä** kuvattiin draamaharjoitusten roolityöskentelyyn liittyneenä, mutta myös ryhmän keskinäisessä toiminnassa kuvattiin eläytymistä toisten tunteisiin. Tämä liitettiin ryhmän pitkään työskentelyyn yhdessä ja siinä syntyneeseen toisten tuntemiseen.

M 7: --mä katsoin itseäni eri kulmalta, omia toimintatapojani eri silmillä draamaharjoitusten kautta. Pääsee katsoon toisen rooliin, sitä on vaikea selittää... mä en osaa tuottaa sitä ulos.

...Sitä niinku tietyllä tavalla oppi astumaan toisen asemaan näkemään toisen silmin omatkin toimintatavat.

N 5: ...(...) kivautti mulle, että me ollaan ny kuunneltu ihan tarpeeks sua ja oo hiljaa ja mä en saanu puhua ja mä sanoin anteeks vaan. No (...) pyysi (...) puolesta multa anteeks ja se näki miten se satutti mua. Me on oltu jo niin kauan yhdessä ja opittu tunteen toisemme jo niin hyvin, että voi tajuta toisen tunteet...

(...) piti ottaa koko ajan huomioon, kun se ei ottanu luonnollista tilaa itselleen ryhmässä. Piti muistaa aina kysyä, mitä se ajatteli.

### 5.5.2 *Ryhmän merkitys oppimiskokemukselle*

Puolitoistavuotta kestäneessä draamaprojektissa ryhmäkokemukset puhuttivat eniten jokaista opiskelijaa haastatteluissa. Myös päiväkirjoissa keskityttiin ennen muuta ryhmän vaiheisiin, ryhmän rooleihin ja ryhmädynamiikan muutoksiin.

Ryhmä koettiin itsetuntemuksen peiliksi, tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun harjaantumisen paikaksi. Ryhmän kasvua kuvattiin prosessiksi, jonka tuloksena ryhmä oppi toimimaan yhteistyössä. Ryhmän turvallisuuden ja luottamuksellisuuden kasvu yhdistettiin draaman muotoon. Ryhmän jäsenille annettiin perheenjäsenten rooleja: N 4:-- sanottiin, että mä oon ryhmän äiti.

Yhden opiskelijan kokemus ryhmästä oli hänelle itselleen pettymys, jonka hän tulkitsi johtuvan ryhmän toiminnasta, erilaisuuden hyväksymättömyydestä ja myös omasta tavastaan toimia:

M 7: ...jäin kaipaamaan semmosta toisen kunnioittamista, toisen mielipiteen kuulemista.”” Sitt ruvettiin kyllä miettimään, että mistä tää johtuu, että mä jään taka-alalle.... Voisko sanoo, että tuli todistettua, tai tuli sellanen olo, mutta mun ryhmäkokemukseni on se, että mä olen enemmän yksilökeskeinen kuin ryhmätyöskentelijä.

Opiskelija kuitenkin näkee kokemuksen opettaneen hänelle

M 7: ...sanotaan, että kyllä tää paljon opetti, olla mukana tässä jutussa, jos aattelee, että tekis työn vaikka yksin.

Hänelle merkityksellisimmiksi kokemuksiksi muodostuivat vaiheet pienemmissä ryhmissä, forumteatteri työskentelyn muotona ja kirjallisen työn tekeminen:

M 7: Se työskentely niissä pikkuryhmissä, kaksin tai nelisin oli tosi antoisia.

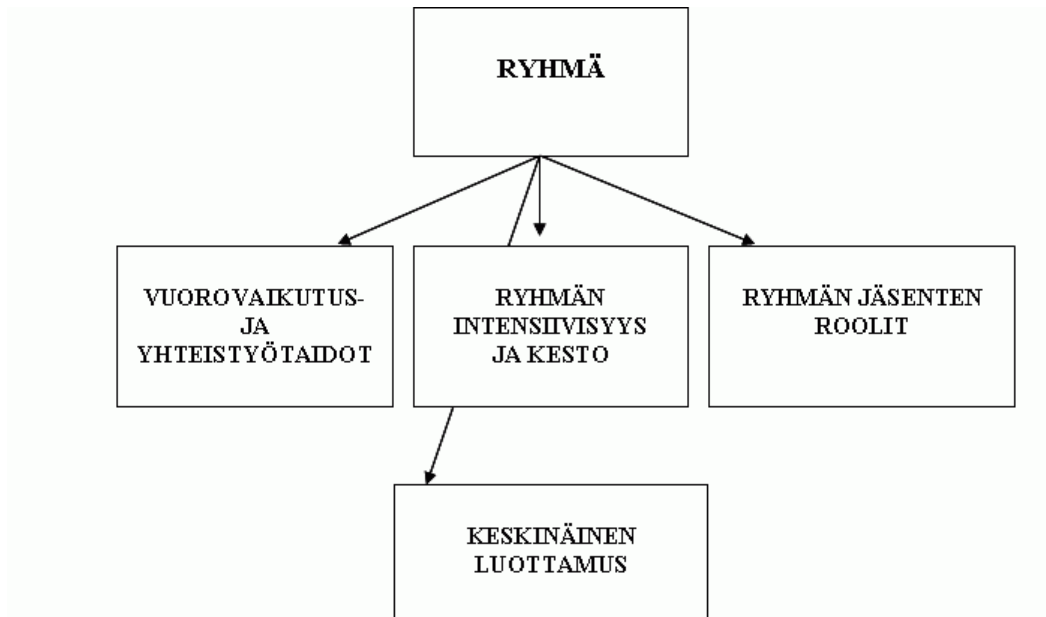
Negatiiviset tunteet ja ryhmän konfliktit nousivat kokemuksesta, että muutama ryhmän jäsen ei muiden mielestä sitoutunut riittävästi työskentelyyn.

.N 4: (...) ei sitoutunut ja oli paljon pois tai ei osallistunut niin paljon kuin muut. Sehän näky ihan selvästi ja me ei tietty kuinka olis se sanottu. Se oli vaikeeta ja sitten ei kukaan halunnukkaan sanoa, että sen pitäs jäädä ryhmästä pois. Mutt sitten loppua kohden se tuli mukaan.

Ryhmässä tehtävää päättötyötä verrattiin yksilöllisesti toteutettuihin. Toiminnallisuus ja ryhmässä työskentely nähtiin vastapainoksi ja eri asioita opettavaksi kuin yksin työskentely, joka yhdistettiin syväluotaavaan ja teoreettisempaan työskentelyyn:

N 5: ...että jos olis tehny päättötyön yksin ja teoreettisemmin, niin siinä mielessä tästä jäi sellanen tiedollinen syväluotaava työ nyt vähemmälle, kun oli koko ajan otettava huomioon muut. Tässä on kuitenkin mahdollista sitten taas niin moneen muuhun ja yhdesä. Se, että nyt jouduttiin istuun pitkää jonkin yhden asian kanssa ja pähkittiin sitä, että oltiin tyytyväisiä lopputulokseen.





Kuvio 5 Ryhmän merkityksestä oppimiskokemukselle

#### **Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot:**

Jokainen opiskelija ilmaisi ryhmän vaikuttaneen omiin vuorovaikutustaitoihinsa. Ryhmässä opittiin yhteistyötaitoja. Ryhmän vaikutusta kuvattiin usein peiliksi, josta palautteen saaminen omalle toiminnalle tai ajattelulle oli oleellista. Yhdessä toimimisen kehittyminen nähtiin myös keinoksi saavuttaa työskentelyn perustavoite. Olennaista oli luottamuksellisuus ja sen tuoma turvallisuus.

N 4: Se ryhmässä toimiminen, vaikka nyt aina on huomionut toisen mielipiteen, niin ehkä vielä enemmän on tullu huomanneeksi että voiks ton asian tehdä noinkin ja hyväksyny sen tosiasian, etten mä ookkaan niinku, että toi on parempi kuin mun-- Viime keväänä näki, että hei, me saadaan tosiaan jotain aikaseksi, tää ryhmä toimi, kun on pakko, ja sitt tää viimeinen puoli vuotta, kun oli kädessä siten tää työ.

M 6: ...vaikka se olikin vaikeeta, niin oppi siinä väkisinkin kunteleen toista ja näkeen siinä muitakin puolia ja oppi luottaa, että muutkin osaa tehdä eikä miun tartte tehdä kaikkee.

M 6 (päiväkirjassa) ”On tässä ainakin opittava tuleen toimeen muiden kanssa. Kyllä minulla henkilökohtaisesti on ollut iso asia oppia luottamaan muuhun porukkaan.

M 7: yllä sitä oppi, että ryhmässä on toisen ihmisen mielipiteiden huomioiminen jos aattelee... että osata pitää ryhmässä.

M 9: ...yhdessä piti saavuttaa ja yhdessä tehdä koko juttu, on tosi haastavaa. Oppi kyllä tekeen muiden kanssa. Ei mulle koskaan ollu vaikeeta tehdä työtä muiden kanssa, mutta kun ihmiset on sanoneet, että mun kanssa on ollu vaikeeta tehdä yhteistyötä.” ”Mulle tulee niin paljon niitä ideoita ja mä helposti ... sellasta päälletulemista, niin mulla oli tällasia pelkoja tätä juttua kohtaan...tunne oli kyllä mahtava, kun näki omien ehdotustensa liittyvän muiden juttuihin ja näki, miten hyvä tulos oli. Se oli parempi kuin mitä minä olisin ehdotuksellani tuottanu, se oli se oivallus, että tätä on yhteistyö.

### **Ryhmän intensiivisyys ja kesto:**

Opiskelijat kuvasivat ryhmää matkaksi. Päiväkirjoissa he analysoivat ryhmän vaiheita, jota auttoi samaan aikaan opiskeltavana ollut ryhmätyön kurssi. (yhdistetty N 1, N 4 ja M 9 päiväkirjoista:

KEVÄT: alkuvaihe: draamaprojektin ajatuksen syntyminen, ryhmän valinta,

SYKSY: tavoitteen laatiminen, työryhmien valinta, satujen lukeminen

JOULU: sadun valinta, forumien ideointi, käsikirjoituksen tekeminen , rooliva-  
linnat

HIIHTOLOMA: kyllästyminen

KONFLIKTIVAIHE: paniikki kasvaa, esitys lähenee, roolianalyysiä, puvut, la-  
vastus, valot, musiikki, videointi. Tunteet nousee, ryhmän jäsenten (1-2) erilai-  
nen sitoutunut työskentelyyn, sanaharkkaa

KOHEESIOVAIHE: koe-esitys, voimaantumisen, kolme esitystä, riehaantumi-  
nen...

KESÄ: ”ihan pihalla”

SYKSY: toimintavaihe: loput esitykset ja samaan aikaan kirjallisen työn tuskaa.

JOULU: tyytyväisyys, ylpeys ME –henki huipussa

EROVAIHE: surua eroaminen.)

Yhteinen tavoite merkitsi sitoutumista intensiiviseen yhdessäoloon.

Opiskelijoiden mielestä kirjallinen työ oli ryhmässä mahdollinen, koska sitä edelsi pitkä draamatyöskentely. Lisäksi he kokivat, että ryhmän pituus ja intensi-  
teetti opettivat heitä toimimaan ryhmän jäsenenä ja ohjaajina myös omassa tule-  
vassa työssään.

N 4: Ehkä kaikista eniten mä oon ihmetelly matkan varrella tota ryhmän toimimista ja mitenkä kaikki on kuitenkin jaksanu olla mu-  
kana.-- Joskus on ollu hankalaa ja vaikeeta, mutta ei mulle koskaan oo tullu sellasta tunnetta tän matkan varrella, ettei tää onnistus.

M 9: Tää on ollu niin tiivistä koko tää juttu, ninkun elämää ja kaik-  
ki mikä siihen on kuulunu on kuulunu vaan siihen. En antas pois tä-  
tä kokemusta. Tää syksyn kirjoitusvaihe oli mulle rankin, mutta  
silloin me oltiin jo tiivis ryhmä ja me osattiin tehdä sitä kirjallista-  
kin työtä, eikä varmaan olta osattu, ellei olta koettu sitä tekemisen  
vaihetta niin pitkään.

M 8: Välillä teki mieli ottaa pesäero, kun oltiin yhdessä viikolla ja sitt viikonloppunakin jatkettiin. Omat ihmissuhteet siinä oli lujilla... tuli siitä (ryhmästä/A.H) sellanen elämäntapa, että jos ei kuulu mitään, piti soittaa, missä nyt mennään.

N 1: ...se semmonen yhteishenki, että se oli sellasta, ei ollu väliä vaikka oli viikonloppu, mutta meillä oli yhteinen päämäärä ja tosi semmonen toi henki.-- Se oli niitä ensimmäisiä esityksiä, siitä kauheesta paniikista sillon kun me tehtiin niitä lavasteita ja se kaikki oli kaaosta. Niihin aikoin oli rankkaa. Kun se yhdessä olo koko ajan vain tiivistyi eikä kotona ehditty olla.

N 2: Ehkä kaikista eniten mä oon ihmetelly matkan varrella tota ryhmän toimimista ja mitenkä kaikki on kuitenkin jaksanu olla mukana... oon oppinu näkeen ryhmän, kun on ollu näin pitkään mukana... että millasessa vaiheessa se ryhmä elää ja mitkä täällä on ihmisten väliset suhteet.

### **Ryhmän jäsenten roolit:**

Opiskelijat tunnistivat omat roolinsa ryhmässä. Niitä kuvailtiin usein perheen rooleiksi, mutta myös tehtävärooleiksi.

Sukupuoliroolit nostettiin esille loppuvaiheen kirjallisen työn tekemisessä. Draamatyöskentelyssä sukupuolitetusta toiminnasta nousi esiin alkuvaiheen sitoutuminen työskentelyyn, jota haastattelussa ja päiväkirjoissaan käsittelivät vain naiset. Loppuvaiheessa, kirjallisen työn osuudessa koettiin miesten ja naisten keskinäinen ymmärrys työtavoista erilaisiksi. Sen seurauksena ryhmä päätyi jakautumaan kahteen sukupuolten mukaiseen osaryhmään. Miehet kuvasivat naisten työtapaa tarkaksi ja ”pilkun viilaamiseksi” ja naiset miesten työtapaa liian suurpiirteiseksi.

N 2: ...sit se mun rooli on ollu sellanen taustalla olijan. Oon pitäny huolta, semmosesta, että kaikki asiat on hallinnassa, sellasista laajempialaisista.

N 4: ...sanottiin, että mä oon luokan äiti.-- oppi näkeen toisen sukupuolen ihan eri näkökulmasta. Ymmärsi, miks ne ajattelee niin eri tavalla kun kun ne alko perustella. Tää sukupuoliero näky aluks siinä,että tytöt oli ihan eri tavalla sitoutuneita alusta alkaen. Pojat tuli mukaan varovaisemmin, myöhemmin ja siihen meinas hermostua. Tehkää jo jotakin!

N 5: Mun rooli on sellanen jonkin verran huolehtivainen kuitenkin, mutta joka ei ota kaikkea sitä vastuuta mitä olis, huolehtii sillai kokonaisuudesta.

M 6: ...siinä vaiheessa kun piti tsekkata koko ryhmässä yhteen juttuja piti ruveta tiukkaan puristukseen, ryhmä jakautui kahtia. Jätkät lähti toiselle puolelle ja muijat toiselle puolelle. Se johtu varmaan siitä, että meillä oli toisenlainen tapa tehdä sitä työtä ja ajatella asioita ja se oli näin helpompaa, kun taas naisten ryhmässä oli sitä pilkun töherrysträ... huomaakko, se raivostuttaa mua ihan suunnottomasti... ja jos me oltas koko ajan sitä kirjallista tehty yhdessä, me oltas kyllä oltu toistemme kurkussa, kun ei me miesporukassa olla totuttu sellaseen. Oltiinhan me tiukoilla kaikki ja kireitä.

M 8: (päiväkirja) Olen siis (rooli) ja olen hyväksynyt sen. Roolini ei ole kovin näkyvä, mutta yritän käyttää muita kykyjäni. Pysin olemaan kannustava ja antamaan kehuja silloin, kun siihen on aiheita.

M 9: Oon sellanen ideanikkari. Mä toin varmaan työhön uusia ideoita ja kumminkin sit sellanen eteenpäin viejä... sellanen hoksaa-ja... kai... mä uskon, että mun suhtautumiseni naisiin tässä ryhmässä on muuttunut.

M 10: Mun roolini ryhmässä vastaa kuvaa isästä perheessä. En isänäkään halua olla pomona vaan ylläpitäjänä.

N 3: Oli aina niinku kaks näkökulmaa tekemiseen ja asioihin. Jos olis ollu pelkkiä tyttöjä, oltas oltu tukkanuottasilla. Me tytöt mietittiin kauheen yksityiskohtasia asioita ja hirveen silleen... ja pojat olis tehny näin vaan... ja vähän sillee niinku simppeleistä... se suuntaus niillä... ja sitt sen huomasi, että voihan sen tehdä noinkin ja välillä taas alettiin riitelee toistemme kanssa. Lopussa tehtiin erikseen tytöt ja pojat ja työ jaettiin kahteen osioon ja siellä tyttöjen ja poikien ryhmässä vielä sitten pienempiin osiin. Sitt aina kokoonnuttiin hyväksyttään tehty ja lyötiin ne yhteen ja sitt muutettiin jotain pientä.

### **Keskinäinen luottamus:**

Opiskelijat kuvasivat ryhmää perheen metaforan avulla. Ryhmä koettiin turvallisiksi ja luottamukselliseksi.

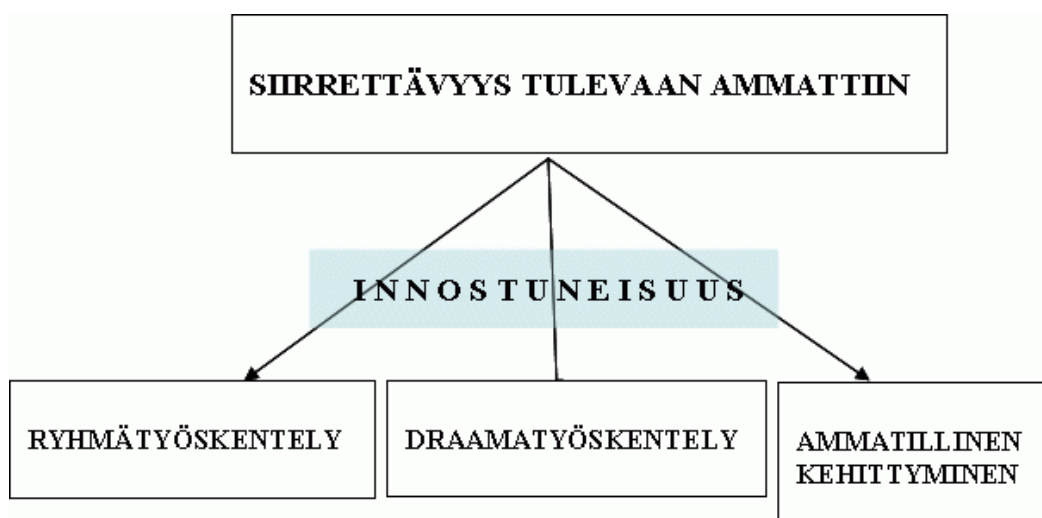
M 10: Draama on tosi voimakas keino nostaa esiin monenlaisia juttuja esimerkiksi ryhmästä ja viime kädessä yksilöstä, mulle ainakin kävi niin. Siinä oppi luottaa ryhmään ihan eri tavalla, jos kaikki se olis tapahtunu puheen tasolla.

N 2: ...miten tää ryhmä on kuin yhtä isoa perhettä.

N 4: ...hullunkurisista korteista se koko perhe tässä oli.

### 5.5.3 Oppimiskokemuksen siirrettävyys tulevaan ammattiin

Opiskelijat toivoivat, että he voisivat siirtää tulevaan ammattityöhönsä oppimiskokemuksen innostuneisuuden ilmapiiriin. Eniten he toivoivat työelämään siirtyvän positiiviset kokemukset ryhmässä työskentelystä. Kaikki opiskelijat halusivat tulevaisuudessa tehdä työtään myös draaman keinoin, mutta kaikki myös kokivat tarvitsevansa lisäkoulutusta siinä.



Kuvio 6 Oppimiskokemuksen siirrettävyys tulevaan ammattityöhön

#### **Ryhmätyöskentely:**

Opiskelijat kokivat saaneensa rohkeutta ryhmän ohjaamiseen. Oma kokemus kehitti ryhmän prosessien tunnistamista ja palautteen antoa ryhmässä. Nämä taidot nähtiin mahdollisiksi siirtää hoitajan ammattiin. Lisäksi opiskelijat toivoivat, että myös tulevaisuudessa ryhmät koettaisiin turvallisiksi.

N 1: Ryhmän ohjaamiseen varmasti, sitä rohkeutta tulee ryhmän ohjaamiseen ja esille tulla... ja se että me käytiin läpi niitä oman ryhmäprosessin vaiheita mitä me oltiin itse käyty. Oltiin välillä oltu ihan huippua ja välillä aallonpohjaa ja varsinkin jos vetää pitempää ryhmää niin tietää, millasta on olla ryhmässä.

N 2: Onhan tää, jo tää meidän yhteinen juttu, onhan se sellanen kokemus, jonka voi siirtää omaan työhön.

M 6: ...ja siltä tietysti tää ryhmätyöskentely, kuinka tuolla työelämässäkin voisi olla ja se palautteen anto ryhmässä.

M 10: Tää ryhmä on ollu kyllä niin turvallinen kun on koettu niin ylä- kuin alamäetkin yhdessä niin hyvä olla tän porukan kanssa.-- Toivois tietenkkin, että töitä tehdessään... hoitoyhteisössä vois kokea jotain samanlaista yhteenkuuluvuutta ja ryhmähenkeä ja se että voi ottaa sen palautteen vastaan turvalliselta ryhmältä.

### **Draamatyöskentely:**

Kaikki ryhmän opiskelijat ilmaisivat haluavansa toteuttaa draamaa tavalla tai toisella tulevassa hoitotyössä. Heillä oli useita ajatuksia, miten ja minkälaisissa tilanteissa draamatyötä voisi käyttää. Osa opiskelijoista oli jo käyttänyt erilaisia harjoituksia käytännön opiskelujaksollaan. Toiminnallista lähestymistapaa verrattiin vallitseviin, puheen kautta tapahtuviin auttamisen muotoihin. Muutama opiskelija oli lähtenyt opiskelemaan psykodraamaa kansalaisopistoon. Opiskelijat näkivät draaman myös työnohjauksen ja oman ammatillisen kehittämisen keinoina.

N 1: ...kokeiltiin mun potilaani kanssa tyhjää tuolia. Mietin kyllä hirveesti ensin, miten se palvelee häntä ja miten mä osaan ohjata sen, mutta kun mä otin sen puheeks ja mun potilaani sano, että no kokeillaan ja se meni hirveen hyvin. Potilaani tykkäs kauheesti ja oli tyytyväinen siitä, mitä sen tyhjän tuolin kautta aukes. En mä ilman omaa kokemusta olis sitä uskaltanu....Mä haluaisin etenkin lasten kanssa tehdä draamajuttuja. Haluaisin vaan kokeilla siipiäni erilaisissa työpaikoissa.

N 1: (päiväkirja): Lisäksi olen saanut ideoita ja varmuutta draaman käyttöön ja uskon tulevaisuudesa käyttäväni sitä psykiatrisessa hoidossa.

N 4: ...ihan uusia ajatuksia tuli, miten monta kertaa hoitotyössä vois tehdä toisin ja sitä että on muitakin keinoja ja että ittekin tehdä toisin, esimerkiksi menetelmänä näytelmä... se olis juttu jo sinällään psykiatrisessa, mutta tietysti mielettömän vaikee, mutta koko teatterin alue ja erilaiset draaman muodot ja miten vois lähtee tekeen lisää. Voisin kuvitella, että ihminen jolla ei oo kovin vakaa persoonallisuus vois löytää ja saada itselleen ilmaisukeinon näistä... kyllä mä haluan lähtee lisää opiskeleen draamaa, en näyttelemistä, mutta jotain, josta sais lisää vastauksia kun ei ole sanoja.

N 4: (päiväkirja) Työskentelymetodina tämä tällainen tapa kiehtoo aina vaan enemmän. Harjoittelussakin olisi paljon mahdollisuuksia, joissa voisi pieniä draamallisia keinoja käyttää juuri kuntoutuspaikoissa hyödyksi. Etenkin sellaisessa paikassa, jossa nyt olen, aion omassa ryhmässäniikin käyttää hyödyksi. Pieniä harjoituksia, joita

olen nyt oppinut. Paljoa en vielä uskalla. Pitäisi mennä lisäkoulutukseen.

M 7: Se, että sitten alko lukeen tota draamakirjallisuutta, Augusto Boalin teorioita, mitä sen kautta vois tutkia, niin tulikin sellanen olo, että täähän on tosi käyttökelpoinen, myöskin rikas tapa tarkastella ja tässä tapauksessa tutkia hoitotyötä...Harjottelussa kokeilin sellasta pientä juttua, sitä tuolidraamaa, siinä potilas toi ihan uusia puolia itsestään esiin...Draama on semmonen, mä sanoisin käyttökelpoinen, mielenkiintoinen keino psykiatrisessa hoitotyössä, mutta vaatii vielä lisätietoutta, tarvii vielä lisää koulutusta jos alkaisin käyttää sitä itse käytännössä.

M 9: Mä teinkin siellä (osastolla/A.H.) sellasen jutun, kun mä tiesin sen tilanteen, mä olin pyytäny kahta sairaanhoidon opiskelijaa ja ne oli potilas ja hoitaja ja muu väki sitten jaettiin puoliks potilaan ja hoitajan puoliin. Siinä käytettiin sitten yleisön ideoita ja mielipiteitä ja nää opiskelijat esitti aina yleisön ehdotuksen mukaan. Tää oli tällanen forumteatterijuttu...Kyllä tää on jotain sellasta uutta antanu hoitamisen menetelmiin, että kun tulee sellanen tilanne ja miettii, miten tätä asiaa voitais lähestyä.” ”Mää olen ajatellu, että mä ensin hankin työkokemusta ja vähän ajan päästä lähtisin hakeen lisäkoulutusta draaman alueelta. Esimerkiksi lasten osastolla vois olla tästä paljon apua.

M 10: (päiväkirja) Kunpa saisi tehdä tulevaisuuden ammatissaan jotakin yhtä inspiroivaa, jotain yhtä luovaa...Tuntuu, että psyk. hoidon pääpaino on suullisessa auttamisessa ja mukana olossa, mutta kroppa unohdetaan. Ryhmäterapioissa olisi mitä mahtavin mahdollisuus toimia tsiljardeilla eri tavoilla ryhmää hyväksi käyttäen. Mikä enegian hukka se on kun istutaan ja ”keskustellaan”. No, okei, onhan sillä oma arvonsa, mutta...

### **Ammatillinen kehittäminen:**

Opiskelijat ilmaisivat saaneensa keinoja tulevaan ammatilliseen kehittämiseensä, itsetuntemuksen kasvuun ja reflektointiin. He pitivät draamatyöskentelyä itselleen mieluisana muotona myös työnohjauksessa.

N 1: (päiväkirja) Projektilla tulee olemaan monia merkityksiä tulevassa työssäni. Olen saanut työssä tarvittavaa itseluottamusta ja itsetuntemusta. Olen myös entistä avarakatseisempi kaikelle uudelle ja itseni kehittämiseksi.

N 5: (päiväkirja) Haluaisin joskus käyttää draaman keinoja työssäni. Mä haluaisin vielä joskus toimintaterapeutiksi tai joksikin sellaiseksi. Ei vaan ole kai edelleenkaan keksitty ammattia, jossa mä

voisin yhdistää kaiken haluamani, mutta toimintaterapeutti olisi jo aika lähellä sitä. Mun täytyy luoda uusi ammatti itselleni.

M 6: On vapauttanut työroolia ja katellut niitä pimeitä alueita... Ja uskaltaa käyttää omaa persoonaa ehkä vähän rennommin... ettei se ole niin jäykkää... Ennen... mä tiedän, että kun oli vaikea tilanne, mä seisoin kädet pystyssä ja sitten kun on ryhmässä joitain henkilöitä kohtaan tuntenu jotain negatiivista ei oo vaan tehnyt sen kanssa työtä, mut nyt joutuu tekeen vaan vaikka olikin vaikeetakin niin oppi myös kuuntelemaan toista ja näkeä muitakin puolia ja oppii luottamaan että muutkin osaa tehdä eikä vain miun tärkeitä tehdä kaikkee. Ei elämän tärkeitä olla sooloilua ja se oli hieno tunne tajuta.

#### 5.5.4 *Draamatyöskentelyn muotoon liitetyt merkitykset oppimiskokemuksissa*

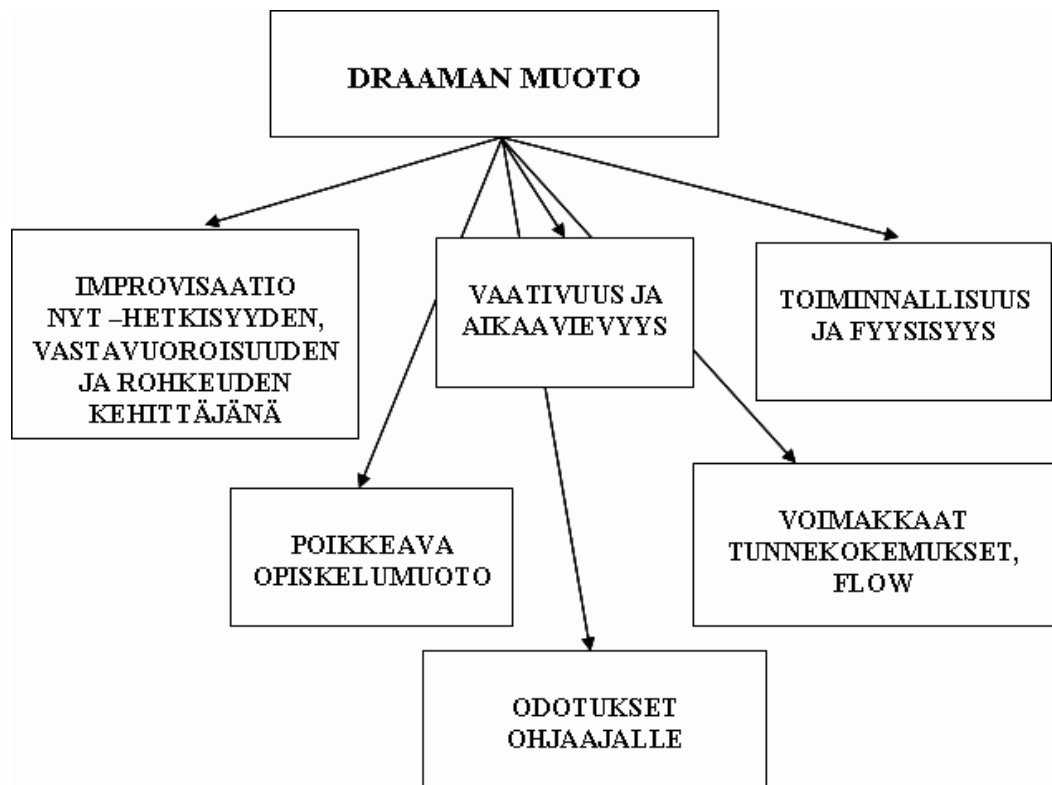
Tutkimuksen kohteena olevan draaman didaktisen muodon vaikutusta opiskelijoiden kokemuksiin oli vaikea erottaa kokemusten kokonaisuudesta. Kuten edellä olen kuvannut, ryhmä ja työskentelytapa kietoutuivat elimellisesti toisiinsa ja niiden erittely voi tuottaa vääriä ymmärrysyhteyksiä. Draama toimi Pinokkio-projektissa oppimisympäristönä. Pyrin kuitenkin erittelemään ilmaisuja draamatyöskentelyn näkökulmasta. Asetin draaman keskiöön ja luin aineistoa sen läpi.

Useimmat kokemukset itsetuntemuksesta ja ryhmästä liitettiin draaman työtapaan. Rohkeus omien tunteiden ja ajatusten ilmaisuun yhdistettiin spontaaniin toimintaan improvisaatioon perustuvissa harjoituksissa ja forumteatterissa. Draaman fiktiivinen maailma sadun metatekstiä pohdittaessa oli merkityksellinen oivallus metaforisemmasta työskentelystä ja tulkinnasta. Kun draamatyöskentelyä verrataan muuhun opiskeluun, nousivat oleellisiksi kokemuksellisuus, toiminta ja tunteet. Draaman fyysisyys opetti kuuntelemaan myös oman ruumiin kieltä ja puhetta. Esimerkiksi:

M 10: Draama on tosi voimakas keino nostaa esiin monenlaisia juttuja esimerkiksi ryhmästä ja viime kädessä yksilöstä. Mulle ainakin kävi niin. Siinä oppi luottamaan ryhmään ihan eri tavalla, jos kaikki olisi tapahtunu puheen tasolla.”

N 2: Voi olla että ei pelkää mikään tahansa ryhmätyö olisi vaikuttanut vaan kun ollaan siellä näyttämöllä se itse ilmaisutapa on tuonut sitä itsevarmuutta ja tietoa, että voi olla esillä.





Kuvio 7 Draamatyöskentelyn muotoon liitetyt tekijät oppimiskokemuksissa

**Improvisaatio nyt -hetkisyiden, vastavuoroisuuden ja rohkeuden kehittäjä-**  
**nä:**

Erilaiset improvisaatioharjoitukset, joilla valmistauduttiin forumteatterin tekemiseen toivat kokemusta läsnäolemisesta ja autenttisesta nyt -hetkisydestä. Spontaani toiminta rohkaisi ja lisäsi luovan vapauden kokemusta, joka usein liitettiin voimakkaisiin myönteisiin tunnekokemuksiin..

N 3: Ne (improvisaatio/A.H) harjoitukset anto luvan olla vaan siinä hetkessä eikä niin kauheesti miettiä etukäteen ja luottaa siihen, että elämä tai siis tilanne vie sua.

M 6: Emmä tiiä, koko ajan toimi sellasessa uskomattoman luovassa vuorovaikutuksessa esimerkiksi niissä harjoituksissa. Ja siinä huomaa että jos näyttämöllä toinen ei antanu mitään, niin ei toinenkaan.

M 9: ...niissä improtilanteissa tuli sellasia ihania pieniä hetkiä, sellaisia mitä ei varmaan saa mistään muualta. Se oli niin paljastavaa itsellekin olla siellä, muide nähtävänä ja samalla täysin tietoisena myös omasta epäonnistumisen mahdollisuudesta. Se on sellasta itsensä alttiiksi laittamista ja kun se menee nappiin se on huikea onnistumisen kokemus.

### **Draamatyöskentelyn vaativuus ja aikaavievyys:**

Draamaprojekti opinnäytetyönä oli kokemuksena vaativampi ja aikaavievempi, kuin opiskelijat olivat etukäteen ajatelleet.

N 4: Kyllä sen huomasi kun keväällä sukulaiset huomautti että koulussa tekee 20 tuntia ja sitten se tulee kotiin ja tekee koko ajan roolivaatteita. Päivät oli ihan uskomattoman pitkiä, me tehtiin jatkuvasti tätä juttua. Varmaan jokaisella joka tekee päättötyötä aikaa menee ihan uskomattomasti. Mitään ei toisaalta voinut tehdä aikaisemmin kun sen aika oli...Ei voi kuvitella, että olisi suorittanut 10-20 ov:ssä. Tunteja ei voi laskea tällasessa. Tää on meidän sitoutumista.

M 6: Mutta vaikka me ollaan tuhlattu aikaa enemmän kuin tavallisella tavalla oltas tehty, niin me kaikki kuitenkin oltiin sitä mieltä, että tää kannattaa vaikka välillä tuntu, ettei jaksais...ja sitten kun alettiin ehtiä sitä kirjallisuutta niin valkeni koko juttu pala palalta... ja sit se ressaava työskentely sen tietokoneen kanssa .. sitt kun haki tietoa se oli mielekästä kun tiesi, mihin nyt haki vastauksia, sen jutun (Pinokkio –forumteatteri/A.H.) jälkeen kun se aukesi ihan uudella tavalla. Mä kyllä luulen, että me saatiin tehdä kaikki se sama työ kun perinteisessäkin opinnäytetyössä, aattelen, että vaan toi tiedonhankintamenetelmä oli meillä vähän erilainen kuin tavallisesti ja se oli varmaan kymmenkertainen työmäärä.

M 9: Lähtiessä mä vaan ajattelin, että me tehdään tutkielma siitä meidän esityksestä, enkä mä tajunnutkaan sitä, että se aukei koko ajan kun mennään eteenpäin. Sitt kun tajus miten iso juttu tää onkaan.

### **Draamatyöskentelyn toiminnallisuus ja fyysisuus:**

Forumteatterin rakentaminen synnytti tietoisempaa suhdetta omaan fyysiseen ilmaisuun. Toiminnallisuus myös voimisti toiminnan tarvetta. Opiskelijat oppivat tunnistamaan tunteiden yhteyttä sanattomaan kieleen ruumiissaan ja ilmaisemaan fyysisesti tunteitaan.

N 4: Loppukeväästä mun oli tehtävä koko ajan, pakko olla jotain käsillä tehtävää. Mun oli pakko toteuttaa sitä hirveitä luovuutta mitä oli tullut, sai hirveesti energiaa siitä, että pääsi tekemään ja pohtimaan niitä rooliasuja ja lavasteita ja semmosta ja maalaamaan. Sitä lähti ihan uudelleen miettiin kaikkee luovasti.

M 6: ...ja sitt alko nähdä niissä draamaharjoituksissa kuinka omia patoutumia voisi tarkastella ja samalla oli kivaa ja huomasi että kaikkia juttuja sun ei tarvii etkä sä voikaan käsitellä pelkästään verbaalisella tasolla vaan sun tarteekin ottaa koko kroppa mukaan ja se on vapauttanut ja antanut voimavaroja.

M 10: Siinä oppi luottaa ryhmään ihan eri tavalla, jos kaikki olisi tapahtunut puheen tasolla. Puhetta voi aina kontrolloida ja muuttaa ja vaikka valehdella. Draamassa ei voinu, mun kroppani alko elää ihan omaa elämäänsä ja ilmaseen juttuja, joita mä itte en edes aina tiedostanu.

M 10: (päiväkirja) Kuten jo tiesinkin minun ruumiini ei elä täysillä mukana aivojen kanssa...Esimerkiksi draamallinen tilanne sujuu mielestäni verbaalisella tasolla OK, mutta takkuua ruumiin ilmaissussa.-- Siis kehonkieli samalle tasolle kuin on ajatukseni juoksu, niin olisin enemmän kuin onnellinen. Ellei niin tapahdu, olen ainakin tiedostanut osan käyttäytymisestäni. Olenko samanlainen siviilielämässä, ruumis lukossa ja mieli auki?

### **Poikkeava opiskelumuoto:**

Draamatyöskentely merkitsi opiskelijoille uutta ja erilaista tapaa opiskella. Oppimisen erilaisuus yhdistettiin itsestä oppimiseen eläytymällä, ryhmässä toimimisen intensiiviseen ja oppimisen innostavuuteen. Poikkeavuus merkitsi ryhmänä erottautumista muista opiskelijoista. Erottautuminen toi mukanaan yhteenkuuluvuutta ja erilaisuus synnytti myös ylpeyttä toiminnasta.

N 2: Voi olla, että ei pelkästään mikä tahansa ryhmätö olis vaikuttanut vaan kun ollaan siellä näyttämöllä... se itse ilmaisutapa on tuonu sitä itsevarmuutta ja tietoa, että voi olla esillä.

...tää on varmaan sellanen kokemus, että tulee oleen tällasen puolestapuhuja, että koulutuksessa tulis yhdistää hoitotyötä ja tätä draamallista toimintaa...Sellasta kokemusta mä haluaisin, kun niitä vastauksia voi hakea itsestään eläytymällä... että oppiminen voi olla niin mukavaa ja innostavaakin ja että vastaukset löytyy musta eikä aina niistä kirjoista, siis vastaukset siitä, millanen mä oikeesti oon. Mitä mä osaan ja millaselta se vaikuttaa toisten silmin.

N 3: ...ja se kun luettiin satuja oli tärkeätä löytää juttuja omaan elämään sadun kautta. Se oli ihan uusi kokemus aikuisena. Onhan tää ollu niin erilainen kokemus, että...ja nyt on haikee olo.

N 4: Tää juttu oli tällanen meidän pioneerityö.

M 8: ...kukaan ei ollu koskaan tehny täällä koulussa mitään tällasta ja me oltiin ekat. Oltiin koeryhmä. Opettajat suhtautu meihin erikoisryhmänä. Niitä huolestutti, eriytykö Pinokkio-porukka muusta luokasta.

M 9: Oli tää varmaan ihan erilainen tapa tehdä päättötyö ja kun kuulin että tällasta ei oo ennen ollu niin siitä vaan!" "Jos mä olisin

lähteny tonne käytäntöön pää täynnä niitä teorioita, joita on opiskeltu, mutta ilman tällasta kokemusta, en mä tiedä, miten mä olisin ottanu ne teorit käyttöön...Mun kokemusteni läpi tulee nyt ne teorit että mä pystyn perustelemaan sen, mitä mä teen ja miksi mä teen niin. Mä uskon, että mun on helpompi olla minä nyt. Sitä on kasvanu hoitajaksi ja ennen kaikkea minuks itteks.

### **Tunnekokemukset, FLOW:**

Kaikki ryhmän jäsenet ilmaisivat kokeneensa voimakkaita elämyksiä projektin aikana. Nämä tunnekokemukset kietoutuivat ryhmään, omiin oivalluksiin itsestä ja draamalliseen työtapaan. Tarkastelin näitä ilmaisuja esiintyvien tiheyden kautta. Voimakkaimmat tunnekokemukset ilmaistiin liittyvän onnistumisiin: esitysten jälkeisiin tilanteisiin, työn loppuunsaattamiseen, kokemukseen ryhmänä elämisestä ja draamaharjoituksiin. Tyypillistä näille haltioitumisen kokemuksille oli, ettei niille löydetty sanoja. Ne kuvasivat innostuneisuuden tunnetta, ja ne myös voimaannuttivat opiskelijaa.

N 1: Hyvän esityksen jälkeen oli huikee olo. Kaikki oli mahdollista ja sitt kun meni aamutunneilla kotiin. Jännitti sitä esitystä edessä ja toisaalta ihan huikee olo, sellanen ihan epävarma.

N 2: Aika monta kertaa koki sellasta huumaa. Alussa kun alotettiin, sitten se eka näytös... jukra...kun se sitten lopuks oli purkissa ja kansissa...Upea juttu, kauheen upea, eikä yhtään harmittanu, että lähti mukaan. Tää on varmasti sellanen kokemus, että tulee koko ikänsä oleen tällasen puolestapuhuja, että koulutuksessa tulis tavallaan yhdistää hoitotyötä ja tätä draamallista toimintaa. Sellasta kokemusta mä haluaisin, kun vastauksia voi hakea itsestään, eläytymällä.

N 3: Ensimmäinen esitys oli ihan hurja juttu kun oli keskityttävä siihen omaan juttuun, valoihin ja...Ei ehtiny tarkkailla muita sitten vasta jälkeen tuli hurja... oli se ohi ja upeesti meni.

N 4: Ei mulla ollu ajatusta, että tästä silloin ennen... Oli vaan sellanen tunne, että tehdään pois tää juttu, mutta tästä tuli paljon isompi ja merkittävämpi, ei olis uskonu.” ”Sitä eli sellasessa euforiassa ja nyt se euforia on pudottanu maanpinnalle ja napanuoraa ollaan katkasemassa, ollaan irrottautumassa Hullunkurisesta perheestä. On ollu ihanaa olla tekemässä jotain ihan uutta...Loppukeväästä mun oli tehtävä koko ajan, pakko olla jotain käsillä tehtävää. Mun oli pakko toteuttaa sitä hirveitä luovuutta mitä oli tullut sai hirveesti energiaa siitä, että pääsi tekemään ja pohtimaan niitä rooliasuja ja lavasteita ja semmosta ja maalaamaan. Sitä lähti ihan uudelleen miettiin kaikkee luovasti.

M 6: Mä en jaksa uskoo ett tää huuma, siis ajatuksena, ett tää min-käläinen oli tehdä tää projekti tulee koskaan katoamaankaan, kun se oli niin upee kokemus kokonaisuutena, mielenkiintosta..tavallaan ei vielä halua ajatella sitä, että tää loppuu...Ei sitä oikeen osannu ulkopuolisille kuvata, miten sitä semmosta.. näyttelemistä.. ja sitt kun kerto, se tuntu niin latteelta, kun eihän ne vois ikinä ymmärtää.

M 9: Mä olin niinkun liian itsetietoinen, sellanen suomalainen mies. Sitt kun tuli muutama hyvä hetki ja ne harkat, joissa mä sitten päästelin ja mä löysin sen (roolihenkilö/A.H.) se oli upeeta. Mä oon tässä ja nyt. Mä en ollu lainkaan tietoinen muista ja se oli kuin olis menny ihan itsekseen.

### **Odotuksia ohjaajalta**

Ohjaajalta odotettiin alussa voimakkaampaa otetta. Kun ohjaaja siirsi vastuuta ryhmälle, se koettiin ahdistavaksi. Se herätti myös vihamielisiäkin tunteita. Tieto ohjaajan jatkuvasta saatavuudesta tarvittaessa oli tärkeä tieto. Vähitellen ryhmän oma toiminta antoi vahvan onnistumisen kokemuksen. Tapahtui kasvua ryhmäohjautuvuuteen. Opiskelijat myös pohtivat itselleen parasta ohjauksen tapaa. Ohjaajan kannustus ja ylpeys ryhmän toiminnasta on tärkeää ryhmälle.

Tutkija: Saitko tarpeeksi ohjausta?

N 2: Kyllä sitä oli riittävästi etenkin siellä alussa ja sitten oli hyvä että sitä oli vähemmän sitten puolivälissä ja sitten kun sulle sai soittaa aina kun me oltiin mettässä.

N 3: Sä et koskaan sanonu että tehkää näin, vaan annoit meille vihjeitä ja laitoit pohtiin. Se oli musta hyvä ja kerroit, mistä löytyy lähteitä. Me jouduttiin tekeen se työ.

N 4:...puhuttiin just ryhmän kanssa ja oltiin kaikki samaa mieltä, ett sä annoit meille mahdollisuuden kun kysyit: ootteks te varmasti tätä mieltä? Joutu pohtiin ite ja perusteleen. Oli hieno huomata, että me tehtiin se ite, ei vaan niin kun ohjaaja haluais. Mä oon ollu open sijaisena ja aatellu, että se työ on kyllä jännää. Kirjallisen työn kohta oli se meidän ryhmän itsenäisen työn huippu. Sillon me lopullisesti itsenäistyttiin. Harkoissa me opittiin kysyyn sulta ihan eri asioita kun sitten (...lta) (äidinkielen opettaja /A.H.) .

M 6: Ei me oltas ikinä päästy alkuun ilman sitä alun tiukkaan ohjausta. Mulla oli sillon keväällä sellanen olo, sillon kun ne esitykset sitt oli lähellä, että missä se (ohjaaja/A.H.) luuhaa, kun sen pitäs olla täällä ja auttaa meitä. Sitten se aukes mulle vasta tossa syksyllä, tossahan toi on koko ajan ja ohjaa meitä. Sitä rupes miettiin, että mitähän sitä oikeen siinä ahistuksessa odotti. Olisko meiän pitäny

saada sulta valmiina kaikki? Että tässä pitikin olla välillä yksin. Me saatiin kyllä tehtyä näin enemmän kuin tavallisessa työssä ja se, että sä olit meistä ylpee se kans tuntu ja se, että mekin oltiin ylpeitä susta. Sä olit meiän ohjaaja. Huomasiks sä jossain vaiheessa, että me ruvettiin oleen sillai sisällä siinä jutussa, että me lempattiin sut yli laidan? Mä oon pohtinu sitä jälkeenpäin. Tapahtuks se siinä, että me ruvettiin oleen niin sisällä siinä jutussa vai tuliks meistä niin itsenäisiä?

M 7:...oli mulla aika ajoin sellanen olo, että nyt mä soitan --- (ohjaajalle) että mikä nyt on... tästä ei tuu mitään... oli vaiheita, jossa olis tarvinnu jonkun sanoon, mitä nyt tehdään.

Tutkija: Tarkoitatko, että olisit halunnut mun ohjaavan tarkemmin tai enemmän?

M 7: Aika ajoin, joo... sanotaanko, että näistä erimielisyyksistä olis päästy helpommin. Olisko se sitä, että olisin halunnu päästä helpommalla.

M 10: Hetkittäin kun luotiin niitä hahmoja oli sellanen tunne, että olis ollu joku, joka olis koko ajan antanu palautetta. Mitä mä sulta sain, sun tapas antaa palautetta, sä sanoit...mitä sä ajattelet jos tehtäis näin? Mulle oli hyviä ihan pienet ohjeet. Vähitellen koko ryhmä alko sittä antaa ohjausta, se oli hyvä tunne. Ohjattiin itse itseemme. Samoin kirjallisessa puolessa, sä et sanonu, miten olis pitäny tehdä, se suututti, mutt sittä sä vaan ehdotit ja kyselit, sittä se lähti. Aika hyvin uskalsit luottaa meihin....Panit sä ryhmän vastuuseen. Siitä mä tykkäsin, kun annoit aluks tarkat ohjeet ja työtavan. Sittä me oltiin omillamme. Siitä tuli meiän työ, ei ohjaajan.

## 5.6 OPPIMISKOKEMUSTEN YLEINEN MERKITYSVERKOSTO

Yleisen merkitysverkoston muodostumiseksi yhdistin kaikki samaa ydinmerkitystä koskevat sisältöalueet. Tavoitteena oli kuvata sellaista tietoa, joka kattaa kaikkien tutkimuksessa olevien kokemukset draamamuotoisesta opiskeluprojektista.

Kokemus näyttäytyi hyvin samankaltaisena suurimmalle osalle opiskelijoita. Ainoa keskeinen draamatyöskentelyn oppimiskokemuksen eroavuus tässä ryhmässä liittyi ryhmäsuhteeseen. Yhden opiskelijan kokemus työskentelystä oli ryhmän ulkopuolelle jääminen. Tämä ei kuitenkaan ilmennyt eroina muissa kokemusten sisältöalueissa. Näin ollen käsittelin yhdessä yleisessä merkitysver-

kostossa ryhmäsidonnaisuuden problematiikkaa ryhmäorientoituneen opiskelun ja yksilöorientoituneen opiskelun näkökulmasta.

Draamatyöskentelyyn (tässä tutkimuksessa forumteatteri) perustuvan 1,5 vuotta kestäneen oppinäytetyön oppimiskokemukset yhdistyvät tiivistettyinä seuraavassa yleisessä merkitysverkostossa:

Oleennaista draamalliselle oppimiskokemukselle on kokonaisvaltaisuus, yhteisöllisyys ja osallisuus ryhmään, jossa toiminta tapahtuu. Ryhmä ja draamatyöskentely toisiinsa kietoutuneena kehittävät yksittäisen opiskelijan itsetuntemusta, näyttävät uusia puolia osallistujille itsestä ja toisista. Draamatyöskentely on ilmiöperusteista opiskelua.

Draaman fiktiivisyys mahdollistaa rooleihin eläytyen avata uusia näkökulmia itsen ja tutkittavaan ilmiöön. Itsetuntemukseen draama kasvattaa antamalla tilan kokeilla itselle vieraita suhtautumis- ja toimintatapoja. Eläytyminen auttaa ymmärtämään vierasta ajattelutapaa ja näkökulmaa. Ryhmän turvallisuus on edellytyksenä tutkia omia ”pimeitä puolia” ja ottaa vastaan ja antaa jatkuvaa palautetta. Tässä prosessissa auttaa myös draaman toiminnallinen ja fyysinen ilmaisu. Itseluottamus ja rohkeus kasvaa työskenneltäessä myös nonverbaalisesti draaman keinoin. Improvisaatioon perustuvat työtavat koetaan rohkeutta antaviksi ja vapauttaviksi. Ne myös tuottavat autenttisia nyt – hetkisyyden kokemuksia, joissa harjaannutaan pysähtymään käsillä olevaan tilanteeseen ilman ennakoivaa tulkintaa. Itsetuntemuksen kasvu tapahtuu draamatyöskentelyssä ryhmässä. Keskeisiä kasvun alueita ovat yhteistyö- ja ihmissuhdetaitoihin liittyvät tunnetaidot. Ryhmä toimii jatkuvan palautteen antajana, oman ajattelun ja toiminnan peilinä.

Draamamuotoinen oppimiskokemus edellyttää ja samalla kasvattaa ryhmän sisäistä kiinteyttä. Ryhmäytymistä ja yhteishengen kasvua edistää draamatyöskentelyn (tässä tutkimuksessa forumteatterin) selkeä päämäärä. Ryhmän turvallisuus merkitsee draamamuotoisessa opiskelussa tilaa tutkia omaa itseä, omaa kehitystä ja toimintatapaa. Ryhmä toimii opiskelijan peilinä myös itsereflektiossa. Jatkuva palautteen saaminen ja antaminen edellyttää ja kasvattaa luottamuksellisuutta ryhmän jäseniä kohtaan. Kokemuksessa merkityksellistä on ryhmässä toimimisen pitkäaikaisuus ja intensiivisyys. Oppimisen kohteina ovat myös ryhmädynaamiikan ymmärtäminen ja yksittäisten jäsenten merkitys siinä. Ryhmä merkitsee myös kateuden ja kilpailun käsittelemistä siellä, missä nämä tunteet syntyvät. Konfliktit opitaan ratkaisemaan ryhmän kesken. Opiskelu ryhmässä kasvattaa joustavuuteen, toisen huomioonottamiseen ja erilaisuuden kunnioittamiseen. Toisaalta voimakas ryhmäsidonnaisuus synnyttää myös samanlaisuuden paineita osallistumisessa ja vastuunotossa. Kaikilta odotetaan samanlaista sitoutumista.

Draamamuotoisessa työskentelyssä ryhmä kokee itsensä erityiseksi, jolloin opiskeleva ryhmä erottautuu muista opinnoista ja opiskelijoista. Ryhmä identifioi itsensä erilaiseksi ja tavallisuudesta poikkeavaksi. Tämä merkitsee ryhmän it-

searvostuksen kasvamista, mutta saattaa myös eristää ryhmän. Ryhmän kiinteys tuottaa kuulumisen ja osallisuuden kokemuksen.

Draamatyöskentelyssä sukupuolten välistä eroavuutta ei koeta ongelmaksi yhteistyölle. Opinnäytetyön teoreettisen, kirjallisen työn alueella erilaiseksi koettu työskentelyn tapa tulee selkeämmin esille ajoittain myös ryhmätyötä hankaloittavana kokemuksena. Nämä erilaiset oppimiseen liittyvät strategiat nähdään sukupuoleen liittyviksi. Miesten ja naisten kiinteä yhteistyö merkitsee rikkautta draamatyöskentelyssä. Naisten työskentely koetaan sitoutuneeksi, tarkaksi ja tunnolliseksi, kun taas miesten työtä kuvataan laaja-alaiseksi ja yksinkertaistavaksi. Naiset tulevat nopeammin mukaan uuteen ja outoon työtapaan, kun taas miehet lähtevät mukaan varovaisemmin. Draamatyöskentelyssä sukupuolten välistä eroavuutta ei koeta ongelmaksi yhteistyölle. Teoreettisen, kirjallisen työn alueella erilaiseksi koettu työskentelyn tapa tulee selkeämmin esille ajoittain myös ryhmätyötä hankaloittavana kokemuksena.

Opiskelu tavallisuudesta poikkeavalla työtavalla tuo uuden asennoitumisen oppimiseen ja uuden oppimistyylin. Opiskelu koetaan mielekkääksi. Draamallinen oppimiskokemus on innostava ja voimaannuttava, mutta myös vaativa ja aikaa vievä opiskelun muoto. Draamatyöskentely tuottaa voimakkaita tunnekokemuksia opiskeluun. Niiden lähteenä ovat 1) draaman elämyksellisyys: yllätyksellisyys, (improvisaatio), eläminen autenttisessa hetkessä (tässä-ja-nyt), forumteatteriesitysten rakentaminen (projektin taiteellisesti haastavin ja luovin vaihe), esityksen tuoma jännite ja onnistumisen kokemus, 2) kiinteä ryhmäsidonnaisuus, osallisuuden kokemus sekä ryhmän turvalliseksi kokeminen, itsetuntemuksen kehittyminen ja oivallus nähdä itsensä ja uudella tavalla.

Negatiiviset tunnekokemukset liittyvät sitoutumattomuuteen ja niihin ryhmän jäseniin, jotka koetaan ryhmän eheyttä rikkoviksi ja toimintaa estäviksi. Ryhmään väljemmin sitoutuneen kokemusmaailmassa ryhmän kiinteys ja ”imu” koetaan ulkopuolelle jäämiseksi. Ryhmätyöskentelyn epävarmuuden vaiheissa negatiivisia tunnekokemuksia syntyy selviytymisen pelosta ja tilanteiden kaaosmaisuudesta. Negatiivisia tunteita tuo myös ohjaajan etäisyys ryhmän epävarmuuden vaiheissa. Positiivisiin tunnekokemuksiin liittyy voimakkaita huippukokemuksia (flow). Ne merkitsevät innostavaa ja ”huumaava” työskentelyotetta. Flow -kokemukset liittyvät myös työn onnistuneeseen loppuunsaattamiseen. Voimakkaimmillaan ne kasautuvat ensimmäisten esitysten yhteyteen ja lopulliseen kirjallisen työn valmistumiseen. Myönteiset tunnekokemukset liittyvät myös ryhmän työskentelyn erityisyyteen ja sen kautta ryhmän profiloitumiseen uranuurtajiksi alan koulutuksessa. Eriytyvä ryhmäidentiteetti, vaativa ja ainutlaatuisena koettu työskentely tuo ylpeyden tunnetta kuulumisesta juuri tähän erityiseen ryhmään.

Tulevaan ammattityöhön oppimiskokemuksesta halutaan siirtää ryhmään liittyvä yhteenkuuluvuus, osallisuuden kokemus ja ryhmän turvallisuus. Ryhmän turvallisuuden merkitys palautteenannon ja –saamisen mahdollistajana nähdään tärke-



äksi niin työntekijöiden kuin potilasryhmienkin toiminnassa. Ryhmäohjautuvuus koetaan tavoiteltavaksi tulevissa työyhteisöissä. Draamatyömuotoon liittyvä itse-reflektio ja itsetuntemuksen kasvu nähdään ammatillisen kehittämisen ja työnohjauksen keinoksi. Ne halutaan siirtää tulevaan ammattityöhön. Draamatyöskentely ja toiminnalliset työtavat koetaan uusiksi ja vähän käytettyiksi työtavoiksi mielenterveyshoitotyössä. Esimerkiksi improvisaatiolla ajatellaan olevan merkitystä rohkaistumiseen ja itseilmaisun kehittämiseen. Improvisaation ymmärretään opettavan elämistä jatkuvissa epävarmuuden ja yllätyksellisyyden tilanteissa. Se opettaa myös vastaamaan näihin tilanteisiin yksilöllisen rohkeasti ja samalla nöyrästi, kuten on tehtävä mielenterveystyössäkin.

Draamatyöskentelyyn perustuva oppimiskokemus rohkaisee toiminnallisuuteen perustuvien työtapojen käyttöön käytännön hoitosuhdetyöskentelyssä ja ryhmien ohjauksessa. Omakohtainen kokemus ja omat kokeilut hoitokäytännössä tukevat ymmärrystä työmuodon vaativuudesta ja lisäkoulutuksen tärkeydestä.



# 6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA PÄÄTELMÄT

## 6.1 TUTKIMUKSEN METODISTA ARVIOINTIA

Tarkastelin draamaa lähtökohtaisesti mielenterveyshoitotyön ammattikasvatuksen didaktisena muotona. Tutkittavaa ilmiötä lähestyin kokemusten ja kokemuksille annettujen merkitysten kautta. Kokemukset ymmärsin lähtökohdiltaan kahdesta näkökulmasta: 1. opiskelijoiden kokemukset päättötyöprosessista forumtatterin keinoin ja 2. oma tutkijan ja draamaopettajan käyttöteoriaksi muodostunut ammatillinen kokemukseni. Tässä tutkimuksessa nämä kaksi näkökulmaa kietoutuivat myös siksi, että toimin tutkittavien opiskelijoiden draamallisen päättötyöprojektin ohjaana. Tutkin siis myös oman toimintani vaikutusta opiskelijoiden oppimikokemuksiin.

Kokemusten tutkimisen ongelma liittyy siihen, että ihmisen kokemukseen ei ole välitöntä yhteyttä. Kokemuksella ei itsessään ole kieltä. Tutkimuksessa yhteys kokemukseen saadaan useimmiten kirjoittujen tekstien välityksellä. Clandinin ja Connelyn (1994) mukaan kokemusten holistisuus ja abstraktinen luonne aiheuttavat sen, että ne voidaan nähdä tutkimuksellisesti koskemattomaksi. He varoittavat kokemuksen tutkijoita kadottamasta ”metsää puilta” (emt. 415). Kokemukset tapahtuvat kahden erityiskriteerin vallitessa: ne ovat vuorovaikutteisia ja ne ovat ajallisia. Kokemukset ovat aina 1) yksilöllisiä ja sisäisiä, jolloin niihin kytkeytyvät tunteet, toiveet, esteettiset reaktiot ja moraaliset järjestelmät. 2) Ne ovat suhteessa ulkoiseen todellisuuteen ja 3) niillä on dimensioita taaksepäin, ne liittyvät yksilön historiaan ja 4) myös yksilön tulevaisuuteen. ”Kokemuksen kokeminen” merkitsee näiden dimensioiden samanaikaista läsnäoloa. Kokemuksen tutkijana olin Clandinin ja Connelyn (1994) mukaan kerroksisessa prosessissa, jossa ihminen muistelee ja kertoo muistelemistaan. Se on elämän kertomista ja oman kertomuksen kautta uudelleen elämistä. Näin tapahtui myös tutkimuksessa opiskelijoille. Se, mitä opiskelijat kertoivat kokemuksestaan, on monen kontekstuaalisen, sosiaalisen ja ajallisen tekijän sävyttämää. Haastattelussa kokemuksia kuvataan tarinoina. Pyrkimys tutkittavien kokemusten mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen on toimintatapa, jolla ajatellaan voitavan erottaa tutkittavan kokemukset tutkijan kokemuksesta. (Perttula 2006, 148.)

Kokonaisuutena tutkimuksen lähestymistapaa voi kuvata hermeneuttisen fenomenologian traditioon kuuluvaksi. Draama, didaktisena muotona, on se ilmiö, jonka ymmärtämiseen tutkimuksessa pyrin. Tavoitetta lähestyin osien kuvauksen ja kokonaisuuden tulkinnallisuuden dialogilla. Tulkinnallisuus on aina sidoksissa historiallisiin lähtökohtiinsa. (Morse 1994, 36; Varto 199 64 – 65.) Tässä tutkimuksessa lähtökotien avaaminen merkitsi myös itsereflektiivistä käyttöteorian purkamista. Eksistentiaalisen ihmiskäsityksen mukaisesti kyse on tutkijan olemassaolon tajunnallisuuden tiedostamisesta ja sen rajallisuudesta.

### *6.1.1 Tutkimuksen luotettavuudesta*

Luonnontieteellisen tutkimuksen mukaisesti tutkimuksen validius (pätevyys) ja reliabiliteetti (pysyvyys) toimivat tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä. Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa merkitseväksi nousevat tutkimuksen epistemologiset, ontologiset ja niiden kautta metodologiset lähtökohdat. (Denzin & Lincoln 1994.) Kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuuden kriteerit koostuvat Lincolnin & Cubanin (1985) mukaan totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta. Totuusarvolla viitataan tutkittavan todellisuuden ja siitä rekonstruoidun tutkimustuloksen vastaavuuteen. Sovellettavuuden kriteerinä pidetään tutkimustulosten siirrettävyyttä. Pysyvyydellä viitataan tutkimustilanteen arviointiin ja neutraalisuuden kriteerillä vahvistettavuuteen, jolla tarkoitetaan sitä että eri analyysikeinoilla päästään samanlaisiin tuloksiin. Perttulan mukaan vahvistettavuus ei kuitenkaan voi olla absoluuttista tutkittaessa tajunnallisuuteen liittyvää kokemusta, sillä ketju ”tutkittavan kokemus – kokemuksen ilmaisu – tutkijan kokemus – kokemuksen ilmaisu ei etene sisällöltään muuttumattomana.” (Perttula 1995 b, 43.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kritiikki kohdistuu sen subjektiivisuuteen. Eksistentiaalisen ihmiskäsityksen mukaisesti tutkijan oma tilaatio kietoutuu aina tutkittavaan todellisuuteen. Kokemuksen konteksti on subjektiivinen. Tutkijana olen osa tutkimusta. Tässä tutkimuksessa osallisuus oli väistämätöntä tutkiessani ilmiötä oman välittömän ja välillisen toimintani kautta. ”Kaikki kokemuksen tutkimistavat kuitenkin jakavat käsityksen siitä, että tutkimuksellinen ymmärtäminen tapahtuu tutkijan toimesta ja on siinä mielessä subjektiivista” (Perttula 2006, 157).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa kyse on myös väitteiden perustellavuudesta ja totuudenmukaisuudesta. (Eskola & Suoranta 1996, 167.) Fenomenologisessa tutkimuksessa objektiivisuus on ymmärrettävä Perttulan mukaan kohteenmukaisuutena, jolloin objektiivisuudelle asetetaan kaksi ehtoa. Ensinnäkin: objektiivisuus toteutuu,

...kun tutkimus on toteutettu tutkijan maailmakäsitystä, ihmiskäsitystä ja kokemusta koskevan tieteenteoreettisen ajattelutyön kanssa johdonmukaisella tavalla. Tutkimuksen tieteenteoreettinen perustus ja empiirisen osuuden toteutus muodostavat silloin ehyen kokonaisuuden. Toinen objektiivisuuden ehto on se, että empiirinen tutkimus on toteutettu kaikissa vaiheissaan niin, että tutkimuksellinen ymmärrys perustuu tutkimukseen osallistuvien elävään kokemukseen ja kokemuskuvauksiin (Perttula 2006, 156 - 157).

Tarkastelen seuraavassa tutkimuksen luotettavuutta soveltaen Perttulan esittämiä luotettavuuden arviointikriteereitä tajunnallisia merkityssuhteita tutkittaessa. (Perttula 1995 b, 43 – 47.)

**Tutkimusotteen johdonmukaisuudella** tarkoitetaan ilmiön perusrakenteen, tutkimusaineiston hankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välistä loogisuutta.

Tässä tutkimuksessa keskiössä oleva ilmiö oli draama didaktisena muotona ammattikasvatuksessa etenkin mielenterveyshoitotyön koulutuksessa. Draaman olemusta didaktisena muotona ja tutkijan käyttöteorianä kuvasin osiossa I (muoto). Tutkimuksen kontekstina olevaa mielenterveyshoitotyötä ja siinä etenkin psykoterapeuttisia valmiuksia jäsenin osiossa II (sisältö). Opiskelijoiden kokemuksia draamallisesta opiskelusta lähestyin heidän kokemuksilleen annettujen henkilökohtaisten merkitysten kautta osiossa III (kokemus). Draaman teoreettisen tarkastelun ja opiskelijoiden oppimiskokemuksilleen antamien merkitysten kautta hahmottui tutkittava ilmiö: draama valittuna ammattikasvatuksen didaktisena muotona.

Tutkimus on sekä deskriptiivistä että tulkinnallista. Lähtökohtana oli eksistentiaalinen, holistinen ihmiskäsitys, jossa ihminen ymmärretään merkityksiä luovana ainutkertaisen ainutlaatuiseksi. (Rauhala 1989; 1998.)

Tässä tutkimuksen lähestymistavassa ongelmalliseksi muodostui eksistentiaalisen ihmiskäsityksen yksilöllisyys ja fenomenologiaan liittyvä oletus ihmisen yleisestä kokemuksesta. Tutkimuksessa yksittäisten opiskelijoiden kokemuksista muodostin yksilökohtaiset merkitysverkostot, mutta yhdistin ne analyysin toisessa vaiheessa yleiseksi merkitysverkostoksi. Laadullisen tutkimuksen mukaisesti pyrkimyksenä on teorianmuodostus. Eksistentiaalinen fenomenologia yhdistää Perttulan (1995 a) mukaan nämä kaksi tutkimuksen oletusta, yksilöllisen ja yleisen, sillä ne tarkastelevat ihmisen ja todellisuuden välistä suhdetta eri tasolta. Fenomenologia tarkastelee ihmisestä saatavan tiedon mahdollisuutta epistemologisella tasolla, kun taas eksistentiaalinen fenomenologia ihmisen ontologisella tasolla.

Tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, etten saanut opiskelijoilta palautetta tekemieni yksilöllisten merkitysverkostojen tulkintaan. Osittain syynä oli aineis-

ton analyysin venyminen useille vuosille, jolloin yhteystiedot opiskelijoihin olivat vanhentuneet. Tulkintani varmistaminen opiskelijoilta pitemmän ajan kuluttua olisikin toiminut vuosien takaisen oppimiskokemuksen uudelleen arviointina, mikä olisi ollut oleellista tietoa kokemuksen pitkäntähtäimen vaikuttavuudesta. Tuottaisiko draamallinen oppimiskokemus samankaltaista pysyvyyttä, jota esimerkiksi lasten draamakokemuksissa on havaittu? (Kts. Toivanen 2002.)

Yleinen merkitysverkosto tarkoittaa tutkijan toiminnan tuloksena syntynyttä konstruktia, joka on muodostunut yksittäisten kokemusten samankaltaisuudesta, ei samuudesta. Yleinen merkitysverkosto perustuu tieto-opilliseen tiedon välittymiseen, ei ontologiseen analyysiin. (Perttula 1995 a, 178 – 182.) Lähtökohteisesti kyse on ainutkertaisten ihmisten kokemuksista, mutta niissä esiintyvät laadut ovat kuitenkin tutkijan konstruoina ”käsitteellisesti yleisiä” (Varto 1992, 79).

Tutkimusprosessin johdonmukaisuuteen pyrin tutkimuksen rakenteen mahdollisimman tarkalla kuvauksella, jolloin lukija voi seurata ratkaisujani ja päätelmiäni. Etenkin opiskelijoiden draamakokemusta käsittelevässä osiossa vaarana oli, että tulkinta muuttaa autenttista tietoa ja siten vääristää lopullista, tutkijan konstruoimaa yleistä tutkimustulosta.

Omaa käyttöteoriaani avaavassa osiossa ajatteluuni vaikuttaneet draamagenret ja teorialat on mahdollista tunnistaa nykyisessä tietoisuudessa. (Vrt. Scön 1983.) Niiden historiallista vaiheistusta en jäsentänyt tässä työssä. Ajallisella vaiheistuksella ei tässä tutkimuksessa ole merkitystä. Osa käyttöteoriaksi päätynyttä on ymmärrettävissä historialliskulttuurisen aikakauden ilmentymänä. (Esimerkiksi se, että 1970- ja 1980-luvuilla draamasta kiinnostuneet terveydenhuollon opettajat hakeutuivat morenolaisen psykodraaman piiriin perustui myös siihen, että muunlaisia draaman työtapoja ei Suomessa tunnettu aikuis- ja ammattikasvatuksessa.)

### **Aineiston hankinnan luotettavuus.**

Pääasiallisesti hoitotieteen ja draaman tutkimukset, sekä muu alaan läheisesti liittyvä kirjallinen materiaali muodosti tutkimuksen teoreettisen aineiston. Opiskelijoiden oppimiskokemuksia tarkastelin suhteessa näihin. Oppimiskokemuksien tutkimusosiossa (III KOKEMUS) aineisto muodosti triangulaation: 1) opiskelijoiden haastattelut, 2) opiskelijoiden päiväkirjat ja 3) oma tutkijanpäiväkirjani. Opiskelijoiden haastattelujen ja päiväkirjojen lisäksi aineistoina olivat draamatutkijoiden ja toimijoiden tutkimukset ja kirjoitukset sekä omat, vuosien varrella kirjoittamani työpäiväkirjat.

Ymmärryksen hakeminen opiskelijoiden kokemuksista haastattelujen ja päiväkirjojen välityksellä oli luontevin muoto tiedon hankinnassa. Haastattelut tapahtuivat väljästi strukturoidulla teemahaastattelulla. Purin ja analysoin haastatteluaineiston itse. Opiskelijoiden päiväkirjoja en analysoinut systemaattisesti, vaikka se oli alkuperäinen tarkoitukseni. Tähän päädyin siksi että opiskelijoiden opintopäiväkirjat käsitelivät paljon sellaista opiskeluun ja omaan kehitykseen liittyvää,

jonka katsoin nousevan heidän yksityiselämästään ja elämänvaiheestaan. Tutkimuksen rajausta varten nostin päiväkirjoista ne aihealueet, jotka opiskelijat liittivät tutkittavaan draamatyöskentelyyn ja yleisemmin Pinokkio-ryhmään.

Haastattelutilanne oli yksi henkilökohtainen tapaaminen opiskelijan kanssa päättyöprosessin aikana. Läheinen kanssakäyminen oli luottamuksellista suhdetta lisäävä tekijä. Toisaalta luottamuksellisuus ei välttämättä tuota tutkimukseen parempaa aineistoa. Opiskelijoilla oli tieto siitä, että olin tekemässä tutkimusta juuri draamamuotoisesta oppimisesta. Tilanteen määrittely orientoi heidän vastauksiaan, mikä on tyypillistä strukturoimattomalle teemahaastattelulle. (Ks. Alasuutari 1999, 149.) Siksi käytin haastattelussa teemoitusta, joka merkitsi aiheessa pysymistä, sillä jokaisella opiskelijalla oli paljon ilmaistavaa opintojen päättövaiheessa. Päiväkirjojen tuoma näkökulma auttoi laajentamaan ja ymmärtämään joitain haastattelussa esille tulleita seikkoja. Päiväkirjat edustivat laajempaa, mutta myös yksityisempää tapaa ilmaista opiskeluun liittyviä elämän kokemuksia.

Yksi tutkimuksen pohdittavista kysymyksistä oli, voisiko didaktinen muoto kehittää uuden työtavan tulevaan ammattityöhön sosiaali- ja terveydenhuollossa. Haastattelulla sain tietoa opiskelijoiden intentiosta, mutta en tietoa siitä, siirtyykö draamallinen työmuoto todellisuudessa ammatilliseen käyttöön. Sen tutkiminen on tämän tutkimuksen looginen jatko.

### **Tutkimusprosessin reflektointi**

Eksistentiaalisen fenomenologian tutkimuksen taustalla oleva sitoutuminen ihmis- ja todellisuuskäsitykseen merkitsivät hermeneuttisessa prosessissa myös jatkuvaa reflektiivistä kehkeytymistä, ymmärryksen tarkistamista ja tutkittavan ilmiön tuleamista joksikin, minkä tutkimus paljastaa. Ontologiset sitoumukset ilmenevät tutkimuksessa myös implisiittisesti, riippumatta ilmaistuista ontologisista valinnoista. Itserefeektio näiltä osin on sidoksissa tietoisuuteeni tutkijana. Se, miten siinä olen onnistunut, on viime kädessä lukijan arvioitavissa.

Perttula kuvaa hermeneuttisen kehän ”kerivän auki sekä tutkittavaa, että tutkijaa” (emt. 1995 a, 180). Draamatyöskentelyn käyttöteoriani ymmärsin myös tutkijana omaksi esiymmärrykseksi. Sen erittely ja yhteensovittaminen opiskelijoiden draamakokemusten kanssa merkitsi myös omien uskomusteni ja ennakkooajatteeni epäilyä. Siinä mielessä se oli fenomenologisen psykologian reduktiota. (Ks. Cohen & Omery 1994, 138; Perttula 1995 a, 180.) Avaamisella oli sulkeistava merkitys. Kyse oli siitä, että tulin tietoiseksi omista ennakkokäsityksistäni. Mielenkiintoista oli havaita, että avaaminen eli ajattelun ulkoistaminen kirjoittamalla muutti jatkuvasti omaa ajattelua. Hermeneuttisen työn luonteeseen kuului jouduin palaamaan aina uudelleen työn tarkoitukseen, lähtökohtiin ja niiden uudelleen muotoiluun. Tein tutkimusta työni ohella. Väliin mahtui aikoja, jolloin tutkimus ei ollut edennyt lainkaan. Omassa työssäni toimin jatkuvasti draaman ja mielenterveyden opetuksen käytännöissä. Löysin tuolloin paljon kokemuksellista ja teoreettista tutkimusta jäsentävää aineistoa. Tutkimusaiheen työstäminen ja

reflektointi tapahtui myös tuona aikana kirjoittamieni artikkeleiden kautta (Häkämies 1999; 2004; 2005a; 2005b). Tutkimus ei kuitenkaan ole ajallisen prosessin kuvauksen, tulkinnan ja ymmärryksen kehää. Olennaisena pidän, että lukijalle välittyy se näkökulma, josta tutkijana, kuten myös draamaa toteuttavana opettajana toimin. Kirjoituksen tyylillä olen pyrkinyt erottamaan tutkijan suhdettani tutkimuksen eri osioihin. Käyttöteoriaani kuvaavaa osiota pyrin ilmaisemaan henkilökohtaisemmin kuin opetukseni substanssia käsittelevää osiota. Näin toimin siksi, että näen opetuksen muodon didaktisena valintana kytkeytyvän aina opettajan persoonalliseen didaktiseen ajatteluun ja siten ammattitaitoon. Sitä ohjaavat tavoitellun oppimisen laatu ja ryhmän valmiudet, mutta myös opettajan tietoisuuden aste didaktisen muodon merkityksestä. Opiskeltavaa sisältöä, substanssia, määrittää opetussuunitelmat. Se voidaan ymmärtää osin opettajasta riippumattomaksi.

Toimiminen samaan aikaan opettajana, ohjaajana ja tutkijana merkitsi tietoista suhdetta koko tutkimusprosessiin, niin tutkittaviin, aineiston hankintaan, analyysiin kuin tuloksiin. Ulkopuolinen tutkija olisi tuottanut erilaista tietoa. Läheisesti omaan toimintaan kietoutuvaa tutkimusta perustelen sillä, että toimiessani tutkimiini ilmiön sisällä tiesin, mitä tutkin. Ilmiön ontologiaa käsittelevässä tutkimuksessa tutkijan läheinen positio suhteessa tutkittavaan kohteeseen on kaksisuuntainen: etuna on ilmiön syvällisempi ymmärrys, mutta samalla mahdollinen sokeus juurtuneille uskomuksille. Ajattelen, että juuri tämä kietoutuneisuus ilmiöön merkitsee parhaimmillaan myös tietoisuutta ennakkokäsityksistä, joista tutkimus aina lähtee.

## 6.2 PÄÄTELMÄT

### **MITEN TUTKIMUS VASTAA ESITETTYIHIN KYSYMYKSIIN**

Tutkimustehtävään: Minkälaisia merkityksiä opiskelijat antavat draamalliselle oppimiskokemukselle? vastaa tarkemmin edellisessä luvussa 5.6 esitetty kokemusten yleinen merkitysverkosto ja sitä edeltänyt erittely luvussa 5.5. Yhdistän seuraavassa oppimiskokemuksista nousseen olennaisen sisällön muihin tutkimustehtäviin: Mitä draama didaktisena valintana merkitsee sosiaali- ja terveydenhuollon ammattiin kasvussa? Mahdollistaako draama mielenterveyshoito-työssä vaadittavien psykoterapeuttisten valmiuksien oppimista?



## 6.2.1 *Draamatyöskentelyn merkityksestä mielenterveyshoitotyön ammattikasvatukselle*

Tässä tutkimuksessa mielenterveyshoitotyössä vaadittavilla psykoterapeuttisilla valmiuksilla tarkoitettiin itsetuntemusta, läsnäoloa dialogisessa hoitosuhteessa, eläytyvää ymmärrystä eli empatiaa sekä ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä draaman tukevan yleisesti näiden valmiuksien kasvua. Oppiminen on kokemuksellista. Se edellyttää kokemuksen ja teoreettisen tiedon ja jatkuvaa refleктоimista.

N 4: ”--sitä on päässy tutustuun itteensä uudella tavalla.”

### **Draama tuottaa itsetuntemusta.**

Tutkimuksen valossa voidaan päätellä itsetuntemuksen kehittymisen draamatyöskentelyssä perustuvan sekä draaman muotoon että ryhmässä jatkuvaan palautteen saamiseen ja antamiseen. Keskeiset itsetuntemusta tukevat tekijät draamatyöskentelyssä ovat toiminta toiseuden tilassa (roolit), jatkuva reflektio, toiminnan yhteys tunteisiin ja ryhmätyöskentelyn intensiivisyys.

1. Itsetuntemuksen kasvua draamassa näyttäisi keskeisesti kehittävän roolityöskentely. Siinä etäännyttämisen ja eläytymisen vastavuoroisuus merkitsee niin itsetuntemuksen kehittymistä kuin myös toiseuden ymmärtämistä. Roolinotto on itsensä näkemistä ulkopuolisena. Itselle tutun ja vieraan kohtaaminen ja vertailu ovat perustavaa laatua olevia taitoja toimittaessa maailmassa (Drotner 2004, 12).

Rooleissa eläytyminen ja etäännyttäminen edellyttävät ja täydentävät toisiaan. Etäännyttäminen voi vain siitä, mihin on eläytynyt. Etäännyttäminen merkitsee huomion kohdistamista olennaiseen. Tätä ei ole eläytymisen kokonaisvaltaisuudessa mahdollista tehdä. (Levanen 1998, 53 - 56.) Itsetuntemuksen kasvu roolityöskentelyssä edellyttää kaksoitietoisuuden reflektointia minän ja rooliminnan välillä. Vaarana on, että roolit oppimisen kontekstissa jäävät irrallisiksi todellisesta elämästä, jolloin ne saattavat vahvistaa stereotyyppistä ajattelua. Neelandsin (1984) mukaan roolien tehtävä on auttaa ymmärtämään niiden taustalla olevaa universaalista olemusta. Roolityöskentelyssä erityinen edustaa yleistä. (Esimerkiksi Robin Hood edustaa tietynlaista sankaruutta, jonka ilmentymiä todellisessa maailmassa voivat hoitajat olla.) (Neelands 1984, 72 – 73.)

2. Itsetuntemuksen lisääntyminen edellyttää reflektiota. Draaman konventiot kehittävät ilmaisun rohkeutta ja myös välitöntä reflektiota (reflection in action). Samalla niissä tulee ilmaistuksi sellaista ammatillista taitoa, josta toimija itse ei ole ollut tietoinen. Scön (1988) yhdistää tämän toiminnan hiljaiseen tietoon, josta on ajoittain mahdollista tulla tietoiseksi havainnoinnin ja reflektion kautta (emt. 22 – 31). Ammattiin kasvussa draamakokemuksia reflektoidaan eri tasoisesti ja erilaisten sisältöjen kautta oppimispäiväkirjoissa ja ryhmäreflektioissa. Molemmat reflektion tavat ovat olennaisia draamatyöskentelyssä. Fiktiivisen ja faktisen maailman rinnakkaisuus reflektiopäiväkirjoissa ja ryhmäkokouksissa tuottavat tietoisuutta omasta ajattelusta ja tunteista. Opiskelija ”lainaa” fiktiosta mate-

riaalia omaan henkilökohtaiseen käyttöönsä ja tulkitsee sen oman merkitysperspektiivinsä kautta. Myös Laakso teki tutkimuksessaan sen johtopäätöksen, että "...draaman osallistuja työskentelee aina varsinaisen teeman ohella omaan henkilöön liittyvien kysymysten kanssa, eli oman itsensä kanssa" (emt. 2004, 124).

3. Draamalla taiteen muotona on suora yhteys tunteisiin. Tunteiden tunnistaminen toimii siltana niiden taustalla oleviin arvoihin. Siksi tunteet ovat oleellista sisältöä itsetuntemuksessa eettisesti painottuneessa hoitotyön ammattiin kasvussa. (Ks. Häkämies 2004, 128 – 135; Puolimatka 2004, 35 - 36.) Oppimistilanteissa draama mahdollistaa tunteiden välittömän kokemuksellisen tarkastelun. (Myös Laakso 2005, 114 - 115.) Omista tunteista tietoiseksi tuleminen luo uuden merkityssuhteen itseen ja muihin. Kuvitteellisuudella on yleisestikin keskeinen merkitys tunteiden tunnistamisen ja tulkinnan prosessissa. Lapsuuden monimutkainen projektio ja introjektio –kehitys on psykologisena lähtökohtana näille ”entäs jos” –tilojen ja mahdollisten maailmojen aktivoimiselle ja siten myös perustana eläytymiselle ja empatialle. (Drotner 2004; Kalliopuska 1997.)

4. Draamassa opitaan ryhmässä ja ryhmästä. Ilmaisuuksiin perustuvana taidemuotona se asettaa osallistujan avoimesti alttiiksi myös epäonnistumiselle, jopa häpeälle, samoin kuin onnistumiselle ja sen tuomalle innostuneisuudelle. Vakava leikkilisyys (Heikkinen 2002), samoin kuin etäännyttäminen fiktion ja roolien kautta, suojaa aikuisen itsetuntoa ja samalla kehittää ajattelun ja tunteiden ilmaisun rohkeutta. Ryhmä toimii yksilön ajattelun ja toiminnan jatkuva peilinä. Reaaliset ja konkreettiset toiset ryhmässä tukevat yksilön identiteetin muodostumista ja toimivat merkitysperspektiivien tärkeimpinä avaajina (Pasanen 2001, 5).

### **Draama kehittää läsnäolon taitoa.**

Draamassa ”mahdolliset maailmat” eletään preesensissä. Se, mikä tapahtuu, tapahtuu nyt. ”Draaman ontologinen rakenne paikantuu läsnäolon käsitteeseen”(Reitala & Heinonen, 2001, 21). Autenttinen nyt-hetkisyys syntyy draamassa fiktiivisen todellisuuden luomana. Pysähtyminen draamassa läsnäolevaan merkitsee vahvaa keskittyneisyyttä, jossa oppiminen on siinä oppimista erotuksena siitä oppimiselle (knowing in/knowing about). Läsnäolevassa tilanteessa oppimista voi ymmärtää hiljaisen tiedon ja useimmiten tiedostamattoman käsitteellä (tacit knowing). (Ks. Courtney 1988, 126.) Draaman monikerroksisuudessa vaikutus tapahtuu paljolti alitajuisesti ja jää tiedostamattomaan, jos tilanteita ei jälkeensä reflektoida aktiivisesti.

Useat draaman konventiot perustuvat improvisointiin. Spontaanit kohtaamiset draamassa rohkaisevat luovaan kokeiluun. Arviointipainotteisessa ammattikorkeakoulussa nämä vallasta vapaat tilat edellyttävät onnistuakseen riittävää turvallisuutta. Läsnäoleminen, erotuksena olemiselle, toteutuu Freiren mukaan suhteessa maailmaan ja toiseen. Tomperi (2001 4/4), Freiren viitaten, sanoo läsnäolossa toisen ymmärtämisen ”ei minänä” tarkoittavan itsensä tunnistamista. Läsnäolo kietoutuu näin aina itsetuntemukseen, joka on edellytys toisen kohtaamiseen ilman edeltämäärittelyä. (La Torra 2002.) Spontaaneissa arjen työtilanteita

jäljittelevissä draamoissa opiskelun kohteena on myös tilanteessa reflektio (reflection in action) ja oman persoonallisen käyttöteorian tunnistaminen.

### **Draama kehittää eläytymistä ja empatiaa**

Eläytyminen toisen tilanteeseen liitettiin opiskelijoiden oppimiskokemuksissa roolityöskentelyyn ja ryhmän pitkään yhdessä toimimiseen, ryhmän jäsenten tuntemisen kasvuun. Empatian kehittymisen on yleisesti katsottu liittyvän draamatyöskentelyyn. (Drotner 2004; Laakso 2005; Rohd 1998; Rusanen 2002; Taylor 2003; Toivanen 2002.) Draamassa ihminen ottaa toisen roolin, projisoi omia ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintatapojaan rooliin. Tämä taito antaa mahdollisuuden ymmärtää toiseutta itselle osin tuttuna ja osin vieraana. Näin luodaan mahdollisuus oivaltaa, että se, mitä roolissa eläytyen voi ymmärtää, ei olekaan toisen tunteet ja ajattelu, vaan itsensä ymmärtämistä, jos olisi toisen elämäntilanteessa. Kyse ei ole toisen ymmärtämisestä, vaan Varton sanoin sellaisesta kasvokkain asettumisesta, jossa pyritään avoimuuteen ja antamaan toiseudelle tilaa avautua. (Varto 1995, 58 – 59.)

Toiseuden erillisyyden konkreettinen oivaltaminen on draamatyöskentelyn keskeisiä potentiaaleja ihmissuhdetyön ja etenkin mielenterveyshoitotyön ammattikasvatukselle. Ilman reflektiivistä ja tiedostavampaa toimintaa sen vaarana on projektiivisten tunteiden ymmärtäminen empatiassa toisen tunteiksi. Pahimmillaan draama voi siten merkitä stereotyyppisten ennakkoluulojen vahvistamista. (Mm. van Ments 1989.) Parhaimmillaan se voi auttaa ymmärtämään omien uskomusten syntyä ja minuuden ja toiseuden selkeää erottamista. Siten rooleihin eläytyminen auttaisi esimerkiksi realisoimaan hoiva-ammatteihin liittyvää ymmärtämisspakkoa. (Ks. Lindqvist 1990.) Esteettiset prosessit toimivat Drotnerin (2004) mukaan monimutkaisina konfrontaatioina toiseuden kanssa. Draama on kuin erityislaboratorio, jossa voi kokeilla toiseuden tilaan asettumista itsetunteuksen ja oman persoonansa kehittämiseksi. (Emt. 15.)

Oppimiskokemuksissa eläytyminen liitetään myös draaman intensiiviseen ryhmässä toimimiseen. On vaikea erottaa kumman merkitys, draaman vai ryhmän, on olennaisempaa eläytymisen kehittymiselle. Toisaalta, mikä tahansa ryhmässä toimiminen ei edellytä toisen tilanteeseen samaistumista siten kuin draamassa edellytetään. Ryhmä näyttäisi merkitsevän opiskelussa Drotnerin (2004) kuvaamaa ”laboratoriota”, jossa ryhmän jäsenille mahdollistuu tilanteiden tutkiminen ja näkökulmien vaihto rooleihin eläytyen. (Emt. 15.)

### **Draama tuo oppimiseen vahvan ryhmäkokemuksen**

Teatteri ja draama ovat yhteisöllisiä taidelajeja (mm. Hohenthal-Antin 2006, 136). Draamassa ryhmä voidaan ymmärtää työskentelyn oppimisympäristöksi. Riittävän pitkäkestoisena ryhmätyöskentely luo turvallisen perustan intra- ja interpersoonallisten taitojen oppimiselle, kuten itsetunteuksen kehittämiseksi ja vuorovaikutustaidoille. Ryhmä toimii draamassa jatkuvan palautteen ”peilinä”. Yhteistyötä voi oppia vain yhdessä muiden kanssa (esim. Pasanen 2001, 54). Ryhmän itsenäiseen työskentelyyn kasvu johtaa ryhmäohjautuvuuteen. Oleellista

ryhmän kehittymisen kannalta on yhteiseen tulokseen johtava toiminta. Esitykseen perustuvan forumteatterin selkeä ja konkreettinen päämäärä kasvattaa ryhmää yhteisvastuuseen. Työskentelyn muodon osuutta ryhmäprosessin kehittymiseen ei tämän tutkimuksen valossa voi päätellä. Tutkimus ei anna vastausta siihen, voisiko samankaltainen ryhmäohjautuvuus ja luottamuksellisuus syntyä muunlaisen ryhmätyöskentelyn kautta.

Luottamuksellisuuden ja ryhmän turvallisuuden merkitys nousevat keskeisiksi muissakin draamaa koskevissa tutkimuksissa niin lasten, nuorten, aikuisten kuin vanhustenkin kohdalla. (Heinonen 2000; Laakso 2004; Rusanen 2002; Toivanen 2002; Hohenthal-Antin 2001; 2006.) Laakson tutkimuksessa opettajaksi opiskelevat ilmaisivat prosessidraamatyöskentelyn kasvattaneen luottamuksellisuutta sekä toisia kohtaan että draaman menetelmää kohtaan. Laakso olettaa ryhmän luottamuksellisen tason olevan yhteydessä työskentelyn ”tosissaan tekemiseen”. (Laakso 2004, 166). Ryhmän turvallisuus näyttäisi olevan edellytyksenä myös yhteiseen metaforiseen fiktion siirtymisessä, jossa ilmiöitä tutkitaan ”tosissaan”. Ilman suhtautumista fiktion mahdollisena todellisuutena kadotetaan draaman oppimisen potentiaalina esteettinen kahdentuminen (metaxis). Oletan tämän liittyvän myös Heikkisen esille tuomaan ”vakavaan leikillisyyteen”. (Emt. 2002.) Matka fiktion merkitsee uskallusta antautua leikkiin, joka on usein vierasta aikuisen maailmassa. Draamassa koko ryhmän on suostuttava ottamaan fiktion potentiaalisena todellisuutena oppimisen tavoitteeseen pääsemiseksi. Ryhmässä yksittäisen jäsenen suostumattomuus leikkiin koetaan loukkaukseksi ryhmää kohtaan. Tulokseen pääsemiseksi ryhmän on työskenneltävä oman toimintavalmiutensa kanssa.

Mielenterveyshoitotyössä yleiset vuorovaitustaidot eivät riitä (kts. Scanlon 2006). Tarvitaan omakohtaista kokemusta intensiivisestä ryhmässä toimimista. Ryhmä hoitomuotona edellyttää ryhmädynamiikan ymmärrystä ja ohjaamistaitoa. Näitä taitoja draamaryhmässä opiskelu näyttäisi kehittävän.

### **6.3 KOONTA: MINKÄLAISEKSI OPPIMISEN MUODOKSI DRAAMA PALJASTUI TÄMÄN TUTKIMUKSEN VALOSSA.**

Tutkimuksen valossa tulkitsem draaman sosiaali- ja terveydenhuollon erityisesti mielenterveyshoitotyön ammattikasvatuksessa oppimisen muodoksi, joka merkitsee sekä sisältöä että menetelmää. Draamasta ja draamassa opitaan. Lähestymistapana se on ilmiöperusteista, kokonaisvaltaista ja monikerroksista. Se on kokemuksellista ja merkityksiä etsivää ja muuntavaa, transformatiivista oppimista. Perustyötävät eri draaman genreissä ovat samankaltaisia, mutta painotukset esittävän tai osallistavan toiminnan välillä vaihtelevat (Heikkinen 2002, 118).

Kokemuksena draamatyöskentely on yhteisöllistä ja terapeutista, mutta ammatikasvatuksen didaktisena valintana se ei ole terapiaa.

Draamatyöskentelyn kokonaisvaltaisuus antaa tilaa elämyksille ja tunteille. Tunteiden tutkiminen draaman keinoin auttaa ymmärtämään tunteiden taustalla olevia arvoja. (Ks. Häkämies 2004; 2005; Puolimatka 2004, 35 – 36.) Draamassa tutkitaan suhteita, jotka synnyttävät tunteita. Näin tunteet saadaan näkyviksi ja jäsenneitäviksi. Rooleihin eläytyen on mahdollista tunnistaa omien ja toisen tunteiden erillisyyden ja siten myös toiseuden ymmärtämisen rajallisuus.

Draama tuottaa sekä puhdistavia, katartisia oivalluksia, että froneettista eli käytännöllistä järkevyyttä (ks. Gadamer 2004, 131, Østern 2001, 24), joka syntyy kehkeytyen, ja on ns. ”hidasta tietoa” (Venkula 2003). Draaman ”mahdollisten maailmojen” loputtomat variaatiot roolinvaihtojen kautta kehittävät sellaisia metakognitiotaitoja, joita esimerkiksi psykoterapeuttiset valmiudet edellyttävät. Nämä valmiudet ovat mielenterveyshoitotyön ydinosaa. Keskeisiksi oppimisen kohteiksi draamassa nousevat itsetuntemuksen kehittyminen, ryhmätyö- ja yhteistyötaidot, itseilmaisu ja eläytymistaito. (Myös Hohenthal-Antin 2001; 2006; Laakso 2005; Hänninen 1996; Rusanen 2002; Toivanen 2002; ks. osio II ja III.) Näitä taitoja voidaan kutsua myös tunnetaidoiksi (Isokorpi 2003).

Draamatyöskentelyssä opitun siirtyminen (transfer) tapahtuu vertikaalisesti laajemmista, fiktiivisistä, tilanteista ikään kuin vihjeitä antaen tuleviin, opitun käyttötilanteisiin. Transferiin liitetty kenttäriippuvuus näyttäisi ylittävän fiktion ja roolityöskentelyn autenttisuudella. Roolinotto merkitsee perspektiivien vaihtoa opiskelun kohteena olevaan tutkittavaan ilmiöön. Tämä auttaa ymmärtämään itseä uudessa tilanteessa ja antamaan vihjeitä toisen ihmisen mahdollisista tunteista, ajattelusta ja toiminnan intentioista. (Andersen 2002; Soini 2001.) Draamatyöskentelyssä roolinvaihdon voima ei niinkään ole itse eläytymisessä vaan sen kautta saavutetussa minuuden ja toiseuden erillisyyden ymmärtämisessä, joka taas on edellytys eläytymisen ja projektion erottamiseen toisistaan ammatillisessa ihmissuhdetyössä. (Mm. Drotner 2004, 12.) Kuvitteellisessa fiktiossa toiminen siirtää opittua kontekstista toiseen. Tämä kehittää kuvitteellisuutta, toimintaa mahdollisissa maailmoissa. Nämä kuvitteelliset maailmat toimivat draamassa aina nyt-hetkisyydessä ja kehittävät siten läsnäoloa dialogisuhteessa.

Draamatyöskentely on toiminnallista. Toiminnan konkreettisuus tuo oppimiseen fyysisyyttä. Tietoisuuteen kasvua edistävänä draamaa voi sosiaali- ja terveydenhuollon ammatikasvatuksessa kuvata Freiren praksis-käsitteellä. Tiedostaminen johtaa todellisuutta muuttavaan toimintaan, mutta myös toiminta luo tietoisuutta. Freireläisittäin oppiminen on toimintaan johtavaa, ei vain tiedon konstruointia (Tomperi 2001 ¼). Freiren ajatteluun pohjautuen draamatyöskentelyn tavoitteita voi kuvata vapauttavaksi, voimaannuttavaksi, dialogiseksi ja problematisoivaksi. Opiskelu ei silloin ole ongelmalähtöistä, vaan ongelmiin tarttuvaa toimintaa ongelmien voittamiseksi. (Freire 2005.) Tiedostamisen suuntaa ja sisältöä ohjaa draamatyöskentelyn substanssi ja opiskelun tavoitteet.

Draama on tarinallista ja metaforista. Ammattiin kasvussa sen alkuperäinen kohde on opiskelun tavoitteena olevat ilmiöt. Voimallinen ja kohdallinen metafora mahdollistaa merkityssuhteen muutoksia metaforan alla olevaan todellisuuteen. (Ks. Deshler 1995, 315; Østern 2003b, 33.) Metaforisuus draamassa merkitsee todellisuuden tutkimista etäännyttäen. Lähtökohtana on yhteinen sopimus noudattaa fiktion sääntöjä. Tämä ”prosessi on kollektiivinen merkityksien luomisen paikka” (Østern, 2001, 241). Tässä auttaa etäännyttäminen. Kun opiskelu on ilmiöperusteista, fiktiivisten eli potentiaalisten merkityssuhteiden tutkimista, oma yksilöllinen suhde syvenee itselle vieraiden merkityssuhteiden rajalla. (Drotner 2004. 15.)

Draama didaktisena valintana merkitsee taiteen näkökulmaa oppimisessa. Drotnerin (2004) mukaan oleellista on, että kasvatuksen kontekstissa draama perustuu esteettisille prosesseille (emt. 18). Eettisyys liittyy aina esteettisyyteen ihmishuhtedetyön ammattitaidossa. Draaman taide on pragmatistista. (Rusanen 2002; ks. Shusterman 2001.) Taide on siinä tietämisen tapa kokea ja ymmärtää (Varto 2003, 104). Draamamuotoisen opiskelun eroa teorian opiskeluun voidaan kuvata Levasen sanoin: ”Taide muuttaa ihmistä, jotta tämä muuttaisi ympäröivää maailmaa. Tiede muuttaa ympäröivää todellisuutta, jotta se, muuttunut todellisuus muuttaisi ihmistä” (Levanen 1998, 215).

Parhaimmillaan taide ja tiede kulkevat rinnakkain ammattikasvatuksessa, sillä niiden tavat aukaista todellisuutta eivät voi korvata toisiaan. Draama auttaa näkyväksi tekemisessä ja äänen antamisessa niille ihmisille ja elämän ilmiöille, jotka perinteisesti eivät tule näkyviin tai kuulluksi. Osallisuus merkitsee draamassa yksilökeskeisen ilmiöiden tutkimisen lisäksi aina myös yhteistoiminnallisuutta. Taiteen muotona draamalla on myös kyky manipuloida sisältöä ja osallistujiaan. Se houkuttelee rakentamaan kokonaisvaltaisesti merkityssuhteita. Tämä tuo ohjaajalle erityisen eettisen vastuun. Ohjaajalta edellytetään riittävää tietoa, taitoa ja ymmärrystä draaman muodosta ja valitun metodin mahdollisuuksista. Taide tapana tietää näyttäisi olevan suoria tie itsetuntemukseen, tunteisiin ja eettiseen arvopohdintaan.

Ammattikasvatuksen muista vallitsevista opiskelumuodoista draama erottuu yhteisöllisyytensä, osallistavuutensa, taiteen ilmaisuun liittyvyytensä ja kokonaisvaltaisuutensa vuoksi. Se on vahvasti ryhmäohjautuvaa ja se luo ryhmään voimakkaan yhteenkuuluvuuden tunteen. Oppimiskokemuksena se on haasteellinen, aikaavievä ja vaativa, mutta antaa samalla voimakkaita elämyksiä ja tunnekokemuksia, joita sävyttää ”flow”. Tila, jota voi kutsua ” tekemisen vimmaksi” tai ”tekemisen lumoksi”. (Silkelä 2002, 239 – 245, myös Laakso 2004; Rusanen 2002; Toivanen 2002.)

### 6.3.1 *Draama didaktisena muotona ja metodina*

Jäsenen seuraavassa draamasta esille noussutta muodon ja metodin käsitteillä.

#### **Draama muotona:**

Draaman muodolla ymmärrän tässä tutkimuksessa niitä ontologisia olettamuksia, jotka sisältyvät draamaan ja osallistavaan teatteriin. Opiskelun tavoitteiden saavuttamiseksi nämä draaman muotoon kätkeytyvät oletukset ovat lähtökohtaisia didaktisen metodin valinnan kannalta. Muotoon implisiittisesti sisältyvät ominaisuudet ovat aina läsnä kun opiskelua toteutetaan draaman eri metodeilla. Näitä ominaisuuksia voidaan myös pitää tuunnusomaisina juuri draamalliselle opiskelulle. Draaman ontologiset piirteet painottuvat eri tavoin draaman eri menetelmissä.

Draamatyöskentely, yhdistettynä hoitotyön ammatilliseen kasvuun, kulttuuriseen hyvinvointiin, lähestyy pragmatistista taidetta. Keskeiseksi tulee taide yhteisöllisenä kokemuksena, jossa esteettinen kietoutuu eettisyyteen. Kyse on arjen esteetikasta, jonka Haapala ja Pulliainen liittävät perustavanlaatuisena ilmiönä ihmisenä olemiseen. Tällöin draaman voi nähdä paluuksi alkulähteille, jossa tieto, hyvyys ja kauneus määrittyvät aina osin toistensa kautta. (Ks. Haapala & Pulliainen 1998, 146.) Yksilölle draaman esteettinen kokemus merkitsee parhaimmillaan vallasta vapaata symbolien leikkiä presenssissä.

#### **Draama metodina:**

Draaman metodeilla tässä tutkimuksessa tarkoitan opettajan valitsemia didaktisia draamamenetelmiä. Erilaiset menetelmät painottavat eri tavoin draaman muotoon kätkeytyviä ontologisia oletuksia. Sosiaali- ja terveydenhuollon ammattikasvatuksessa draamametodin valintaa määrittävät oppimistavoitteet, ovatko ne esimerkiksi intra- tai intersoonallisiin taitoihin tähtäävää, ilmiöiden merkityssuhteiden tutkimista, voimaantumiseen tai sosiokulttuuriseen innostamiseen pyrkimistä. Kyetäkseen luomaan opiskelijoille draamallisen oppimisen edellytyksenä olevia esteettis-pedagogisia mahdollisuuksien tiloja<sup>41</sup> (kst. myös 3.2.4) ei riitä, että opettaja hallitsee joukon draaman metodeja. Oleellista on että hän tunnistaa mitkä draaman mahdollisuudet painottuvat eri draaman metodeissa. Muodon ontologinen erittely johtaa opetuksen didaktisten metodien valintaan.

Neelandsin (1984, 44 - 47; ks. myös Somers 2002, 87) vertausta draamasta linsinä ilmiöiden tarkastelussa, voidaan käyttää apuna myös muodon ja metodien erittelyn ymmärtämiseksi. Linssi itsessään edustaa draaman muotoa (didaktisen valinnan ontologinen taso) ja linssin ominaisuus on sen metodi (kupera/kovera),

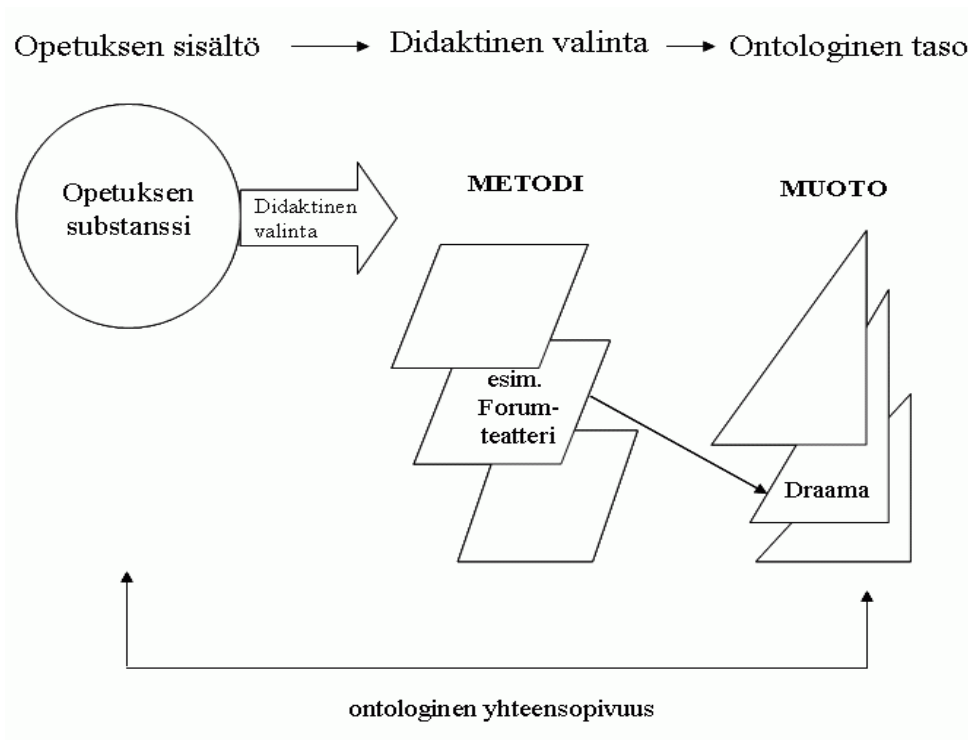
---

41 Heikkinen (2000, 87) viitaten Boaliin sanoo:” Kun draamaopettaja tietää, mitä ja millaista teatteria tehdään eri tavoitteiden suunnassa ja hän on tiedostanut oman pedagogien näkemyksensä, miten ja miksi edetään, draamaopettaja voi auttaa oppilaita luomaan sekä esteettisen tilan (aesthetic space) että kasvatuksellisen tilan (educational space), jotka parhaimmillaan yhdistyvät esteettis-kasvatukselliseksi mahdollisuuksien tilaksi.”

eli sen mahdollisuus etäännyttää, suurentaa tai tarkentaa. Draaman ”linssi” sekä läpäisee, mutta samalla myös heijastaa peilin tavoin kuvaa itsestä. Opettajan didaktista taitoa on valita halutuille oppimistavoitteille sopivin metodi, jolloin samalla tulee valinneeksi metodiin kätkeytyvän muodon (draaman ontologinen taso). Draaman eri menetelmillä on erilaiset mahdollisuudet tavoittaa oppimiselle asetettuja tavoitteita.

Didaktisen valinnan erittely muotoon ja metodiin on luontevaa taiteen alueeseen kuuluvassa draamassa. Sama erittely liittyy kuitenkin kaikkiin didaktisten metodien valintaan, jos lähtökohtana ymmärretään McLuhanin ajatus välineestä viestinä. (Mc Luhan 1984.)

Tutkimukseni valossa ymmärrän didaktisen metodin valinnan kytkeytyvän muodon ontologiaan seuraavasti:



Kuvio 8 Opetuksen sisällön, metodin ja muodon yhteys



**TUTKIMUKSEN PERUSTEELLA VOIDAAN PÄÄTELLÄ, ETTÄ DRAAMA DIDAKTISENA VALINTANA SOSIAALI- JA TERVEYDENHUOLLON AMMATTIKASVATUKSESSA ON OPISKELUN MUOTO, JOKA MERKITSEE (muodon ontologia)**

- yhteisöllistä toimintaa
- itsetuntemusta lisäävää toimintaa
- kokemuksellisuutta
- merkityssuhteiden havainnollistamista
- kokonaisvaltaista toimintaa
- eläytymiseen perustuvaa toimintaa
- eettisyyteen kytkeytyvää esteettisyyttä (pragmatinen taide)
- fiktion ja faktan yhdistävää esteettis-pedagogista toimintaa
- vakavaa leikillisyyttä
- läsnäoloa/nyt-hetkisyttä

Tässä tutkimuksessa draaman metodina opiskelijoiden oppimiskokemuksia tutkittaessa toimi forumteatterin.

**FORUMTEATTERI DIDAKTISENA METODINA PAINOTTA ERI-TYISESTI**

- ilmiöiden tutkimista teatterilähtöisin menetelmin
- itsetuntemusta, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja
- ryhmäohjautuvuutta
- ilmaisutaitoa
- kokemuksia innostavasta ja voimaannuttavasta toiminnasta

**Valitun didaktisen metodin soveltuvuus tavoitteena olevalle oppimiselle merkitsee asetettujen oppimistavoitteiden ja metodin taustalla olevan muodon ontologian yhteensopivuutta.**

”Välineellä on viesti” (McLuhan 1984). Toisin sanoen: didaktisella metodilla on merkitystä oppimiselle ja metodin taustalla oleva muoto kantaa implisiittisesti väitteitä ihmisestä ja oppimisesta. Didaktisella muodolla voi ymmärtää siten olevan mieli (kreik. noema), joka tekee toiminnasta intentionaalista, tai kuten Rauhala määrittää *mielellistä*. (Ks. Rauhala 1993; 1995.) Taide, *tapana tietää* (Anttila 2005) näyttäisi mahdollistavan hoitotyössä tarvittavaa inhimillisen elämän ja elämäntilanteiden tutkivaa toimintaa.



# 7 POHDINTA

## DIDAKTISEN MUODON MERKITYKSESTÄ AMMATTIIN KASVUSSA

### 1. Itseohjautuvuutta ja ryhmäohjautuvuutta

Sosiaali- ja terveydenhuollon ammattiakasvatuksessa olennaisinta ydinosaamista ovat intra- ja interpersoonalliset taidot. Näitä taitoja on perinteisesti pidetty kaikkiin ammatteihin kuuluvina metataitoina. Mielenterveyshoitotyössä ne psykoterapeuttisina valmiuksina ovat ammatillisen erityisosaamisen ydintä. Mentaaliset prosessit ovat hitaita, joten nopeaa oppimista ja kasvua tavoittelevat käytännöt eivät tuota kyseisiä taitoja. Tarvitaan ryhmä- ja yksilöohjautuvan opiskelun yhdistävää ja riittävän pitkäkestoista yhtäjaksoista koulutusta. Ryhmä- ja itseohjautuvuus liittyvät kehityksellisesti toisiinsa. Yksilölle merkitykset avautuvat dialogisissa kommunikaatiosuhteissa. Niiden jatkuva kehittäminen on mahdollista kaikissa kohtaamisissa. Jokainen dialogisuhde on näiden taitojen käytännöllistä opiskelua. Ammattikorkeakoulu itsessään on yksi näiden taitojen käytännön yhteisö (ks. Hummelvoll & Da Silva 1994, 9; Wenger 2002), jossa ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen teoreettinen ja käytännöllinen opiskelu integroituvat.

Itseohjautuvuutta korostavassa ammattikorkeakouluopetuksessa opiskelijaa ohjataan yksilölliseen ratkaisujen tekoon, mutta saatetaan unohtaa yhteistoiminnallisuus. Hoitotyössä päätöksenteko perustuu kuitenkin ennen muuta moniammatilliselle neuvottelulle. (Mm. Harjajärvi, ym. 2006; Hildèn 1999.) Teknologia on tuonut laajat mahdollisuudet olla yhteydessä opiskelua järjestävään organisaatioon. Tämä on johtanut yhä lisääntyvään itsenäiseen tietoteoreettiseen opiskeluun. Kuusi (2004) kutsuu näitä yhteyksiä etäläsnäolon kanaviksi. Etäläsnäolevalla opiskelulla tulee todennäisesti olemaan yhä laajeneva merkitys tulevaisuudessa. Se ei kuitenkaan voi korvata fyysisen läsnäolon edellyttämää oppimista. Oppimistavoitteiden on viime kädessä määriteltävä opiskelun muoto. (Kuusi 2004, 188.) Opiskelussa itseohjautuvuuden muuttuminen yksinohjautuvaksi toiminnaksi on Pasasen (2001) mukaan monimuotopedagogiikan kompastuskivi (emt. 50). Tutkimuksen valossa voi päätellä ryhmäohjautuvan työskentelyn oppimisen edellyttävän pitempiä ryhmäprosesseja. Opiskelussa kohdataan silloin myös ryhmän konfliktit ja opitaan niiden ratkaisutapoja taidoksi tulevaan työelämään.

Ryhmällä on monenlaisia merkityksiä oppimisessa. Hakkarainen (2003) tutki ryhmää ei vain ryhmädynamiikan opiskelun paikkana vaan myös kollektiivisen älyn näkökulmasta. Hakkarainen (2003) sanoo ryhmän tuottavan muun muassa kol-

lektiivista ja transaktiivista muistamista sekä yhteisöllistä kumppanuutta. Luova yhteisöllisyys tieteessä ja taiteessa näyttäisi kytkeytyvän pitkäaikaiseen ja tiiviiseen opettajien ja opiskelijoiden, työtovereiden tai tutkimusyhteisöjen yhteistyöhön. Osaamisen kehittäminen huippuunsa edellyttää toimimista läheisessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Hakkaraisen huolenaihe on, että moderneissa organisaatioissa transaktiivinen muisti ei pääse lainkaan syntymään koska ryhmien ja tiimien jäsenet vaihtuvat jatkuvasti. Kollektiivisilla prosesseilla on Hakkaraisen mukaan olennainen asema ihmisen älykkäässä toiminnassa. (Hakkarainen 2003, 384 – 401.)

Ammattikorkeakoulun toimintaympäristön muutoksen vuoksi opettajien didaktisen ajattelun kehittäminen näyttäisi siirtyneen yleiseen opetuksen organisoinnin kehittämiseen. Perinteisen opetuksen osuus on pienentynyt ja opettajien tehtävät koostuvat lukuisista muista tehtävistä. Opettajan toiminta on yhä enemmän oppimisympäristöjen rakentajan rooli ja opetusta on alettu kutsua ohjaamiseksi ja tutoroinniksi. (Auvinen 2004; Laakkonen 2003.) Opetuksesta on tullut osaamisen ja oppimisen tuottamista. Kontaktiopetuksen vähentyessä itsenäisen opiskelun ohjaaminen ja etenkin jatkuva arvioiva työ ovat lisääntyneet riippumatta koulutusalojen hyvinkin erilaisista tavoitteista. Suurin osa opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutuksesta tapahtuu kirjoitetussa ja kirjallisessa muodossa. (Auvinen 2004, 351.)

Ammattikorkeakoulujen opettajat itse kokevat vuorovaikutuksen opiskelijan kanssa erityisen tärkeänä. (Tiilikkala 2004.) Uusi ammattikasvatuksen retoriikka näyttäisivät häivyttävän sanastostaan opetuksen ja opettajan persoonana. Opettaja ei enää ole subjekti, joka vastaa toiminnastaan. Tämä on ristiriitaista etenkin niiden ammattialojen opinnoissa, jotka perustuvat persoonalliseen vuorovaikutukseen. Opetuksen menetelmälliset valinnat ovat myös opettajan persoonallinen jälki oppimisprosessissa. Niissä opetuksellinen vuorovaikutus saa muotonsa. Ammattikorkeakoulutuksen kehittämisstrategiassa terveysaloille katsotaan, että erityisesti opettajan osuus arvopohjan rakentamisessa on luovuttamaton..

Arvokeskustelun korostuminen terveysalan oppimisessa ja opettamisessa on sen ytimen tunnistamista ja sen vahvistamista. Tässä opettajan oma kiinnostuneisuus ja sitoutuminen opetettavaan asiaan hyödyntävät suuresti toisiaan. (Strategia terveysalan ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi Suomessa. 2004.)

Ammattikorkeakoulun toimiessa jo vakiintuneemmassa vaiheessaan olisi syytä kehittää ja tutkia eri ammattialoille soveltuvimpia työtapoja ja didaktisia ratkaisuja. Tämä merkitsisi vallitsevien resurssien hyvinkin erilaista kohdentamista.

## **2. Ammattikorkeakoulun didaktiset ratkaisut: kannanotto tieto- ja ihmiskäsitykseen**

Ammattikorkeakoulun kehittyminen monialaiseksi, eri alat ylittäväksi on tutkimusten valossa koettu problemaattiseksi. Herranen (2003) sanoo yhteisyyden paineen merkitsevän kaaoksen ja järjestyksen välistä taistelua yleisen ja alaeri-

tyisyyden välillä. (emt. 184.) Oppilaitosten yhdentymisen on johtanut eri ammattialojen yhtenäistävään pedagogiseen kehittämiseen. ”...konsernin kattavilla missioilla, visioilla, strategioilla ja opetussuunnitelmilla. Niihin on luotu omat kehittämis- ja arviointijärjestelmät, joiden avulla halutaan nostaa koulutuksen tasoa ja parantaa tehokkuutta” (Tiilikkala 2004, 254).

Myös oppimiskäsitykset ja niihin erottamattomasti kytkeytyvät didaktiset ratkaisut on pyritty yhtenäistämään. Näin on syntynyt ammattikorkeakoulujen totalitaaripedagoginen oppimisajattelu. (Ks. Tiilikkala 2004, 184.) Toisaalta kaivataan ammattialakohtaista didaktista kehittämistä. Muun muassa hoitotyön koulutukseen on toivottu ”perusteellista hoitodidaktista tutkimusta hoitotyön opetuksen metodologisista lähtökohdista” (Stenfors, 1999, 146). Myös opiskelijat toivovat vaihtoehtoisia, luovuutta ja ajattelutaitoja kehittävää opetusta (Karttunen 1999, 172). Didaktiset valinnat näyttäisivät kuitenkin yksipuolistuneen. Syynä saattaa olla Kansasen (2004) mainitsema opettajien heikko tietoisuus didaktisen toimintansa perusteista. Tavallisimmin opettajat kuvaavat toimintaansa sisällöllisesti ja tilannekohtaisesti. (Emt. 93.)

Ammattikorkeakoulujen pyrkiessä taloudelliseen menestymiseen saattavat tutkimustehtävä ja aluevaikutustehtävä jättää alleen pedagogisen tehtävän ja kehittämisen. Oppilaitosten taistelu olemassaolon oikeutuksesta merkitsee jatkuvaa tulosten saavuttamisen arviointia ja kasvua, joita mitataan yhteisillä kriteereillä. Kasvun tavoitteisiin pyrkivissä organisaatioissa kehitetään tehokkaampia tapoja saavuttaa ammattitaidoksi kutsuttua ominaisuutta. Oppimisen tehokkuus ymmärretään helposti nopeana tiedon saavuttamisena ja hallintana. Tämä kapeuttaa hallittavan ammatillisen osaamisen käsitettä. Tehokkuusajattelun seurauksia saattaa olla muun muassa se, että didaktiikkaa käsittelevä tutkimus on viime vuosikymmenenä yksipuolistunut käsittelemään tietotekniikan kehittämistä ja hyödyntämistä. (Esim. Kiilakoski 2003, 28- 36.) Pedagogiikkaa eivät näytä ohjaavan niinkään oppimisen erilaiset tavoitteet ja alojen tiedon luonne kuin rationaalisuus ja kuviteltu tehokkuus. Ammattikorkeakoulu elää, kuten ympäröivä kulttuurikin, voimakasta pragmaattisuuden aikakautta. Se, mikä toimii tässä hetkessä, on hyvää. Instrumentaalisen kasvatuksen tulokset määrittelevät opetustoiminnan arvon. Tällöin painopiste asettuu vain lyhyen tähtäimen tuloksiin ja niihin johtavaan toimintaan.

Didaktisten valintojen taustalla ovat vallitsevat tieto- ja oppimiskäsitykset. Ammatillisessa toiminnassa tiedon tehtävä on kytkeytyä kiinteästi käytännölliseen taitoon. Tieto ja tietäminen ovat Varton (2003) mukaan positiivisten tieteiden vaikutuksesta syntyneitä käsitteitä, jotka tarkoittavat periaatteiden hallitsemista, vaikka ihminen ei olisi koskaan toiminut alalla, josta hän tietää (emt. 107). Tietäminen ammatikasvatuksessa on taitamisesta, jonka Varto (2003) sanoo tarkoittavan tietämisen varhaisempaa merkitystä. Sitä, jota tiedon kantasanana ”tie” kuvaa. Taito- kuten taideaineissakin opiskelu merkitsee kuvitellun ja oletetun valmiin tiedon koettelemista. Se ei ole valmiin tien kulkemista, vaan päämäärän löytämistä ”maamerkkeihin reagoiden” ja siten myös tien aukaisemista. Olennaista taitamisessa on kehollisuus ja aistisuus (Varto 2003, 106). Taito ja taide

palaavat näin yhteisiin lähtökohtiinsa (”tekhne”). Se, millaisin opetusjärjestelyin tähän päästään on tulevaisuuden haaste ammattikorkeakouludidaktiikassa. Yksi-puolinen propositionaalisen tiedon painottaminen ei riitä hoitotyön eettisesti vaativan ammattitaidon kehittymiseen.

Taiteiden puuttuminen ihmissuhdeammattien koulutuksesta merkitsee keskeisen oppimispotentiaalin kadottamista ja kertoo myös vallitsevasta tieto- ja ihmiskäsityksestä. Vaarana on, että esteettisen katoamisen myötä kadotetaan sen suora yhteys eettiseen. (Mm. Anttila 2006; Friman ym.2006.) Ammattikasvatuksen vieraantuminen laajemminkin ympäröivästä kulttuurista on sen suurimpia vaaroja. Jokaisella ammattialalla on lisäksi oma historiallinen kulttuurinsa. Esimerkiksi mielenterveystyössä luovuudella yleisesti ja taiteilla sen osana on aina ollut kiistaton merkitys. Yllättävää on, miten vähän niihin kiinnitetään huomiota mielenterveyden ammatteihin valmistavissa koulutuksissa.

Mentaaliset prosessit taitoina ja niiden oppiminen, esimerkiksi riittävä itseymmärrys ja eläytymistaito, arvo-oppiminen ja siihen liittyvänä historiallis-kulttuurisen ammatillisuuden ymmärrys ovat hitaasti syntyviä elämänpituisia kehitysprosesseja. Koulutuksessa on ongelmallista näiden taitojen tulostavoitteinen mittaaminen. Ammattikorkeakoulu voi toimia vain niiden alkuunsaattamisessa. Persoonallisen kasvun tuloksia kun voidaan nähdä vasta vuosien jälkeen. Ammattiin kasvu ei tapahdu nopealla tiedon hallinnalla, vaan se edellyttää reflektiivistä viipyyliä oleellisessa, *hidasta kehkeytymistä* (ks. Venkula 2003, 26).

Pedagogisen toiminnan taustalle on ammattikorkeakouluissa yleisesti hyväksytty kognitiivis-konstruktivistinen tietokäsitys. Koulutusta ohjaavaa idealistista ihmiskäsitystä tai relativistista todellisuuskäsitystä ei juurikaan ole kyseenalaistettu. Tarvitaan enemmän kriittistä ja monipuolista dialogia didaktisten valintojen taustalla olevista sitoumuksista. Viime vuosina on jonkin verran ilmestynyt konstruktivismiin, realismiin ja kriittisen realismiin rinnakkaista analyysia kasvatustieteen kirjallisuudessa. (Mm. Kalli & Malinen 2005; Puolimatka, 2002; 2006; Vainio 2006.) Ammattikorkeakouluissa myös opettajien työn kuormittavuus ja sen seurauksena riittämätön aika (ks. Könnilä 1999; Tiilikkala 2004) voivat olla esteinä syvemmälle pedagogiselle pohdinnalle ja niiden seurauksena tarkoituksenmukaisten opetuksen muodon ja metodien kehittämiseksi.

Ammattikasvatuksen retoriikassa vallitsee yhä triviaali kahtiajakoisuus. Puhutaan vanhoista (joilla useimmiten viitataan luento-opetukseen) ja moderneista (joilla viitataan verkko-opiskeluun) didaktisista opetuksen muodoista. Opetustoiminta ei kuitenkaan ole näin yksiulotteista. Pedagoginen arkiretoriikka kuitenkin peilaa parhaiten ammattikorkeakouluissa vallitsevaa oppimiskäsitystä ja sen taustalla olevaa laajempaa tieto- ja ihmiskäsitystä. (Ks. Auvinen 2004.) Opettaja, didaktisten ”polkujen” valitsijana toimii oman alansa erityisosaajana. Opetuksen muodon valinta merkitsee Kansasen (2004) kuvaamaa opetuksen taidetta tehden opettajasta arjen taiteilijan. Luovana prosessina se edellyttää opettajan työn autonomiaa.

### **3. Opiskelun muodon siirtyminen ammatilliseksi työmuodoksi (transfer)**

Uusia työmenetelmiä on toivottu sosiaali- ja terveydenhuollon työelämään laajemmin, mutta erityisesti mielenterveyshoitotyöhön. (Mm. Harjajärvi ym. 2006; Könnilä 1999; Kilkku & Sundström 2004.) Uudet työmenetelmät edellyttävät innovaatioita. ”...niiden tuottaminen ja integroiminen koulutukseen edellyttää puolestaan jatkuvasti kehittyviä taitoja ja menetelmiä” (Könnilä 1999, 250.) Parhaiten uudet menetelmät siirtyvät implisiittisesti opiskelun muodosta tulevaan ammattiin. Näin esimerkiksi tapahtuu tietotekniikan käytön oppiminen. Intra- ja interpersoonallisten taitojen oppiminen ja siirtyminen käytännön hoitotyöhön on vaikea arvioida perinteisin arviointimenetelmin. (Esim. Salmela 2004.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei niitä voisi ja pitäisi opettaa. Hoitotieteellinen tutkimus osoittaa kokonaisvaltaisen ja potilaslähtöisen hoitotyön professionaalisuuden ytimen kuitenkin olevan juuri näissä taidoissa. (Mm. Barker 2001; Mattila 2001; Pelttari 1997; Salmela 2004; Scanlon 2006.)

Tutkimuksessa pohdinnan kohteena oli, voisiko opiskelussa käytetty didaktinen metodi siirtyä työmuodoksi tulevaan ammattiin. Tässä tutkimuksessa se merkitsi draaman siirtymistä mielenterveyshoitotyön työmuodoksi. Draaman mahdollisuus ylittää kontekstisidonnainen kenttäriippuvuus oppimisessa perustuu Andersenin (2002) mukaan luotuihin autenttisiin konteksteihin, ikään-kuinmaailmoihin. Draamassa oppimiskokemuksesta tulee yksi mahdollinen todellisuuden tilanne, jolloin perinteinen jako teoriaan ja käytäntöön rikotaan. Toinen ero muuhun kontekstioppimiseen on työskentelyn syvyys, jolla rooleissa toimitaan. Kontekstin ylittävänä draamallinen kokemus voi tuottaa osallistujalle konkreetian ohittavaa ymmärrystä. Draama kuten perinteinen teatterikin on metaforaa, jonka alla oleva laajempi merkitys avautuu henkilökohtaiseen tietoisuuteen draamakokemuksen kautta. Kontekstuaalisuutta rikkoo tämä fiktiivisen konkreetian takana oleva laajempi metaforinen merkitys. (Ks. Andersen 2002, 265 – 267.) Aktiivisessa transferissa opetuksessa käsiteltyjen laajempien elämänilmiöiden tarjoamat vihjeet siirtyvät tuleviin työtilanteisiin (Soini, 2001). Näin tapahtuu yleisemminkin taiteen kautta oppimisessa, sen ollessa metaforisen tietämisen ja ymmärryksen tapa.

### **4. Opiskelun innostavuus ja onnistumisen kokemukset**

Suomessa opiskelu on perinteisesti koettu vakavaksi ja vahvasti työorientoituneeksi. Tämä tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia opiskelijoiden yleisestä innostuneisuudesta ja mielihyvästä heidän työskennellessään draaman keinoin. Innostavuutta työskentelyyn tuo tavallisuudesta poikkeava työtapa ja erottuminen muusta opiskelusta. Myös draamalliseen muotoon kytkeyty tekijöitä, jotka lisäävät innostavuuden kokemusta (ks. 5.5.3 ja 5.5.4).

Draamakokemukset koetaan yleisesti positiivisiksi. Opiskelijoiden iällä ei tässä näytä olevan merkitystä. Oppimiskokemuksen innostuneisuutta draamassa voi kuvata flow –tilana, jossa ajatukset, intentiot ja aistit suuntautuvat päämäärää kohti ja ihmisen koko psyykinen energia kohdistuu toiminnan suorittamiseen (Csikszentmihalyi 1996, 41). Toimintaan voimakkaasti keskittyneitä ja nautin-

nollista innostuneisuutta sisältäviä kokemuksia kuvaavat myös lasten ja nuorten draama- ja osallistavaa teatteria tutkineet (Toivanen 2002; Rusanen 2002) samoin kuin aikuisten ja vanhustenkin parissa tutkimusta tehneet (Helander 2002; Hohenthal-Antin 2001; 2006; Laakso 2005; Rainio 1999). Myös Allern (2002) sanoo osallisuuden draamassa luovan flow-kokemuksia. Hän kuvaa flowta maagiseksi hetkeksi, jossa aika tuntuu pysähtyvän. Näitä kokemuksia voidaan hänen mukaansa saavuttaa draaman lisäksi psykoterapioissa, uskonnollisessa toiminnassa ja joissain oppimistilanteissa. Allern (2002) yhdistää nämä kokemukset katarssiin. (Emt. 83 - 84.) Flow-kokemukset ovat elämyksellisiä merkitystihentymiä. Kokemuksen laadullisuus ja elämyksellinen intensiteetti tekee niistä tavallisesta arjen opiskelusta erottuvia. Vaikka voimakkaita elämyksellisiä innostavuuden tunteita ei voida suoraan yhdistää sosiokulttuurisen innostamisen teoriaan (ks. Hämäläinen & Kurki 1997, 196 – 237), niiden merkitystä voimaannuttavana toimintana ja opiskelun motivaatiota lisäävänä ei pitäisi mitätöidä. Innostava ja elämyksellinen opiskelu on mielekästä ja liikkeelle panevaa. ”Innostaminen ja osallistuminen ovat toisiinsa kiinteästi sidoksissa, ne ovat kuin saman kolikon kaksi puolta” (Hämäläinen & Kurki 1997, 203). Niiden yhteys freireläiseen teorian ja käytännön yhdistävään ongelmiin tarttumisen pedagogiikkaan on luonteva.

Draamatyöskentelyn poikkeavuus tavallisesta opiskelusta ja toiminnan innostavuus saattavat myös ”syödä” opiskeltavaa sisältöä. Opiskelun kohteena oleva sisältö jää helposti omakohtaisten kokemusten alle. Tässä tutkimuksessa se ilmeni opiskelijoiden vähäisenä pohdintana opinnäytetyön tutkittavasta sisällöstä, lapsen moraalivalinnoista. Samansuuntaista tulosta on myös Laakson tutkimuksessa. (Laakso 2005.) Tutkittavaksi jää, onko tämä tyypillistä draamalle vai yleistä didaktisen muodon uutuudelle ja poikkeavuudelle, joka väistyisi, jos opiskelumuoto tulisi vallitsevammaksi. Voidaan olettaa, että draama toimii aina vahvimmin henkilökohtaisten tavoitteiden ja tarpeiden suunnassa (ks. Laakso 2005, 175), jolloin se puoltaa paikkaansa erityisesti henkilökohtaisten ja itsetuntemukseen liittyvien opiskelutavoitteiden saavuttamisessa..

Opiskelu vallitsevasta poikkeavilla metodeilla tuottaa keskittyvää tarkkaavaisuutta uutuudellaan. Perinteisten ja rutiininomaisten toimintojen sijaan tuotetut muutokset oppimisessa merkitsevät Langerin (1997) mukaan sivupolkujen kautta tapahtuvaa oppimista (sideway learning). Poikkeavassa oppimisessä opiskelija näkee uusia ja vaihtoehtoisia perspektiivejä. Historiallista aikakauttamme luonnehditaan elämyskylläiseksi. Ammattikasvatuksessa suunta näyttäisi olevan päinvastainen. Tietoteoreettisen opiskelun lisääntyminen on syrjäyttänyt muut elämyksiä tuottavat oppimiskokemukset. Se on merkinnyt myös tunteiden syrjäytymistä opiskelussa sielläkin, missä ne ovat oppimisen kohteina. (Ks. Varila 1999.) Toisaalta innostuneisuus poikkeavaan oppimisen muotoon voi kertoa myös vallitsevasta ei-innostavasta ja totalitaarisesta pedagogisesta aikakaudesta, jossa yksi didaktinen lähestymistapa hyväksytään opetuksessa kattavaksi.



Innostuneisuus liittyy myös draamalliseen taide-elämykseen. Se näyttäisi syntyvän vakavaan leikillisyyteen tosissaan antautumisesta. Draamassa elämykset ”sanoittavat” käsitteille ulottumatonta, kuten ihmisen kipeimpiä kokemuksia. Tämä innostuneisuus kadotetaan jos unohdetaan draaman taiteen muotoon kytkeytyvä tietämisen tapa ja jos draama nähdään vain ja ainostaan instrumentaalisenä hyötynä tavoitteisiin pääsemiseksi. (Vrt. Drotner 2004, 18.) Yhtä vaarallista kuin pitää draamaa ainoastaan välineenä jonkin oppimistavoitteen saavuttamiseksi on ymmärtää draamatyöskentely vain opiskelijoiden mielihyvän ja viihtymisen tuottajaksi. Molemmissa kadotetaan draaman monipuolinen oppimisen potentiaali.

Opiskelijoiden kokemukset osoittivat, että innostuneisuudella on intentionaalinen eli mielellinen luonne. Se nousee selkeästä tavoitteesta ja sen eteen tehdystä työstä. Opiskelusta tulee tavoitteen saavuttamisen kautta innostavaa. Innostavuus draamallisessa opiskelussa näyttää syntyvän ennen muuta 1) onnistumiskokemuksista, 2) prosessin loppuunsaattamisesta, 3) draamatyöskentelyn muodosta ja 4) vahvasta osallisuudesta yhteiseen toimintaan. Kokonaisvaltaiseen oppimiseen tähtäävässä ammattikasvatuksessa näillä kokemuksilla on tärkeä osa.

Oppimiskokemuksen uutuuteen liittyvää kokemusta kuvaa opiskelijoiden kehittämistehtävänsä loppuun kirjoittama runo:

Olemme olleet kuin jäänmurtaja,  
joka puskee läpi ikijään.

Toivoa sopii,  
että seuraava laiva kulkee vanavedessämme  
ennen kuin uoma sulkeutuu... (Koistinen ym. 1998.)

## TUTKIMUSHAASTEITA

Tutkimus nosti esiin lukuisia ammattikasvatuksen didaktikkaan liittyviä kysymyksiä ja tutkimushaasteita:

Tämä tutkimus ei anna vastauksia, miten draamallinen oppimiskokemus vaikuttaa tulevaan hoitotyöhön. Pitkittäistutkimus olisi luonteva jatkotutkimus draaman ja yleisemminkin didaktisen muodon vaikuttavuudesta.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi tulisi myös tutkia, mikä nykyisin viime kädessä säätelee opetuksen muodon valintaa?

Myös didaktisiin metodeihin liittyvää muodon ontologiaa tulisi tutkia eri opetusmenetelmien osalta.

Mielenkiintoinen tutkimuksen kohde on myös opettajien didaktinen ajattelu. Esimerkiksi kuinka tietoisia opettajat ovat käyttämiensä opetusmetodien implisiittisistä ihmis- ja todellisuuskäsitystä.?

Minkälaisia valmiuksia opettajankoulutukset antavat didaktisten ratkaisujen tekemiseen?

Voisiko opetusmenetelmiä kehittää paremmin tulevan ammatin työmuodoiksi?

Mikä on ammattikorkeakoulun eetoksen merkitys ihmissuhdetyön ammattilaisiksi kasvussa?

Myös draaman eri genret didaktisina valintoina edellyttäisivät tutkimusta niiden sisältämien ontologisten painotusten vuoksi. Draamatyöskentelyn eettisyys edellyttäisi tätä tutkimista.

# LÄHTEET:

- Aarnio, H. 1994. Kognitiivisen empatian menetelmän kehittämistutkimus opettajankoulutusta varten. Tutkimuksia 12 Hämeenlinna, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Achtè, K., Alanen, Y., Tienari, P. 1973. Psykiatria. Porvoo. WSOY.
- Ackroyd, J. 2000. Applied theatre: problems and possibilities. In APPLIED THEATRE RESEARCH. <http://www.gu.edu.au/center/art/opt6/home.html>/ 2005- 12-11.
- Ahokas, M. 1998. Tunnettyö. Teoksessa: A.R.Lahikainen & A-M.Pirttilä - Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Keuruu. Otava. 120 – 133.
- Ahteenmäki – Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuusnäkökulmista. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 157.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere. Vastapaino
- Alho, R.(toim.) 1969. Vaatteet pois ja aatteet. Mielenpitoja mielisairaaloista. Helsinki. Demo.
- Allern, T. H. 2002. Myth and Metaxy and the Myth of "Metaxis". Teoksessa: B. Rasmussen & A.-L. Østern (ed.) Playing betwixt and between. The IDEA Dialogues 2001. IDEA Publications and IDEA World Congress. Bergen. 77 – 85.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003.
- Andersen, C. 2002. Thinking As and Thinking About. Cognition and Metakognition in Drama in Education. Teoksessa: B. Rasmussen & A.-L. Østern (ed.) Playing betwixt and between. The IDEA Dialogues 2001. IDEA Publications and IDEA World Congress. Bergen. 265 – 270.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisun, teoksen, tekeminen ja Tutkiva toiminta. Ars, techne ja fronesis. Artefakta 16. Akatiimi.
- Armstrong, K. 2005. Myyttien lyhyt historia. Helsinki. Tammi.

- Arnold, R. 2004. Empathic intelligence in pedagogy.  
<http://www.usyd.edu.au/ctl/Synergy14/arnold.htm> 12.7.2004
- Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museoon. Joensuun yliopiston Kasvatustieteellisiä. Julkaisuja; 94.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992. – 2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja: 100.
- Baker, C. 1996. Reflective Learning: A Teaching Strategy for Critical Thinking Journal of Nursing Education. 35 (1), 19 - 22.
- Baker, E.K. 2005. Työvälineenä oma persoona. Edita. Helsinki.
- Ball, S. 1993. Theatre in Health Education. Teoksessa: T. Jackson (eds.) sc.ed. Learning through Theatre. New perspectives on theatre in education. London. Routledge. 227 – 238.
- Ball, S. 1994. Theatre and health education: meeting of minds or marriage of convenience? Health Education Journal 1994/ 53, 222 - 225.
- Bardy, M. 2003. Pahuuden jäljillä – sen anatomiasta ja kesytysharjoituksista. Teoksessa: M. Krappala & T. Pääjoki (toim) Taide ja toiseus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. 17 – 32.
- Barker, P. 1998. The future of the theory of interpersonal relation? A personal reflection on Peplau's legacy. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing 5, 213 – 220.
- Barker, P. 2001. The Tidal Model: developing an empowering, person-centred approach To recovery within psychiatric and mental health nursing. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing 8, 233 - 240.
- Barnett, J.E. 1996. Boundary issue and dual relationship. The Independent Practitioner 16 (3), 138 – 140.
- Bergson, H. 1994. Nauru. Tutkimus komiikan merkityksestä. Helsinki. Loki-kirjat.
- Best, D. 1992. The rationality of feeling. Understanding the Arts in Education. London. The Falmer Press.
- Bettelheim, B. 1998. Satujen lumous. Porvoo. WSOY.
- Blatner, A. & Blatner, A. 1997. The Art of Play. Helping Adult Reclaim Imagination and Spontaneity. New York. Brunner/Mazel.
- Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman sosiadraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. 3. laitos. Naantali. Resurssi.

- Blondis, M. & Jackson, B. 1988. Inhimillinen yhteys - sanaton viestintä potilaan kanssa. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö. Helsinki. WSOY.
- Boal, A. 1979. Theatre of the oppressed. London. Pluto Press.
- Boal, A. 1995. Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy. London. Routledge.
- Boal, A. 1996. Politics, education and change. Teoksessa: Drama, Culture and Empowerment. Brisbane. IDEA Publications. 47 –52.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Helsinki. Tammi.
- Brookfield, S. 2000. Transformative Learning as Ideology Critique. Teoksessa: J. Mezirow & Associates. (eds.) Learning as Transformation Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco. Jossey-Bass.
- Buber, M. 1995. Minä ja sinä. Juva: WSOY
- Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Cambridge, Ma. Harvard University Press.
- Carper, B. 1978. Fundamental Patterns of Knowing in Nursing. Advances in Nursing Science, 1 (1), 216 – 220.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1994. Personal Experience Methods. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oak. Sage. 413 – 425.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. Research methods in education. London. Routledge.
- Cohen, M. & Omery, A. 1994 Schools of Phenomenology: Implications for Research. Teoksessa: J. Morse (ed.) Critical Issues in Qualitative Research Methods. London. SAGE Publications. 136 – 156.
- Collodi, C. 1986. Pinokkio. Helsinki. WSOY.
- Courtney, R. 1988. Mirrors: Sociological Theatre/Theatrical Sociology (1986). Teoksessa D. Booth & A. Martin-Smith (eds) Re-cognizing Richard Courtney Selected writings on drama and education. Ontario.Pembroke Publisher Limited. 124 – 144.
- Csikszentmihalyi, M.1996. Creativity,flow and the psychology of discovery And invention. New York: Harper Perennial.
- Damasio, A. 2001. Descartesin virhe. Emootio, järki ja ihmisen arvot. Terra Cogita.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds) 1994. Handbook of Qualitative Research Thousand Oak. Sage.

- Deshler, D. 1995. Metafora-analyysi eli sosiaalisia aaveita manaamassa. Teoksessa: J. Mezirow et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Dewey, J. 1980. Art as experiene. New York. Perigee Books.
- Dickie, G. 1990. Estetiikka. Tutkimusalue, käsitteitä ja ongelmia. Hämeenlinna. Karisto.
- Drotner, K. 2004. Formation of Otherness: Handling the complexity of late modernity. Teoksessa: A.-L. Østern (ed) Dramatic Cultures. Report from the faculty of Education, Åbo Akademi University: 10, 11 - 19.
- Eaton, M. 1995. Estetiikan ydinkysymyksiä. Jyväskylä. Gummerus.
- Elio, K. 1984. Didaktiikan kehityslinjoja antiikista nykypäivään. Tampereen yliopiston opettajakoulutuksen julkaisuja 3.
- Eriksson, K. 1989. Caritas – idea. Helsinki. Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi.
- Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Jyväskylä. Gummerus.
- Estes, C. P. 1992. Women who run with the wolves. Contacting the power of the Wild Woman. London. Rider.
- Eteläpelto, A. 2001. Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/ 2001. 6 - 15.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva. WSOY.
- European Conference on Promoting of Mental Health and Social Inclusion. Proceedings book. Ministry of Social Affairs and Health. Raports 2001:3
- Falk, B. 1998. Auttajan peili. Hyviä kysymyksiä ja yllättäviä vastauksia auttamyötä tekeville. Tampere. Resurssi.
- Feldhendler, P. 1994. Augusto Boal and Jacob Moreno. Theatre and therapy. Teoksessa: M. Schutzman & J. Cohen-Cruz. (eds.) Playing Boal. Theatre, therapy, activism. London. Routledge. 87 – 109.
- Feuerbach, L. 1989. Tulevaisuuden filosofian periaatteita. Teoksessa: Feuerbach-Plessner-Scheler: Tekstejä filosofisen antropologian historiasta. Jyväskylä yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 40/1989
- Foster, S.(ed) 2001. The role of mental health nurse. Cheltenham. Nelson Thornes.

- Freire, P. 1994. *Pedagogy of hope. Reliving pedagogy of the Oppressed.* New York. Continuum
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka.* Tampere. Vastapaino.
- Friman, M., Nummela, P. & Palos, M. 2006. Esteettinen ammattikorkeakoulujen Opetuksessa Teoksessa: Ammattien kutsu. Esteettinen ammattikorkeakoulujen opetuksessa. Opetusministeriön julkaisuja 2006:18, 16 - 27.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa.* Vastapaino.
- Gerkman - Kempainen, K. 2002. Voiko myötätunnosta uupua. *Mielenterveys* 2/2002. 36 – 38.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the Late Modern Age.* Polity Press
- Giorgi, A. 1983. Concerning the possibility of phenomenological psychological research. *Journal of Phenomenological Psychology.* 14, 129 – 170.
- Giorgi, A. 1994. A Phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology* 25, 190 – 220.
- Giorgi, A. 2000. Concerning the application of phenomenology to caring research. *Scandinavian Journal of Caring Science* 14. 11 - 15.
- Goleman, D. 1999. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva.* Keuruu. Otava.
- Grady, S. 1996. *Towards the Practice of Theory in Practice.* Teoksessa: P. Taylor(ed.):*Researching Drama and Art Education, paradigms & possibilities.* London. Falmer press. 59 – 71.
- Haapala, A. & Pulliainen, U. 1998. *Taide ja kauneus. Johdatus estetiikkaan.* Helsinki. Kirjapaja.
- Hakkarainen, K. 2003, *Kollektiivinen älykkyys.* *Psykologia* 06/ 2003. 384 - 401.
- Halonen, I. & Mutanen, A. 2006. Asiantuntijuus epistiikan, etiikan ja estetiikan kohtamisessa. Teoksessa: Ammattien kutsu. Esteettinen ammattikorkeakoulujen opetuksessa. Opetusministeriön julkaisuja 2006:18, 144 - 155.
- Hamilo, M. (toim) 2007. *Älkää säätäkö päätänne – häiriö on todellisuudessa.* Suomalainen psykokulttuurin kritiikki. Helsinki. Ajatus Kirjat
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia:167.

- Harjajarvi, M., Pirkola, S. & Wahlbeck, K. 2006. Aikuisten mielenterveyspalvelut muutoksessa. Helsinki. STAKES. Suomen Kuntaliitto.
- Harva, U. 1953. Johdatus filosofiaan. Helsinki. Otava.
- Hautamäki, A., Nyman, G. 1991. Kognitiotiede ja koneäly. Helsingin yliopisto. Filosofian laitos ja Psykologian laitos.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Tampere. Vastapaino.
- Heikkilä, T., Paloheimo, L. & Taipale, I. 2000. Mieli ja taide. Mielenterveyden keskusliitto.
- Heikkinen, A. & Kuusisto, L., ym. 1996. "Taitoja pitää antaa, kasvatusta myös" Suomalainen ammattikasvatus opettajien kokemuksissa. "Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä" -projektin väliraportti. Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, A. 2002. Solidaarisuutta, huolenpitoa vai pääoman kasaamista. Kasvatus 2/2003. 82 – 83.
- Heikkinen, A. 2005. Terveyskeskuslääkäri ja lasten mielenterveystyö. Acta Universitatis Tamperensis: 1094.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatus vakava leikkilisyys. Jyväskylä studies in education, psychology and social research: 201.
- Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan Pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Helander, J. 2002. Draamakasvatus - onnistumisen pedagogiikkaa. Hämeen Ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Henrikson, L. & Wrede, 2004. Hyvinvointiyön ammatit. Helsinki. Gaudeamus.
- Hentinen, M. 1989. Kliininen opiskelu hoitamaan oppimisessa. Ammattikasvatushallitus, Tutkimuksia ja selosteita 20/89.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, kon flikteja ja kaaosta.. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 85.
- Hildèn, R. 1999. Sairaanhoidajan ammatillinen pätevyys ja ammatillisen pätevyyteen vaikuttavat tekijät. Acta Universitatis Tamperensis: 706.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Hochschild, A. R. 1979. Emotional work, feeling rules and social structure. American Journal of Sociology 85, 551 - 575.



- Hohenthal – Antin, L 2001. Luvan ottaminen – ikäihmisen teatterin tekijöinä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research: 191.
- Hohenthal – Antin, L. 2006. Kutkuttavaa taidetta. Taidetoiminta seniori- ja vanhustyössä. Juva. Ps – kustannus.
- Holma, J. 1999. Psykoosi narratiivina. Teoksessa: K. Haarasilta & J. Seikkula (toim.) Psykoosi-uuteen hoitokäytäntöön. Helsinki. Studia.Kirjayhtymä. 206 – 219.
- Honkasalo, M.- L. 1993. Kipeät ruumiit. Teoksessa: Korvajärvi, Nätkin & Saloniemi (toim.) Tieteen huolet ja arjen ihmeet. Jyväskylä. Vastapaino. 92 – 105.
- Huizinga, J 1984. Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi. Helsinki. WSOY.
- Hummelvoll, J.K. & Da Silva, A. E. 1994. A Holistic-Existential Model for Psychiatric Nursing. *Perspective in Psychiatric Care* vol.30 no.2 April-June. 7 - 14.
- Hummelvoll, J.K. 1996. The Nurse-Client Alliance Model. *Perspectives in Psychiatric Care*. 32 (4). October-December. Philadelphia . A Nursecom. Inc. Publication.
- Hurtig, J. & Laitinen, M. 2002. Paha ihmistyden ja ammatillisen auttamisen haasteena. Teoksessa: M. Laitinen & J. Hurtig (toim) Pahan kosketus. Keuruu. Otava. 8 – 17.
- Hynynen, E.1999. Psykiatrisen sairaanhoitajan koulutusammattin kehittyminen psykiatrisen hoitotyön näkökulmasta. Teoksessa: L.Honkala, M.Innamaa, P. Linnainmaa, P. (toim.) Mielenterveystyö ja opetus. Helsinki. Hygienia.Kirjayhtymä. 9 – 27.
- Hyvönen, S. 2004 Moniulotteista ja moniammatillista yhteistyötä muutoksen keskellä. Tutkimus perusterveydenhuollon mielenterveystyöstä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Hyypä, M. & Liikanen, H.-L. 2005. Kulttuuri ja terveys. Helsinki. Edita.
- Hyyryläinen, A. 2004. Pedagoginen draama ammatillisessa opetuksessa. Teoksessa: J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja ieteenalana. Ohjauksen välineet. Juva. PS –kustannus. 62 - 78.
- Hägglund, T - B. 2001. Rakkauden hipaisu.Psykoanalyttisia esseitä. Oulu: Kajo
- Häggman-Laitila, A. & Åstedt-Kurki, P. 1994. What is expected of the nurse-client interaction and how these expectations are realized in Finnish health care. *International Journal of Nursing Studies*. 31, 253 - 261.
- Häkämies, A. 1992. Opetusdraama - kokemuksellisen oppimisen eräs menetelmä hoitotyön koulutuksessa. Pro-gradu -tutkielma Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.

- Häkämies, A. 1999. Pinokkio – sairaanhoidon opiskelijoiden päättötyöprojekti forumteatterin keinoin. Teoksessa: Mielenterveystyön opettajat r.y. (toim.) Mielenterveystyö ja ja opetus. – matkalla muutokseen. Helsinki. Hygienia. Kirjapaja.
- Häkämies, A. 2004. Taide tunteiden opettajan ammatillisessa koulutuksessa. Aikuiskasvatus 4/2004. 128 – 135.
- Häkämies, A. 2005a. Maan vaalijoiden tarinoita. Teoksessa: P.Kivinen & S. Talola (toim.) Ihmissä maatilalla arjessa. Kehityssuuntia etsimässä. Tampere. PIRAMK Massi – hanke. 128 – 135.
- Häkämies, A. 2005b. Tunteet – portti arvomaailmaamme draamatyöskentelyssä. Teoksessa: Ventola & M. Renlund. Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: oppimateriaalit 5, 146 – 15
- Hämäläinen, J.- Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Juva. WSOY.
- Hänninen, S. 1996. Minä ja minuus - draamapedagogiikan lähtökohtia ja sovelluksia ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun Julkaisuja 12.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis: 969.
- Iija, A., Almqvist, S., Kiviharju-Rissanen, U. 1996. Mielenterveystyön perusteet hoitotyössä. Tampere. Tammer-paino.
- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatukseen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Itkonen, M. 1996. Itsekseen ja toisekseen – kuvastimen kahdet kasvot. Teoksessa: J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa, osa 2 – ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8.
- Itkonen, M. 1999. Esteettinen kasvatus. Filosofisia lähtökohtia. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Janhonen, S. & Kuokkanen, R. ym. 1992. Kehittyvä hoitotyö. Porvoo. WSOY.
- Jennings, S., Cattanach, A., Mitchell, S., Chesner, A., & Meldrum, B. 2000. The handbook of dramatherapy. London. Routledge.
- Jones, A. 2003. Transference and countertransference. Perspectives in psychiatric care. The Journal for Advanced Practice Psychiatric Nurse. Vol. 40, n:o 1, 13 – 19.
- Joronen, K. 2005. Adolescent Subjective Well-being in their Social context. Acta Universitatis Tamperensis: 1063.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä. Gummerus.

- Juurikainen, O. 2007. Taiteilija töissä vanhainkodissa. KELAN sanomat 2/2007. 24.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere. Opinpajan kirja.
- Kalli, P. & Malinen, A. 2005. Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. Vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Kalliopuska, M. 1997. Empatia – tie ihmisyyteen. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Kansaneläkelaitoksen sairauslomatilastot vuosilta 1998-2000
- Kansanen, P. 1990. Didaktiikan tiedetausta. Helsinki, Yliopistopaino
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus.
- Kantonen, L. 2005. TELTTA - Kohtaamisissa nuorten taidetyöpajoissa- Väitöskirja. Taiteellinen korkeakoulu.
- Karppinen, T. 2003. Tiivistelmä ilmaisun iloista 1972 – 2002. Toimijoiden Toreilla 30-vuotisjuhla-julkaisu, FIDEA –Suomen draama- ja Teatteriopetuksen liitto ry. 9 – 11.
- Karttunen, P. 1999. Tietoa hoitotyön toimintaan: sairaanhoidon opiskelijoiden käsityksiä tiedosta ja tiedon suhteista toimintaan. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis: 651.
- Kauppi, A. 2003. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen kehityslinjoja. Teoksessa: Kauppi & T. Huttula (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7: 2003. 6 – 19.
- Kegan, R. 2000. What "Form" Transforms ? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. Teoksessa: J. Mezirow & Associates: Learning as transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco, Jossey – Bass. 35 – 69.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva. WSOY.
- Ketola, K., Knuutila, S., Mattila, A. & Vesala, K. 2002. Puuttuvat viestit. Nonkommunikaatio Inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Helsinki. Gaudeamus.
- Kiikkala, I. 2002. Mieleneterveystyö hoitotyössä – hoitotyö mieleneterveystyönä. [www.stakes.fi/paasky/jutut/hoitotyö.htm](http://www.stakes.fi/paasky/jutut/hoitotyö.htm) 9.4.2002.
- Kiilakoski, T. 2003. Hyvä isäntä vai keho renki. –kriittisiä näkökulmia verkko pedagogiikkaan. Aikuiskasvatus 1/2003. 28-35.
- Kilkku, N. & Sundström, R. 2004. Mielenetveystyöpalvelut muutoksessa, muuttuvatko käytännöt. Sairaanhoidaja – Sjuksöterskan 10/2004. Vol. 77, 23 - 26.

- Kiviniemi, L., Läksy, M-L., Matinlauri, T., Nevalainen, K. Ruotsalainen, K., Seppänen & U-M. Vuokila-Olkkonen, P. 2007. Minä mielenterveystyöntekijänä. Helsinki. Edita Prima.
- Klemi, M. 1988. Sanaton kieli. Espoo: Weiling & Göös.
- Koivisto, K.2003. Koettu hallitsematon minuus psykoottisen potilaan hoitotyön lähtökohdaksi. Acta Universitatis Oulensis Medica: 721.
- Koivunen, H. 1998. Hiljainen tieto. Keuruu: Otava.
- Kokko, S. 2004. Mielenterveystoimiston asiakkaiden ja työntekijäiden käsityksiä hyvästä mielenterveystyöstä. Arvototeoreettinen näkökulma mielenterveystyöhön. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitoksen julkaisu.
- Kokkola, A., Kiikkala, I., Immonen, T. & Sorsa, M. 2002. Mitä Sinä elämältäsi haluat? Asiakaslähtöinen mielenterveyttä edistävä toimintamalli. Suomen kuntaliitto, Helsinki. STAKES.
- Kontio, E. 2004. Hoitotieteen opiskelu verkossa. Teoksessa: Terveystieteiden opettajana 2000 –luvulla. Hoitotieteen laitoksen julkaisu. Tutkimuksia ja raportteja A: 44/2004. 1 – 13.
- Kopakkala, A. 2005. Psykodraaman historia on Morenon historiaa. Teoksessa: M. Lindqvist ym.(toim.) Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Tampere. Resurssi. 151-156.
- Korhonen, K., Mäkinen, R.& Valkonen, S. 2001. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus työssä. Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusjulkaisuja 13.
- Korhonen, P. & Østern, A.-L. (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatustieteet. Jyväskylä. Atena.
- Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.)2005. Hyvä hankaus. –teatterilähtöiset menetelmät oppimisessa ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki. Draamatyö. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 38
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka. Helsinki. Otava.
- Koskinen, S , Kestilä, L. Martelin, T. & Aromaa, A. 2005. Nuorten aikuisten terveys. Terveystieteiden tutkimuksen perustulokset 18 – 29 vuotiaitten terveydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 7/2007. 134 – 148.
- Kotkavirta, J. 2002 Kokemuksen ehdot ja hahmot: Kritik der reinen Vernunft ja Phänomenologie Des Geistes. Teoksessa: L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tampere University Press. 15 – 36.
- Kurki, L. 1996. Sosiaalipalveluohjelmat kouluissa. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisu B 1/1996

- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere. Vastapaino.
- Kuusi, O. 2004. Etäläsnäoloa. Teoksessa: J. Heinonen & G. Herten & O. Kuusi (toim.) NYT on ennen huomista. Ekosäätiö & Syöpäsäätiö. Saarijärvi. Gummerus.
- Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Acta Universitatis Tamperensis: 646.
- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa: H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki. Otava.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimis potentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lahdes, E. 1997 Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu. Otava.
- Laing, R.D. 1971. Pirstoutunut minuus. Espoo. Weilin+Göös.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1995. Filosofinen antropologia. Jyväskylä. Atena.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma Teoksessa: J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Ps-kustannus. Jyväskylä. 26 – 43.
- Laki ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/255.
- Lammenranta, M. 1990. Beardsley ja esteettinen arvo. Teoksessa: A. Haapala (toim.) Taiteen kritiikki. Juva. WSOY. 65 – 79.
- Lammenranta, M. 2002. Kokemus tiedon lähteenä. Teoksessa: L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia. Vol.1 Tampere University Press.
- Langer, E.J. 1997. The power of mindful learning. Addison – Wesley publishing Company.
- La Torre, M. A. 2002. Integrated Perspectives. The Power of Therapeutic Presence. Perspectives in Psychiatric care. The Journal for Advanced Practice Psychiatric Nurse. Volume 38. N:o 1. 34 – 36.
- Latvala, E. 1998. Potilaslähtöinen psykiatrinen hoitotyö laitospäristössä. Väitöskirja. Serie D. Medica. Acta Universitatis Oulensis: 490.
- Latvala, E. & Visuri, T. & Janhonen, S. 1995. Psykiatrinen hoitotyö. Porvoo. WSOY.

- Laurila, E. 2003. Kohti persoonallista ammatillisen kasvun ammattikorkeakoulua. Teoksessa: Kauppi & T. Huttula (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7: 2003.
- Lehtinen, T. 2002. Eksistentiaalisuus. Vapauden filosofia. Helsinki. Kirjapaja.
- Lehtisalo, L. 2002. Tieto, oppiminen, sivistys: avauksia ihmisen vuosisataan. Juva. WSOY.
- Leiber, I. 1995. Pedagoginen draama hoitoalan koulutuksessa. Teoksessa: J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama, elämys, kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. 169 – 188.
- Leikola, J. 2005. Miten ajatella teatteriksi? Teatteriesityksen kieli ja kielioppi lyhyt oppimäärä. Teoksessa: P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtoiset menetelmät oppimisessa ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki. Dramatyö. 126 – 131.
- Levanen, L. 1998. Eläytyminen ja etäännyttäminen teatterikasvatuksessa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto.
- Liikanen, H - L. 2003. Taide kohtaa elämän. Arts in Hospital –hanke ja kulttuuritoimintaa Itäsuomalaisien hoitoyksiköiden arjessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Valtiotieteiden tiedekunta.
- Lincoln, S. Y. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. California. Sage Publication.
- Lindström, U. 1988. Psykiatrisen hoito-opin perusteet. Sairaanhoidajien koulutussäätiö. Helsinki. Karisto.
- Lindqvist, M. 1985. Ammattina ihminen. Helsinki. Otava.
- Lindqvist, M. 1990. Auttajan varjo. Helsinki. Otava.
- Lindqvist, M. 2002. Hyvä, paha, pyhä. Helsinki. Otava.
- Lindqvist, M. & Kopakkala, A. ym. (toim.) 2005. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Tampere. Resurssi.
- Linnainmaa, P. 1999. Mielenterveyshoitotyön käytännön teoreettisesta perustasta. Teoksessa: P. Linnainmaa, M. Innamaa & L. Honkala (toim.) Mielenterveystyö ja Opetus – matkalla kohti muutosta. Mielenterveystyön opettajat ja ylihoitajat ry. Helsinki. Hygienia. 28 – 53.
- Lukkarinen, H. 1999. Sepelvaltimotautia sairastavien elämänlaatu ja elämän kulku. Väitöskirja. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitos. Oulun yliopisto.

- Lukkarinen, H. 2001. Ihmisten kokemukset hoitotieteellisenä tutkimusilmiönä: fenomenologinen lähestymistapa .Teoksessa: S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki. WSOY. 116 – 164.
- Lukkarinen, H. 2006. Monimetodinen kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen ja positivistisen Tutkimustavan yhdistäminen.Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta – ymmärtäminen. 2. Painos. Vantaa. Dialogi. 227 - 253.
- Luostarinen, S. 1998. Transferenssi ja terapeutin emotionaaliset reaktiot.Teoksessa: R.Antikainen & M. Ranta (toim.) Kohti vastavuoroisuuden kokemusta. Psykoterapeuttisen Hoitosuhteen peruskurssi 2. Pohjois-savon sairaanhoitopiirin julkaisuja no. 51, 27 – 62.
- Lövgren, G., Engström, B. & Norberg, A. 1996. Patient`s Narratives Concerning Good and Bad Caring. Scandinavian Journal of Caring Sciences. 10, 151 - 156.
- Løvlie, L. 2001. Esteettinen kokemus. Teoksessa: A-L. Østern (toim.) Laatu ja Merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita.Jyväskylän Opettajankoulutuslaitos.Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 25 - 47.
- Marcinek, M. 1993. The Curriculum Revolution Transforming Barriers to Education for Registered Nurses. Nurse Education 18 (4) .
- Marriner – Tomey, A. 1994. Hoitotyösn teoreetikot ja heidän työnsä. Helsinki. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Matikainen, J. & Manninen, J. 1998. Uusien oppimisympäristöjen perusteluista. Aikuis- kasvatust 4/98. 317 – 323.
- Mattila, A. 2002. Masennus psysähtymisenä elämän tienhaaraan. Teoksessa: K. Ketola, S. Knuuttila, A.Mattila & K.Vesala 2002. Puuttuvat viestit. Nonkommunikaatio. Ihimillisessä vuorovaikutuksessa. Helsinki. Gaudeamus. 103 – 118.
- Mattila,L.-R. 2001. Vahvistumista ja tunnekokemuksen jakamista. Väitöskirja. Hoitotieteen laitos. Tampereen Yliopisto.
- Mattson, M. 1998. Pahanteon psykologia. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 1/98.
- McDougalla, J. 2000. Ruumiin näyttämöt. Psykoanalyttinen näkökulma Psykosomaattiseen sairastamiseen. Pieksämäki: Therapiea -säätiö. PT -print oy.
- McLeish, K. 2000. Aristoteles. Keuruu. Otava.
- McLuhan, M. 1984. Ihmisen uudet ulottuvuudet.Kolmas painos. Juva WSOY
- Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala ? ESR –julkaisut. Helsinki. Edita.

- Mezirow, J. 1991. Transformative theory: Critique and confusion. *Adult Learning*. San Francisco. Jossey - Bass Publishers.
- Mezirow, J. et al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow & Associates. 2000. Learning as Transformation. *Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco. Jossey – Bass.
- Mitchell, S. 1994. The theatre of self-expression. A 'therapeutic theatre' model of dramatherapy. Teoksessa: S.Jennins. & A.Cattanach & S. Mitchell. & A.Chesner & B. Meldrum (eds) *The handbook of dramatherapy*. London. Routledge.
- Mielenterveysasetus 1247/1990.
- Mielenterveyslaki 1116/1990.
- Mielenterveyspalvelujen laatusuositus sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toiminta ohjelma (TATO) Mielenterveyden valmistelu- ja seurantaryhmä. Sosiaali- ja terveysministeriö 2001: 9. Helsinki. Suomen Kuntaliitto.
- Moch, S. D. 1990. Personal knowledge. *Scolary Inquiry for Nursing Practice*. An International Journal. 4(2), 155 - 165.
- Molander, G. 2003. Työtunteet – esimerkkinä vanhustyö. Työterveyslaitos.
- Morse, J. 1994. Emerging From the Data: The Cognitive Process of Analysis in Qualitative Inquiry. Teoksessa: J. Morse (ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London. Sage.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Method*. London Thousand Oaks. Sage.
- Munnukka, T. 1993. Tehtävien hoidosta yksilövastuiseen hoitotyöhön. Väitöskirja. Hoitotieteen laitos. *Acta Univeritatis Tamperensis*: 375.
- Munnukka, T. 1997. Hoitamaan oppiminen ja opettaminen. Väitöskirja. Opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto.
- Männikkö, M. 1993. Tulevaisuuden tutkimus ja historian kirjoitus. Teoksessa: M. Vapaavuori (toim.). *Miten tutkimme tulevaisuutta. Tulevaisuuden tutkimuksen seura*. Helsinki. *Acta Futura Fennica* No 5.
- Neelands, J. 1984 *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. Oxford. Heinemann Educational Books.
- Nieminen, S. & Saarenheimo, M. 1981. *Morenolainen psykodraama. Historiallisen ja filosofis- psykologinen analyysi*. Helsinki. Psykologian kustannus.



- Niiranen-Linkama, P. 2005. Sosiaalisen transformaation sosiaalialan asiantuntijuuden diskursseissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Niittynen, A. 2000. Esipuhe teoksessa: Parantava taide. Taideoppikirja lähi- ja Perushoitajille. Toimihenkilöjärjestöjen sivistysliitto. TJS
- Nurmela, T. 2002. Ajattelun taito ja lupa ilmaista: teoreettis-käsitteellinen tutkimus hoitotyön edellyttämästä kriittisen päättelyn taidosta ja sen edellytyksistä. Väitöskirja. Hoitotieteen laitos Tampereen yliopisto.
- Nurminen, R. 2000. Hiljainen tieto hoitotyössä. Helsinki Tammi
- Nuutinen, K. 2003. Alue, johon enkelit eivät astu – tutkimus toisin keinoin. Teoksessa: J. Varto, M. Saarnivaara & H. Tervahattu (toim.) Kohtaamisia taiteen ja tutkimuksen maastossa. Hamina. Akatiimi. Artefakta 13.
- Oesch, E. 1994. Totuus ja metodi hermeneutiikassa. Niin & näin filosofinen aikakauslehti 2/94 Suomen fenomenologinen instituutti.
- Ojanen, E. 2001. Kauneuden filosofia. Helsinki. Kirjapaja.
- Ojanen, E. 2005. Ihmisen filosofia. Helsinki. Kirjapaja.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Palmenia-kustannus.
- Opetusministeriö 1996. Koulutus & Tutkimus 2000. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995 - 2000. Valtioneuvoston päätös 21.12.1995. Helsinki. Opetusministeriö.
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:6. Psykoterapiakoulutuksen muistio.
- Opetusministeriön julkaisuja 2006:18. Ammattien kutsu. Esteettinen ammattikorkeakoulujen opetuksessa.
- O'Toole, J. & Donelan, K. 1996. Drama, Culture and Empowerment. The Idea Dialogues. Brisbane.
- Parviainen, J. 1998. Bodies moving and moved. A Phenomenological Analysis of Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art. Doctoral dissertation. Tampere university. The department of Mathematics, Statistics and Philosophy. Tampere University Press.
- Parviainen, J. 2002. Kinestettilinen empatia: pohdintoja Edith Steinin empatiakäsityksen ulottuvuuksista. Teoksessa: Haaparanta, L. & Oesch, E. (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia. Vol.1. Tampere University Press. 325- 348.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjaustuvuus aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1/2001. 46 - 55.

- Pelttari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset. Stakes. Tutkimuksia 80. Jyväskylä. Gummerus.
- Perttula, J. 1995 a. Kokemus psykologisen tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen Psykologiaan. Sufi. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1995 b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 1/1995. 39 – 47.
- Perttula, J. 1995 c. Fenomenologisen psykologian metodi – kohti käsitteellistä selkeyttä. Hoitotiede vol. 7. No 1/95. 3-11.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 5/ 2000. 428 – 442.
- Perttula, J. 2006 Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta – ymmärtäminen. 2. Painos. Vantaa. Dialogi. 115 – 162.
- Pitkäniemi, H. 2000. Opetuksen käsitteen teoreettisesta tutkimuksesta. Kasvatus 5/2000. 443 – 455.
- Pitzele, P. 2001. Valkoinen tuli. Johdantoa bibliodraaman perusteisiin ja menetelmään. Jyväskylä. Gummerus.
- Poikela, E. 1994. Ammatti ja oppiminen. Ammattikasvatusarja 10. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Tampere: tampereen yliopisto
- Postman, N. 1987. Huvitamme itsemme hengiltä. Juva: WSOY
- Postman, N. & Weingartner, C. 1970. Uutta luova opetus. Jyväskylä. Gummerus.
- Punkanen, T. 2001. Mielenterveystyö ammattina. Helsinki: Kustannus oy Tammi
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki. Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.

- Puolimatka, T. 2006. Opetuksen kaksi lähestymistapaa. Teoksessa: E. Koskenniemi, T. Nisula & O-P. Vainio (toim.) Kadonnut horisontti. Näkökulmia uskoon, valtaan ja totuuteen. Helsinki. Arkki. 113 – 134.
- Purhonen, H.1988. Muuttuva ihminen. Carl Rogersin filosofinen antropologia. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Raij,K. 2003. Oppimisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa: H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki. Edita. 42 - 58.
- Rainio, E. 1997. MAGIA VOLTTI. Taiteilijaopettaja oman työnsä tutkijana. Lisensiaattityö. Teatterikorkeakoulu. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos.
- Rantala, K., Salasuo, M. & Soikkeli, M.2004. Elämykset ja draama huumevalistuksesta ajattelun virittämiseen. Kasvatus 4/2004. 393 – 405.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutusäätiö.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampere. Fitty.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Reiners, I. 2001 Taiteen muisti. Helsinki. Tutkijaliitto.
- Reinolds, W. J.& Cormack, D. 1992. Psychiatric and Mental Health Nursing, Theory and practice. London: Chapman and Hall.
- Reinolds, W. J. 1999. Empahty: a crucial comonent of the helping relationship. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing. 6, 363 – 370.
- Reitala, H. & Heinonen, T. 2001. Dramatisoitua todellisuutta. Teoksessa: H. Reitala & T. Heinonen (toim.) Dramaturgioita. Saarijärvi. Palmelia.
- Riska, E. & Wrede, S. 2004. Kuka on kestävä sairaanhoitaja? Teoksessa: L. Henriksson & S. Wrede (toim.): Hyvinvointityön ammatit. Helsinki. Gaudeamus. 41 - 83
- Rogers, C. 1980. Way of being. Boston. Houghton Mifflin.
- Rohd, M 1998. Theatre for Community, Conflict & Dialogue. Portsmouth. Heinemann.
- Ropo, E. 1999. Minuus, muutos ja oppiminen. Teoksessa: P. Houni & P. Paavola (toim.) Taide, Kertomus ja Identiteetti. Helsinki. Yliopistopaino, Art Scenica. 149 – 165.

- Rosenberg, M. 2001. Myötälämisen taito. Johdatus väkivallattomaan vuorovaikutukseen. Juva. Dialogia Oy.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammatiksvatuksen aikakauskirja 1/2003. 4 – 11.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 106 – 122.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos.
- Ruokanen, M. 1987. Hermeneuttica moderna. Helsinki. Hakapaino.
- Salmela, M. 2004. Sairaanhoidajaopiskelijoiden hoitamisen taidot ja niiden opetus ammatikorkeakoulussa. Opiskelijoiden, opettajien ja ohjaajien arvio. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: 213.
- Salonen, K. 2002. Suomalaisen mielenterveys voi melko hyvin. Mielenterveys 5/2002. 24-27.
- Sarvimäki, A. 1988. Nursing care as a moral, practical, communicative and creative activity. Journal of Advanced Nursing. 13, 462 – 467.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa: I. Porna & P. Väyrynen (toim) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen kuntaliitto. Opetushallitus.
- Scanlon, A. 2006. Psychiatric nurse perceptions of the constituents of the therapeutic Relationship: a grounded theory study. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing 13, 319 – 329.
- Schroeder, P. & Benfer, B. 1992. The eclectic approach: Principles and general applications. In: W. Reynold & D. Cormack (ed) Psychiatric and Mental Health Nursing, Theory and Practice. London: Chapman and Hall.
- Schusterman, M. & Cohen-Cruz, J. (ed.) 1994. Playing Boal. Theatre, therapy, activism. London. Routledge.
- Schön, D. 1983. The reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York. Basic Books.
- Schön, D. 1988. Educating the Reflective Practitioner. Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco. Jossey-bass Publisher.

- Seikkula, J. & Haarakangas, K. 1999. Avoin dialogi akuutin psykoosin hoidon foorumina. Teoksessa: K. Haarakangas & J. Seikkula (toim.) Psykoosi – uuteen hoitokäytäntöön. Helsinki. Studia Kirjayhtymä.
- Sennett, R. 2004. Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa. Tampere: Vastapaino.
- Shusterman, R. 2001. Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka. Tampere. Gaudeamus.
- Sikkelä, R. 2002 Mitä flow-kokemukset ovat. *Psykologia* 03/02. 239 – 245.
- Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistumisprosessissa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. 866.
- Sohlman, B. 2004. Funktionaalinen mielenterveyden malli positiivisen mielenterveyden kuvaajana. *Stakes.Tutkimuksia* 137.
- Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. *Psykologia* 1-2/ 01. 9-17.
- Somers, J. 2002. Jugebox of the Mind. An Exploration of the Relationship between the Real and the World Of Drama Fiction. Teoksessa: B. Rasmussen and A.- L. Østern (ed.) *Playing betwixt and between. The IDEA Dialogies 2001. IDEA Publications and IDEA World Congress. Bergen. 85-92.*
- Spry, L. 1994 .Structures of power. Toward a theatre of liberation. In: Schutzman and Cohen-Cruz. (ed.) *Playing Boal. London. Routledge. 171- 184.*
- Stein, E. 1970. On the problem of empathy. (Sec. Ed.) translated by Waltraut Stein. Martinus. The Hague.
- Stenfors, P. 1999. Tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa. Väitöskirja Tampereen yliopiston lääketieteellinen tiedekunta.
- Strategia terveysalan ammattikorkakoulutuksen kehittämiseksi Suomessa vuosina 2004 – 2007.
- Sura, S. 1996. Draaman psykologisia perusteita. Teoksessa.: K. Sarmavuori (toim.) *Draamaopetuksen perusaskeleita. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja C:6 Turun opettajankoulutuslaitos.*
- Sura, S. 2005. Katarsis. Teoksessa: M.Lindqvist ym. *Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Tampere. Resurssi. 48 – 62.*
- Taylor, P. 2003. *Applied Theatre.Creating Transformative Encounters in the Community. Portsmouth. Heinemann.*
- Teerijoki, P. & Lintunen, 2001. Kohtaamisia eri tiloissa –osallistavan teatterin näyttämöt. Teoksessa: P. Korhonen & A.-L. Østern (toim) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä. Atena –kustannus. 131 – 150.*

- Teerijoki, P. 2003. Suhteita – transformatiivinen oppiminen draamakasvatuksessa. Teoksessa: A.-L. Östern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.) Tutkiva draamaopettaja. Draamakasvatuksen vuosikirja 2000-2003. Opettajan koulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 135 . 155.
- Tervamäki, P. 2005. Sosiodraama ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa: M. Lindqvist & A. Kopakkala ym. (toim.) 2005. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Tampere. Resurssi. 107 – 123.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research: 236.
- Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta” Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos.
- Tomperi, T. 2001. Paolo Freire ja kriittinen pedagogiikka. Niin&Näin 2/2001 Htt://[www.netn.fi/2001](http://www.netn.fi/2001) 30.10.2001
- Tomperi, J. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen jälkeen. Freiren kritiikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista. Teoksessa: P. Freire, Sorrettujen pedagogiikka. Tampere. Vastapaino.
- Toskala, A. & Wahlström, K. 1996. Psykoterapian prosessi. Tutkimukselliset konstruktiot. Acta Psychologica Fennica. Rauma. West point.
- Tuomainen, R., Myllykangas, M., Elo, J. & Ryyänen, O.-P. 1999. Medikalisaatio - aikamme sairaus. Tampere. Tammer-Paino.
- Tuomi, J. 1997. Suomalainen hoitotiedekeskustelu. Studies in sport, physical education and Health. Terveystieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Turunen, K. 1998. Minusta näyttää - johdatus reflektiiviseen filosofiaan. Jyväskylä. Atena Kustannus Oy.
- Töyrylä, T. 1989. Ihminen on ihmiselle kasvot – Emmanuel Levinasin filosofian jäljillä, Pohdin. 1 – 25.
- Ukkola, I. (toim.) 2001. Parantava taide. Taideoppikirja lähi- ja perushoitajille. Toimihenkilöjärjestöjen sivistysliitto.
- Utria, S. J. K. 2001. Ihmismielen jäljillä. Jyväskylä: Gummerus.
- Uurtamo, Y. 2000. On puhuttava siitä, mistä vaikenemme. Martti Siiralan ajatuksia elämästä. Helsinki. Tammi.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva. WS Bookwell Oy.
- Van Ments, M. 1989. The effective use of role-play. London. Kogan Page.

- Vainio, O-P. 2006, Epävarmuuden sietämisestä: Kriittinen realismi ja teologia. Teoksessa: E. Koskenniemi & T. Nisula & O-P. .Vainio (toim.) Kadonnut horisontti. Näkökulmia uskoon, valtaan ja totuuteen. Helsinki. Arkki. 167 – 179.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Joensuun yliopisto,
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1995. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu.
- Varto, J. 1996. Lihan viisaus. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.
- Varto, J. 2001. Kauneuden taito. Juvenes Print-Tampereen Yliopistopaino.
- Varto, J. 2003. Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma. Juvenes Print-Tampereen Yliopistopaino.
- Venkula, J. 2003. Taiteen välttämättömyydestä. Jyväskylä. Kirjapaja.
- Ventola, M & Renlund, M. 2005. Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: oppimateriaalit 5.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen ja Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 6.
- Vertio, H. 2004. Läsnaolo ja sairaus. Teoksessa: J. Heinonen , G. Herten & O. Kuusi (toim.) NYT on ennen huomista. Ekosäätiö & Syöpäsäätiö. Saarijärvi. Gummerus. 21- 31.
- Vilen, M., Leppimäki, P. & Ekström, E. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki. WSOY.
- Vilkko, A. 1997. Elämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Helsinki. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Von Brandenburg, 2003. Kuvataide työhyvinvoinnin ja työtoiminnan tukena. Uusia näkökulmia ja käytännön esimerkkejä. Helsinki. Työturvallisuuskeskus.
- Von Wright, J. 2001. Kasvatuspsykologian vaiheita. Psykologia 1 - 2/2001. 4 – 8.
- Vuokila-Oikkonen, P. 2003. Akuutin psykiatrisen osastohoidon yhteistyöneuvottelun keskuksessa rakentuvat kertomukset. Acta Universitatis Ouluensis medica. Ser. D 704.

- Välämäki, M. & Holopainen, A. & Jokinen, M. 2000. Psykiatrinen hoitotyö muutoksessa. Juva. WS Brookwell.
- Vygotsky, L. S. 1971. The Psychology of Art. Massachusetts, The M.I. Press.
- Wahlbeck, K. 2004. Mielenterveyspalvelut. Teoksessa: M. Heikkilä & M. Roos (toim.) Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukatsaus 2005. Saarijärvi. STAKES.
- Wallenius, M. 1998. Ympäristö, persoonallisuus ja hyvinvointi. Teoksessa: Hoitotyön Vuosikirja 1998. Mielenterveys. Hygieia. Helsinki: Kirjayhtymä. 74 – 83.
- Watkins, P. 2001. Mental Health Nursing. The Art of Compassionate Care. Oxford. Butterworth Heinemann.
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehitys. Helsinki. Tammi.
- Wenger, E. 2002. Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge. University press.
- Wilson, G. D. 1997. Esittävän taiteen psykologia. Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Winn, L. 1994. Post Traumatic Stress Disorder. Treatment and Risk Reduction. London. Jessica Kingsley Publisher.
- Østern, A. – L. 2001a. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa: P. Korhonen & A. – L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä. Gummerus. 15 – 45.
- Østern, A.- L. 2001b. Tyhjät tilat ja esteettinen responsi draama- ja kirjallisuusopetuksessa. Teoksessa: A.-L. Østern. (toim) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopiston. Opetuksen perusteita ja käytänteitä: 37, 237 -243.
- Østern, A.-L. 2003a. Aktiivinen esteettinen responsi ja oppimisprosessit draamassa. Teoksessa: A.-L. Østern & P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.) Tutkiva draamaopettaja. Draamakasvatuksen vuosikirja 2000 - 2003. Opettajan koulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 13- 30.
- Østern, A.- L. 2003b. Art form into meaning in process drama - the pretext as metaphor. Teoksessa: H. Heikkinen (ed.) Special interest fields of drama, theatre and education. The IDEA Dialogues. Department of Teacher Education. University of Jyväskylä. 32 - 45.



**Painamattomat lähteet:**

Koistinen, S. & Laakso, J, Lehtinen, K – P, K Lylykangas, J., Mattila, J., Määttä, J. Nieminen, H., Näätänen, P., Tiit, M., & Väisänen, P. 1998. Pinokkio: Ryhmän tutkielma lapsista ratkomassa arkipäivän ongelmia draaman avulla. Päätötyö. Sairaanhoidajaosasto 2. Tampereen terveydenhuolto-oppilaitos.



# LIITTEET

## LIITE 1

PINOKKIO -PROJEKTIN TEEMAHAASTATTELUN YLEISET TEEMAT  
(Kunkin haastateltavan kohdalla edetään hänen viitoittamaansa tietä, hänen esille tuomiaan aihealueita syventäen)

### MITÄ PROJEKTI ON TUTKITTAVALLE MERKINNYT?

- hänen elämäntilanteelleen yleisesti
- hänen oppimiselleen ja oppimistavoitteiden saavuttamiselle
- tutkimuksellisen työn oppimisessa
- mielenterveyshoito oppimisessa

### MITÄ RYHMÄMUOTOINEN OPPIMINEN ON TUTKITTAVALLE MERKINNYT?

- ryhmän merkitys yleensä
- ryhmäprosessin vaiheet
- rooli ryhmässä: oma/muiden
- merkitys omalle kasvulle

### MITÄ DRAAMAMUOTOINEN TYÖSKENTELEY ON TUTKITTAVALLE MERKINNYT?

- draamalliset työmuodot ja niiden merkitys tutkittavalle
- mitä menetelmä mahdollisti tai ei mahdollistanut?
- mitä tutkittava kokee oppineensa nimenomaan ko. metodien kautta?

### MUUTA, MITÄ TUTKITTAVA HALUAA SANOA?

- ohjauksesta
- ajankäytöstä
- tilojen käytöstä
- jne....

Opiskelijoiden oppimiskokemusten yksilökohtaiset merkitysverkostot  
Yksilöllisen merkitysverkoston loppuun olen liittänyt ne päiväkirjasta nouseet sisällöt, jotka liittyvät haastattelussa ilmaistuun ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta oleelliseen.

Opiskelijoista käytän peitenimiä.

N/1

**Marja**

*Kokemus itsetuntemuksesta, sen kehittämisestä ja persoonallisesta kasvusta*  
1,5 vuoden draamamuotoiseen Pinokkio–draamaprojektiin osallistuminen on merkinnyt Marjalle päälimmäisenä itseluottamuksen kasvua. Hänelle koko sairaanhoitajaksi opiskelu on merkinnyt itsetuntemuksen kasvua, mutta draamaprojektissa mukanaolo on merkinnyt hänelle eniten itseluottamuksen vahvistumista. Itseluottamuksen lisääntymisen hän sanoo merkitsevän uskallusta ilmaista tunteitaan ja mielipiteitään ryhmässä. Uudet tilanteet ovat aiemmin olleet hänelle vaikeita. Hän kokee oppineensa selviytymään niistä, ja yhdeksi merkittäväksi oppimisen keinoksi itselleen hän sanoo projektissa toteutetut improvisaatioharjoitukset. Draamatyöskentelyssä esiintymiset ovat antaneet hänelle esiintymisvarmuutta. Marja sanoo oppineensa hyväksyvämpää suhtautumista itseensä ja toimintaansa.

*Kokemus ryhmäprosessissa elämisestä, ryhmädynamiikasta*  
Marjalle Pinokkio –draamaprojektiryhmä on kokemuksena aivan erilainen kuin hänen aiemmat ryhmäkokemuksensa ja myös kokemus koko opiskeluryhmästä (luokkaryhmä). Ryhmäkokemuksen erilaisuuden hän kokee syntyvän tekemisen selkeästä päämäärästä ja jokaisen ryhmäläisen jatkuvasta yhdessä tekemisestä sekä draamallisen työskentelyn muodosta, joka merkitsee hänelle perinteisestä eroavaa työtapaa. Pitkäjänteinen ja yhtäjaksoinen opiskelu ryhmässä on ollut Marjalle hyvin merkityksellistä. Hän pelkäsi etukäteen, ettei saisi tilaa ja ajatustiaan esille ryhmässä. Ryhmän ilmapiirin turvallisuus oli Marjalle ratkaiseva tekijä uskaltautua ilmaisemaan itseään. Hän kokee ryhmän kautta oppineensa joustavuutta. Vahvan yhteishengen syntyminen on Marjan mukaan seurausta tästä selkeästä työskentelyn päämäärästä, johon ryhmä tähtäsi. Tiivis ryhmässä eläminen on Marjan mielestä antanut hänelle rohkeutta myös ryhmän ohjaamiseen. Kokemus on vahvistanut hänen ajatustaan ryhmästä elämisen keskeisenä ymmärryksen antajana. Hän kokee ymmärtävänsä ryhmädynamiikan teoriaa yhdistämällä sitä omaan kokemukseensa ryhmässä elämisestä. Marja erittelee ryhmän vaiheita kaaoksesta rakentavaan yhteishenkeen. Ongelmalliseksi hän koki ryhmän jäsenen, joka ei Marjan mielestä riittävästi sitoutunut yhteiseen toimintaan työskentelyn alkuvaiheessa. Projektin lopussa Marja kuitenkin kokee ryhmän erittäin yhtenäiseksi. Marjan mukaan Pinokkio –draamaprojektin jäsenet olivat oppineet elämään ja toimimaan ryhmänä. Osallisuuden kokemus ryhmässä näkyi Marjan mielestä myös siinä, että lopullisessa kirjallisen työn esityksessä ja opponoinnissa, ryhmä puolusti Marjan mielestä tunteenomaisesti projektiaan,

sillä kukaan ulkopuolinen ei hänen mielestään voinut ymmärtää ryhmän sisäistä kokemusta.

Kirjallisen työn tekeminen ryhmässä toi Marjan kokemuksen mukaan jäsenistä esiin eri puolet kuin draamatyöskentely. Kirjallisen työn tekeminen ei ilman pitkää draamatyövaihetta olisi hänen mukaansa ollut mahdollista näin suuren ryhmän toteuttaa.

#### *Tunnekokemukset:*

Draamaprojekti antoi Marjalle monenlaisia, voimakkaita tunnekokemuksia. Vastenmielisiä tunteita Marja koki yhden ryhmän jäsenen sitoutumattomuudesta työskentelyn alkuvaiheessa. Ristiriitaisia tunteita synnytti Marjan kokemuksessa myös se, että työskentelyyn kului aikaa niin paljon. Jatkuva yhdessäolo ryhmän kanssa nosti esiin ryhmäläisten erilaisuuden, ja keskinäiset ristiriitaiset näkemykset aiheuttivat riitoja. Marjan oma elämä, kotona oleminen jäi vähäiseksi. Hän koki, että jokainen oli kuitenkin niin sitoutunut tekemiseen, että kukaan ei, vaikeuksista huolimatta, halunnut jättää pois projektista.

Opinnäytetyön kirjallisen raportin esittämiseen ja opponointiin Marja kokee ryhmän suhtautuneen tunteella siksi, että kukaan ulkopuolinen ei hänen mielestään voinut ymmärtää ryhmän sisäistä kokemusta.

Voimakkaimpien onnistumisen kokemusten Marja koki liittyvän esityksiin ja lopulliseen työn valmiiksi saattamiseen. Etenkin viimeinen esitys oli hänen kokemuksessaan kuin ”lentoön lähtö”, josta hänelle jäi kokemuksena erittäin positiivinen tunne, että ”kaikki on mahdollista”. Emotionaalisesti voimakkaita tunteita liittyi myös ennen esitystä koettuun positiiviseen jännityksen ja epävarmuuden tunteeseen.

Marja kokee, että kirjallisessa työssä ei ole mahdollista ilmaista sitä upeaa kokemusta, jonka draamaprojekti ryhmälle hänen mielestään antoi.

Oppimiskokemuksena Marja kokee draamaprojektin jäävän päällimmäiseksi hänen sairaanhoitajakoulutuksessaan ja uskoo sillä siksi olevan vaikutusta tulevaan työhönsä.

#### *Työskentelyn poikkeavuus ja uutuus*

Marjalle draamatyöskentely oli aivan uutta ja outoa aluksi. Silloin hän joutui vastakkain oman epävarmuutensa kanssa. Uskaltautuminen itselle täysin vieraseen ja uuteen merkitsi hänelle toisiin luottamisen opiskelua, samoin toimii tilanteet näyttämöllä, jossa hän huomasi, että ainoa keino selviytyä on luottaa ja olla itse luottamuksen arvoinen muille. Pinokkio-draamaprojekti on merkinnyt Marjalle myös tietoa siitä, että hän kykenee tekemään tavallisuudesta poikkeavalla tavalla asioita. Marjalle opinnäytetyö draamatyöskentelyn kautta oli kokemus, johon hän ei usko päästävän perinteisellä tavalla. Hän uskoo, että juuri tekemisen ja onnistumisen huippukokemukset eivät olisi olleet muutoin mahdollista kokea. Draamatyöskentely tuotti Marjan mielestä aivan uudenlaisen ryhmäkokemuksen, jollaista hän ei ollut ennen kokenut.

#### *Odotukset ohjaukselta/ohjaajalta*

Marja olisi toivonut, että ohjaaja olisi alussa sanonut selkeästi, että työskentely edellyttää kaikkien paikalla oloa. Hän koki olevansa vihainen ohjaajalle tämän puuttumattomuudesta. Toisaalta Marja oli tyytyväinen alkuvaiheen draamaopetuksen ohjaajakeskeisyyteen, hänellä kun ei aluksi ollut minkäänlaista käsitystä toiminasta. Marja koki, että ryhmä kuitenkin oppi pian toimimaan itsenäisesti, ja se antoi hänen mielestään ryhmälle onnistumisen kokemuksen. Ohjaajaa opittiin hänen mielestään käyttämään silloin kun häntä tarvittiin.

#### *Oppimiskokemusten merkitys tulevalle ammatilliselle työlle*

Marja haluaisi toteuttaa draamatyöskentelyä omassa työssään. Hän on kokeillut joitain draamaharjoituksia oman potilaansa hoidossa (mm. roolin vaihtoa ja tyhjän tuolin tekniikkaa) ja kokenut ne onnistuneiksi tilanteiksi. Hän toivoisi, että saisi draamasta enemmän rohkeutta kokeilla erilaisia lähestymistapoja hoitosuhdetyöskentelyssä lasten parissa. Marja kokee kuitenkin tarvitsevansa lisää koulutusta ja kokemusta alueelta.

Tulevien ryhmien ohjaamiseen Marja kokee saaneensa projektista paljon apua omakohtaisen kokemuksen kautta.

#### *Päiväkirjasta nousutta*

Marja kuvaa itselleen tärkeitä oppimiskohteita, joita draamaprojekti hänelle toi: itsetuntemusta, rajojen rikkomista, itseilmaisua ja ryhmässä toimimista. Marja analysoi ryhmän kasvavaa kykyä käsitellä avoimesti ja konfrontoivasti ristiriitaja. Samaa taitoa hän toivoo voivansa toteuttaa työssään.

N/2

### **Miia**

#### *Kokemus itsetuntemuksesta, sen kehittymisestä ja persoonallisesta kasvusta*

Miia kokee tärkeimmäksi oppimiskokemuksekseen draamaprojektissa itseluottamuksen ja itsevarmuuden kehittymisen. Hän kokee saaneensa vahvuutta siitä, kuka hän on ja mitä hän haluaa. Hän erittelee omaa rooliaan työskentelyssä ja suhteessa muihin. Itsetuntemus on hänen mukaansa johtanut rohkeampaan ratkaisujen tekoon omassa elämässä arjen tasolla ja omien mielipiteitten arvostamiseen. Miia kokee, että juuri itseilmaisua näyttämöllä ja improvisaatioharjoitukset toivat hänelle luottamusta omaan toimintaan. Oppiminen on Miian mukaan draamaprosessissa merkinnyt tiedon saamista siitä, millainen hän on hoitajana, ja tätä tietoa hän kokee saaneensa eläytymällä, ei teoriaa opiskellen. Hän sanoo löytäneensä oman oppimistyylinsä, joka liittyy luovuuteen ja toiminnallisuuteen. Hänelle tärkeää oppimisessa on ollut myös ilo ja huumori.

#### *Kokemus ryhmäprosessissa elämisestä ja ryhmädynamiikasta*

Itsetuntemuksen kasvun merkittävimäksi syyksi hän kokee ryhmätyön, jossa opiskelijat olivat yhtäjaksoisesti näin pitkään ja jatkuvasti tekemisissä toistensa kanssa. Miia kokee, että ryhmän jäsenet antoivat ja saivat jatkuvaa palautetta toisiltaan ja että koko ajan näki, missä vaiheessa ryhmässä elettiin. Miian mieles-

tä oli tärkeää, että ryhmä oli tekemisissä toistensa kanssa myös opiskelun ulkopuolisena aikana. Suurin yllätys Miialle oli ryhmän kyky toimia kuin yhtenä suurena perheenä projektin loppuun saakka. Työskentelyn alkuvaiheessa häntä ärsytti se, että yksi ryhmäläinen ei ollut yhtä aktiivisesti mukana kuin muut. Samoin ärtymyksen tunteita hänessä synnytti toisen opiskelijan tapa ilmaista itseään. Miia kokee, ettei mikä tahansa ryhmätyö olisi mahdollistanut itsevarmuuden kasvua, vaan että juuri itseilmaisu näyttämöllä ja improvisaatioharjoitukset toivat luottamusta omaan toimintaan. Ryhmä muodostui hänelle vähitellen turvalliseksi ja luottamukselliseksi, paikaksi jossa jäsenet pitivät huolta toisistaan. Hän näkee ryhmän jäsenillä olleen erilaiset roolit, joiden kautta projekti mahdollistui (huolehtija, luova ideoija, pohtimaan laittaja, patistaja).

#### *Tunnekokemukset*

Miialle opinnäytetyön toteuttaminen uudella ja poikkeavalla tavalla oli innostavaa vaikka hän koki ryhmän työskentelyn puolivälissä raskaaksi, ei hänellä kuitenkaan ollut tunnetta, että kukaan lopettaisi. Ryhmän kokeminen yhdeksi perheeksi oli hänelle suuri kokemus. Hän kuvaa kokemusta ”hypyksi kylmään veteen” ja sen ”jälkeiseksi euforiaksi”. Miia kuvaa työskentelyn eri vaiheita ”huumaksi”: projektin aloitus, ensimmäinen näytös ja sen kun työ oli lopullisesti kirjallisessa muodossaan. Miia kokee draamaprojektin tunnekokemuksena, jota hän ei usko koskaan unohtavansa ja joka kulkee päällimmäisenä muistona opiskelusta. Hänen mielestään jokaisen pitäisi saada yhtä voimakas oppimiskokemus. Hänelle sellainen kokemus merkitsisi hoitotyö yhdistämistä draamalliseen toimintaan.

#### *Työskentelyn poikkeavuus ja uutuus*

Miia kokee koko projektin ainutlaatuiseksi oppimiskokemukseksi. Projektissa oppi sellaisia menetelmiä omaan työhönsä, mitä muissa opinnoissa ei ollut kuulut. Miia kokee, ettei mikä tahansa ryhmätyö olisi mahdollistanut itsevarmuuden kasvua, vaan että näyttämöllä olo ja improvisaatioharjoitukset toivat luottamusta omaan toimintaan. Hän uskoo, että perinteisellä tavalla toteutetussa opinnäytetyössä ei olisi käytetty puoltakaan ajasta, joka nyt toimintaan kului. Hän ei kuitenkaan kadu mukaan lähtemistä, sillä sai mielestään itselleen aiemmasta elämästä poikkeavan oppimiskokemuksen. Hänen mielestään ei tällaista kokemusta olisi voinut muulla keinoin saavuttaa. Hän kuvaa kokemusta ”hypyksi kylmään veteen” ja sen ”jälkeiseksi euforiaksi”. Poikkeavaa oppimista hänelle oli sekin, että tietoa ei draamassa etsitty kirjoista vaan itsestä, eläytyen.

#### *Sukupuolten välinen yhteistyö*

Miia koki miesopiskelijoiden ja naisopiskelijoiden työskentelyn eroavuuden tilanteissa ennen esitystä. Miehet toimivat hänestä liian suurpiirteisesti ja lennokkaasti ja naiset taas koittivat pitää tilannetta hallinnassa.

#### *Odotukset ohjaukselta/ohjaajalta*

Miia olisi toivonut ohjaajan sanovan alussa jokaisen opiskelijan läsnäolon merkityksestä ja velvollisuudesta, että ryhmää itsekasvattava kuri olisi syntynyt.

Muutoin hän koki ohjauksen riittäväksi. Draamametodiin kohdistuva kokemuksellinen opiskelu oli Miian kokemuksena hyvää ja riittävää opinnäytetyöprojektin tekemiseksi.

#### *Oppimiskokemusten merkitys tulevalle ammatilliselle työlle*

Miia kokee, että ryhmän yhteinen kokemus on jo itsessään sellainen prosessi, jonka hän voi tunnekokemuksena ”siirtää” omaan työhönsä. Miia haluaa tehdä ryhmätyötä, kun on itse voinut olla pitkään mukana kaikissa ryhmän vaiheissa ja nähnyt sen mahdollisuudet.

Draamakokemus on antanut Miialle uusia tapoja työskennellä työharjoittelussa mielenterveystyön kuntoutujien parissa. Hän on jo kokeillut pieniä harjoituksia, leikkejä ja pelejä, rohkeutta ja itseilmaisua kasvattavia harjoituksia. Kokemukset ovat olleet hänelle rohkaisevia. Saadakseen lisää varmuutta draamatyöskentelynsä Miia kävi kansalaisopiston psykodraamakurssin.

Tutkimustyön tekeminen on Miialle vaikuttanut hänen tapaansa lukea ja kuunnella tutkimuksiin perustuvaa julkista keskustelua esimerkiksi tiedotusvälineissä. Hän kokee tulleen paljon kriittisemmäksi.

#### *Päiväkirjasta nousutta*

Miia käsittelee päiväkirjassa henkilökohtaista suhdettaan ryhmään, sen jäseniin ja dynamiikkaan. Hän kuvaa ryhmää perheeksi ja projektia matkaksi. Hoitajaksi opiskelu on ollut hänelle pettymys teoriapainotteisuutensa vuoksi. Draamatyöskentely on merkinnyt innostavaa poikkeavuutta koulun arkeen.

N/3

#### **Riikka**

##### *Kokemus itsetuntemuksesta, sen kehittymisestä ja persoonallisesta kasvusta*

Riikalle draamaprojekti on merkinnyt uutta asennoitumista oppimiseen, itsevarmuuden kehittymistä ja yleisemmin ”kasvua ihmisenä”. Kasvun hän sanoo huomaavansa siitä, että on uskaltanut tehdä sellaisia asioita, joita hän ei muutoin olisi uskonut tekevänsä. Tällaisia ovat esimerkiksi uudet kokeilut hoitotyön käytännöllisellä jaksolla. Hän kokee löytäneensä itsestään erilaisia puolia, tulleen rohkeammaksi itselleen täysin uusilla alueilla ja kokeilleensa omia rajojaan niissä. Draamatyöskentelyn hän koki itselleen vapauttavaksi, toiminnaksi, jossa oppi olemaan tässä-ja-nyt-hetkessä. Samalla hän oppi luottamaan siihen, että tähän hetkeen pysähtyminen ”kantaa” seuraavaan hetkeen, vaikka sitä ei jatkuvasti miettisi etukäteen. Riikka pitää tätä oppimiskokemusta tärkeänä tulevassa hoitotyössään.

##### *Kokemus ryhmäprosessissa elämisestä ja ryhmädynamiikasta*

Ryhmämuotoinen työskentely on merkinnyt Riikalle oppimista joustavuuteen. Hän pitää itseään vahvatahtoisena. Projektin edistymisen ehto oli hänen mielestään jatkuva keskustelu ryhmässä erilaisista toimintavaihtoehdoista. Yksilötyöskentely olisi kirjallisen työn vaiheessa ollut Riikan mielestä helpompaa. Ryhmässä tekeminen pakotti jatkuvaan näkökulmien arviointiin. Kirjallisen työn tekeminen kymmenen hengen ryhmätyönä oli Riikan kokemuksena työn ras-



kaimpia vaiheita. Keskeiseksi ongelmaksi muodostui ajan vähyys. Riikka koki myös, että aikaa kului siihen, että ryhmän jäsenet osasivat ilmaista omia mielipiteitään nyt rohkeammin. Riikan mukaan ryhädynamiikan kannalta vaikeita hetkiä oli myös alkuvaihe, jolloin ryhmä ei vielä osannut toimia yhdessä ja kuitenkin oli työstettävä forum-teatterin pre-teksti, valittava satu, analysoitava se, dramatisoitava se ja sijoitettava foorumit sen sisään.

Ryhmä merkitsi Riikalle kuitenkin turvallista ja mielenkiintoista tapaa tehdä yhdessä työtä. Se oli myös jatkuvan palautteen saamisen paikka. Riikka kuvaa suhdettaan ryhmään, tiivistä yhteistyötä siinä ”ryhmäriippuvuudeksi”. Hän myös uskoo, että kaikki eivät olisi jaksaneet yksin tehdä opinnäytetyötä. Ryhmän ”imu” lisäsi jaksamista.

Oman roolinsa ryhmässä Riikka näkee ”koossapitäjäksi” ja ”eteenpäinkuljettajaksi”. Häntä ärsytti alkuvaiheessa yhden ryhmän jäsenen väljä sitoutuminen yhteiseen työhön. Loppuvaiheessa myös tämä jäsen toi itsestään Riikan mukaan uuden vastuullisen roolin esiin. Riikan kokemus oli myös, että ryhmän rohkeus puhua tunteistaan avoimesti ryhmässä saattoi auttaa sen jäseniä ymmärtämään, mitä he toisiltaan odottivat.

#### *Tunnekokemukset*

Riikka koki draamaprojektin vapauttavaksi, toiminnaksi, jossa hän oppi olemaan tässä- ja nyt-hetkessä. Samalla hän oppi luottamaan siihen, että tähän hetkeen pysähtyminen ”kantaa” seuraavaan hetkeen, vaikka sitä ei jatkuvasti miettisi etukäteen. Riikka kokee haikeutta projektin päättymisestä ja ryhmän loppumisesta. Hän ilmaisee kokemuksen olleen voimakas ja mielenkiintoinen. Hän sanoo, että innostus heräsi kokeilla tällaista työskentelyä draamailmaisun vapaavalinnaisella kurssilla. Ensimmäisen esityksen ja sen jälkeisen tunteen Riikka kokee voimakkaaksi onnistumisen kokemukseksi. Hän kuvaa sitä ”hurjaksi kokemukseksi”.

#### *Työskentelyn poikkeavuus ja uutuus*

Oppimiskokemuksena draamaprojekti oli hänelle erilainen ja poikkesi hänen aiemmista oppimiskokemuksistaan. Tutkimustyön tekeminen oli hänelle uusi ja innostava kokemus. Hän koki oppineensa uudenlaista tapaa suhtautua tutkimustietoon. Hänelle projekti merkitsi ”elämistä puolitoista vuotta toimintatutkimuksessa”.

Draamallinen työskentely on merkinnyt Riikalle uutta asennetta oppimiseen. Ryhmässä työskentely ja omien rajojen kokeilu näin konkreettisesti oli hänelle myös uutta, eikä hän ollut koskaan kokenut vastaavaa ryhmän kautta tapahtuvaa työskentelyä aikaisemmin opinnoissaan.

#### *Sukupuolten välinen yhteistyö*

Riikka koki nais- ja miesopiskelijoiden yhteistyön kahtiajakautumiseksi: ”Oli niin kuin kaksi eri näkökulmaa tekemiseen ja asioihin.” Naisopiskelijoiden Riikka koki miettineen hyvin yksityiskohtaisesti asioita ja miesopiskelijat taas toimivat yksinkertaistaen ja suurpiirteisesti: ”simplisti”. Ajoittain kahtia jakautuneisuus aiheutti Riikan mukaan keskinäistä riitaa.

### *Odotukset ohjaukselta/ohjaajalta*

Ohjaajan roolin ”vihjeiden antajana”, ”pohtimaan laittajana” Riikka on kokenut hyväksi. Ohjaaja ei Riikan mukaan päästänyt helpolla, mutta jätti vastuun koko ryhmälle.

### *Oppimiskokemusten merkitys tulevaan ammatilliseen työhön*

Riikka on kokeillut käytännön harjoitusjaksolla potilasryhmää ohjatessaan aisti- ja turvallisuusharjoituksia. Hän pitää merkittävänä sitä rohkeutta, jota hän on saanut uusien asioiden käyttöön otossa tulevassa työssään. Projektin sisällön eli työskentelyn lasten parissa ja lasten ajattelutavan tutkimisen hän kokee antaneen kokemusta toimia lasten kanssa. Myös alkuvaiheen satujen lukeminen oli hänelle merkityksellistä tulevaisuuden työn kannalta. Hän kokee saaneensa ymmärrystä ihmisenä olemisen syviin rakenteisiin ja arkkityyppien merkitykseen.

Tutkimustyön tekeminen oli Riikalle kokemus, jossa hän koki oppineensa uudenlaista tapaa suhtautua tutkimustietoon, jossa hän koki oppineensa argumenttoimaan. Hän koki myös oppineensa pohtimaan, millaisiin perusteisiin hoitotyön tutkimus ja toiminta perustuvat.

### *Päiväkirjasta noussutta*

Päiväkirjassaan Riikka pohtii paljon metaforien ja arkkityyppien merkitystä. Hän kuvaa draamaprosessia metaforiseksi sirkuskulkuueksi. Sen jäsenillä oli erilaisia taitoja, ja päämäärä oli ajoittain hukassa. Hän pohtii myös vaikeuksia ryhmädynamiikassa ja ryhmän pyrkimyksiä erilaisiin ratkaisuihin. Riikka kuvaa uutta, rohkeampaa puolta itsessään, jonka kokee syntyneen toiminnallisen työskentelyn ansiosta.

N/4

### **Jenni**

#### *Kokemus itsetuntemuksesta, sen kehittämisestä ja persoonallisesta kasvusta*

Jenni ilmaisee draamaprojektin merkinneen yleisesti itseensä tutustumista ja sen kautta ”kasvua ihmisenä”. Oma kasvu on merkinnyt hänelle harkintakyvyn, keskittymiskyvyn ja pitkäjännitteisyyden lisääntymistä. Eniten hän kuitenkin kokee oppineensa draamaprojektissa toisten tarpeitten ja huomioonottamiskyvyn lisääntymistä. Hän kuvaa oppineensa näkemään asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Suhteessa muihin hän kokee oppineensa näkemään itseään toisten silmin ja hyväksymään myös omia virheitään. Itsetuntemuksen kasvu on hänen kokemuksessaan tapahtunut muiden kautta, kun on nähnyt muiden toisenlaista suhtautumista asioihin ja tekemiseen. Itsetuntemuksen kehittämisen lähteitä olivat etenkin ne harjoitukset, joita tehtiin draamatyöskentelyn edistämiseksi (ns. lämmittelyharjoitukset: turvallisuus-, rentoutumis-, keskittymis- ja aistiharjoitukset/tutkijan kommentti).

### *Kokemus ryhmäprosessissa elämisestä ja ryhmädynamiikasta*

Oman kasvunsa Jenni kokee tapahtuneen tiiviin ryhmässä elämisen seurauksena. Hänelle draaman keinoin toteutettu ryhmässä työskentely merkitsi perinteisestä poikkeavaa ja uudenlaista tutustumista ryhmätyöhön. Erona hän pitää sitä, että tässä työskentelyssä näki koko ajan ryhmän kasvun ja muutoksen. Muutos näkyi Jennin mielestä siten, että aiemmin hiljainen ryhmä alkoi ilmaista mielipiteitään ja olla rohkeasti yhteydessä toisiinsa. Ryhmän kiinteyden hän koki turvalliseksi, joka kasvoi koko työskentelyn ajan. Ryhmässä hän koki jäsenten voivan ilmaista myös negatiivisia ja epäonnistumisen tunteitaan. Jennille ryhmä merkitsi paikkaa, jossa ketään ei tuomittu, vaan hyväksyttiin omana itsenään. Hänelle tämänlainen ryhmäkokemus oli uusi, eikä hän ollut uskonut aiemmin voivansa kokea tällaista yhteenkuuluvuutta. Hän kokee juuri tämäntyyppisen ryhmätoiminnan oppimisessa itselleen mielekkääksi. Jenni uskoo, että ilman draamakokemusta ei työn kirjallista osuutta olisi ollut mahdollista toteuttaa yhdessä. Draamaryhmästä muodostui hänelle tukiryhmä muuhunkin opiskeluun. Ongelmaksi hän koki sen, että draamaryhmän ulkopuolelle jäänyt muu luokka koki jääneensä ulkopuoliseksi. Luokkaan muodostui kiinteä sisäryhmä. Ryhmän puolitoistavuotiseen elämään liittyy Jennin kokemuksessa myös pettymyksiä. Hänelle toi alussa pettymystä, etteivät kaikki lähteneet yhtä innokkaasti mukaan. Hän kokee oman roolinsa ryhmässä aluksi ”innoittajaksi” ja ”alullesaattajaksi” ja myöhemmin huolehtijaksi ja joskus myös ”äidiksi”. Hän analysoi myös muiden jäsenten rooleja työskentelyn eri vaiheessa ja kuvaa ryhmän ”hullunkuriseksi perheeksi”.

### *Tunnekokemukset*

Draamaprojekti merkitsi Jennille lupaa itsensä toteuttamiseen. Hän kuvaa ”luomisepakon tunteen” jääneen häneen koko kevääksi. Se ilmeni jatkuvana tarpeena saada aikaan jotain konkreettista, käsillä tehtyä. Jenni tuntee haikeutta ryhmän päättymisen vuoksi, mutta on onnellinen, että on saanut olla mukana tässä prosessissa. Ryhmän kiinteyden hän koki turvallisuudentunteeksi, joka kasvoi koko työskentelyn ajan. Ryhmässä hän koki voivansa ilmaista myös negatiivisia ja epäonnistumisen tunteitaan. Jennille ryhmä merkitsi paikkaa, jossa ketään ei tuomittu, vaan hyväksyttiin omana itsenään. Hänelle tämänlainen ryhmäkokemus oli uusi, eikä hän ollut uskonut aiemmin voivansa kokea tällaista yhteenkuuluvuutta.

Draamaprosessissa, väsymyksestä huolimatta, Jenni kokee saaneensa energiaa erilaisesta luovasta työskentelystä. Työskentelyyn liittyi Jennin kokemuksena erilaisia euforiakokemuksia. Voimakkaimpia niistä olivat ensimmäisen esityksen jälkeinen hetki ja se kun työ oli lopullisessa muodossaan, kirjoitettuna tuotokseksi.

### *Työskentelyn poikkeavuus ja uutuus*

Jennille tämänlainen ryhmäkokemus oli uusi, eikä hän ollut uskonut aiemmin voivansa kokea tällaista yhteenkuuluvuutta. Hän kokee, että ”on ollut ihanaa olla mukana tekemässä jotain ihan uutta”. Ryhmä teki hänen kokemuksessaan koulutuksen pioneerityötä.

### *Sukupuolten välinen yhteistyö*

Jenni kokee miesten ja naisten eron työskentelyssä. Aluksi naiset sitoutuivat hänen mukaansa työskentelyyn voimakkaasti, kun taas miehet tulivat mukaan varovaisemmin. Jenni kuvaa oppineensa näkemään sukupuolten välisen eron uudesta näkökulmasta, kun työskentely edellytti jatkuvaa toiminnan ja ajatusten perustelua. Miesten perustelut poikkesivat hänestä suuresti naisten perusteluista.

### *Oppimiskokemuksen merkitys tulevalle ammatilliselle työlle*

Projekti on muuttanut Jennin käsitystä perinteisestä hoitotyöstä psykiatrisella alueella. Hän kokee oivaltaneensa, että monia asiasta voisi tarkastella toisin potilaiden kanssa draaman ja teatterin keinoin. Erimerkiksi epävakaa persoonallisuushäiriöstä kärsivä potilas voisi hänen mukaansa saada draaman kautta väylän itseilmaisulleen. Hän kertoo pohtineensa taiteen keinojen laajempaa käyttöä monissa hoitotyössä vastaan tulevissa tilanteissa. Kokemus on myös merkinnyt draamamenetelmien vaativuuden ymmärtämistä. Jenni aikoo hakeutua draaman lisäkoulutuksiin voidakseen toteuttaa enemmän työssään nyt itse kokemaansa.

### *Päiväkirjasta nousutta*

Jennille ryhmässä opiskelu on ollut voimakas yhteenkuuluvuuden kokemus. Hän kirjoittaa koko päiväkirjansa ”me”-muodossa. Oman itseilmaisutavan löytäminen on ollut voimaannuttavaa ja innostavaa. Jenni pohtii, miten voisi tehdä tulevan hoitotyönsä luovaksi. Hän kuvaa ryhmän tunnerakennetta analyttisesti, myös ryhmän aggressioita vähemmän sitoutunutta jäsentä kohtaan.

N/5

### **Sanna**

#### *Kokemus itsetuntemuksesta ja sen kehittymisestä ja persoonallisesta kasvusta*

Sanna kokee draamaprojektin pystymisen ja onnistumisen kokemukseksi, jonka tärkein merkitys hänelle on ollut itsetuntemuksen kasvu. Työskentelyn vaativuus on kasvattanut hänen itsetuntemustaan. Vaatimukset ovat nousseet draamallisesta työtavasta ja kiinteästä ryhmässä olemisesta. Hän kokee kuulevansa itseään paremmin, ja hän kokee saaneensa itsevarmuutta, jonka hän tunnistaa päivittäisissä tilanteissa itseilmaisun rohkaistumisena. Sanna kokee koko koulutuksen antaneen näitä valmiuksia, mutta draamaprojekti oli hänelle merkityksellisin kokemus itsetuntemuksen kehittymisessä.

#### *Kokemus ryhmäprosessissa elämisestä ja ryhmädynamiikasta*

Sanna kokee ryhmän luottamuksellisuuden kautta oppineensa paljon. Ryhmä on ollut hänelle turvallinen ja mahdollistanut hänelle ryhmässä olemisen erilaiset kokeilut. Sanna on kokeillut omia rajojaan ja kokenut, että hän on hyväksytty juuri sellaisena kun kulloinkin on. Hänelle ryhmäkokemus on ollut hyvin voimakas ja hän kuvaa sitä ”AA-tyyppiseksi ryhmäksi”, jota sävytti ”läsnäolon” kokemus. Oman kasvunsa hän kokee mahdollistuneen juuri ryhmän ansioista. Ryhmä toimi Sanna mukaan suoran palautteen periaatteella. Hän kokee saaneen-

sa ryhmältä sekä myönteistä että kielteistä palautetta. Etenkin yhden miespuolisen jäsenen kanssa hän koki joutuneensa kilpailutilanteeseen. Kateuden ja kilpailun käsittely ryhmässä oli Sannalle kasvattava kokemus. Ryhmän kateus ja kilpailu nousivat esiin hänen mielestään roolijaon yhteydessä. Työskentelyn aikana Sannan suhde toiseen miespuoliseen ryhmän jäseneseen muuttui täysin ja hän kokee yllättyneensä omasta kyvystään muuttaa suhdettaan toisen aktiivisen kuuntelun avulla. Loppuvaiheessa Sanna koki ryhmän turvallisuuden lisääntyneen niin, ettei tarvinnut päteä muiden silmissä. Ryhmäprosessin ongelmien hän näkee olevan seurausta monien luovien ihmisten tarpeesta saada ideansa esille. Sanna uskoo, etteivät nämä ryhmäkokemukset olisi olleet mahdollisia muutoin kuin draamatyöskentelyn kautta.

Ryhmä on merkinnyt Sannalle uusien syvien ystävyysuhteiden syntymistä. Hän uskoo olevansa yhteydessä näihin uusiin ystäviinsä koulutuksen päättymisen jälkeenkin.

#### *Tunnekokemukset*

Sannalle ryhmäkokemus on ollut hyvin voimakas ja hän kuvaa sitä flow-kokemukseksi. Hän vertaa sitä AA-ryhmässä toimimiseen. Draamaryhmässä eläminen, sen vaiheitten näkeminen ja siihen vaikuttaminen ovat olleet Sannalle voimakkaita kokemuksia. Hän kuvaa tunnekokemusta voimakkaaksi mielihyvän tunteeksi siitä kaikesta, mitä itse ja ryhmä on työskentelyn kautta saavuttanut.

#### *Työskentelyn poikkeavuus ja uutuus*

Sanna halusi lähteä mukaan draamaprojektiin sen erilaisen oppimismuodon vuoksi. Hän uskoi, että näin hän saattoi parhaiten toteuttaa sellaista, josta oli aina haaveillut. Sanna kokee, ettei aiemmin ollut joutunut opiskelun muussa vaiheessa vastakkain omien rajojensa kanssa kuten nyt draamaprojektissa. Sannalle draamatyöskentelyn soveltuminen psykiatriseen hoitotyöhön on ollut positiivinen yllätys.

#### *Sukupuolten välinen yhteistyö*

Sanna haluaa työskennellä ryhmässä, jossa on miehiä ja naisia. Se, että miehiä ja naisia oli yhtä paljon, merkitsi hänelle työskentelyn helpottumista.

#### *Oppimiskokemuksen merkitys tulevalle ammatilliselle työlle*

Sanna kokee draamatyöskentelyn merkityksen itsetuntemuksen ja ryhmän kasvun alustaksi. Hän on lähtenyt jatkamaan psykodraamaopintoja kehittääkseen omaa työtään toiminnallisten työtapojen suuntaan. Sannalle draamatyöskentelyn soveltuminen psykiatriseen hoitotyöhön on ollut positiivinen yllätys. Hän toivoisi voivansa työskennellä kuntoutuksessa, esimerkiksi päivätoimintakeskuksessa, jossa hän haluaisi ohjata draamaryhmää.

#### *Päiväkirjasta noussutta*

Sanna pohtii päiväkirjassaan opiskelu- ja hoitajamotivaatiotaan. Draamatyöskentelyn hän kokee ”suurin piirtein ainoaksi, joka jaksaa kiinnostaa koulutuksessa”. Sanna pohtii, miksi hoitajien koulutuksessa on niin vähän luovuutta edistävää.

Hän reflektoi monipuolisesti ”ryhmän minäkuva”, jäsenten roolien muutoksia ja erilaisia tunteita projektin aikana.

M/6

## **Juha**

### *Kokemus itsetuntemuksesta ja sen kehittymisestä ja persoonallisesta kasvusta*

Työskentely merkitsi Juhalle itseensä tutustumista ja kasvua ryhmässä elämisen alueella. Sisällöllisesti se merkitsi hänelle pitkäjänteisyyden kehittymistä ja palautteen vastaanottoa ja antamista. Lisäksi se merkitsi draamaharjoitusten mukanaan tuomaa mahdollisuutta tarkastella itseään ja "omia patoumiaan" ilman sanoja, esimerkiksi omien vihantunteiden tutuksi tekemistä erilaisten harjoitusten kautta. Hän sanoo lähteneensä projektiin siksi, että "halusi hakea uutta tietoa itsestään kehon kautta". Juha kuvaa työskentelyn vapauttaneen omaa työroolia, kun hän uskaltautui "katselemaan harjoituksissa omia pimeitä puoliaan". Toiminnallisuus on Juhan tapa oppia ja työskentely vahvisti tätä ajatusta itsestä oppijana. Juha koki keskinäisen kilpailun hänen ja toisen ryhmän jäsenen välillä aukaisevan hänelle mahdollisuuden kääntää kateus ihailuksi, jossa hän mielestään onnistuikin. Juhalle draamatyöskentely merkitsi omien rajojen kokeilua. Hän kuvaa itseään "sooloilijaksi", jolle projekti opetti tilan antoa muille, yhteistyön ja jakamisen taitoa.

### *Kokemus ryhmäprosessissa elämisestä ja ryhmädynamiikasta*

Juha kuvaa ryhmää kokemusten jakamisen paikaksi, jossa sisällön opiskelun ohella opittiin elämistä yhdessä. Ryhmä antoi Juhan kokemuksissa jaksamista ja kärsivällisyyttä, kun ryhmässä oli hyväksyttävä asioiden jatkuva ääneen arviointi yhdessä jokaisen jäsenen kanssa. Ryhmätyöskentely merkitsi Juhan mielestä ajallisesti pitempää ja raskaampaa opinnäytetyön työstämistä, kuin jos yksittäiset jäsenet olisivat tehneet perinteisen yksilötyön. Hän kuvaa löytäneensä itsestään uudenlaisen roolin yhteishengen luojana. Forumteatteri opinnäytetyön tiedonhankinnan muotona vaikutti Juhan mielestä siihen, ettei lopullista kirjallista työtä voitu tehdä erikseen vaan koko ryhmän yhteisvoimin. Ryhmä merkitsi Juhalle myös rohkeutta antaa ja ottaa vastaan jatkuvaa palautetta. Palautteen saaminen vaikutti ryhmän luottamussuhteisiin, jolloin Juha koki, että ryhmässä oli mahdollista toimia omana itsenään ja omien tavoitteidensa suuntaisesti. Tämä merkitsi Juhalle ryhmää itsen peilinä. Ryhmän turvallisuus korostui Juhan mukaan näyttämöllä, jossa suurin pelko oli, jättääkö toinen pulaan ja häpeään yleisön katseiden edessä vai pelastaako toisen, etenkin forumteatteriin liittyvissä improvisaatiokohdissa.

### *Tunnekokemukset*

Draamatyöskentely merkitsi Juhan kokemuksissa voimakkaita tunnemuutoksia suhteessa ryhmään ja sen eri jäseniin. Suhteet joutuivat kovalle koetukselle tunnetasolla. Juha kuvaa projektin tunnetasoa parisuhteeseen, jossa vuorottelevat vahvat vihankin tunteet ja voimakkaat yhteenkuuluvuuden ja välittämisen tun-

teet. Itse hän kokee "rakastuneensa" projektiin, jolloin hän koki antaneensa itseltään paljon ja myös saaneensa siksi paljon. Juhalle työskentely oli voimakasta kokemusta (flow) luovassa vuorovaikutuksessa, ja hän uskoo, ettei tämä kokemuksena tule koskaan katoamaan.

#### *Työskentelyn poikkeavuus ja uutuusarvo*

Se, että draamatyöskentely oli Juhalle voimakas tunteisiin liittyvä kokemus, liittyy Juhan mielestä myös työskentelyn erilaisuuteen ja täydelliseen poikkeavuuteen hänen aikaisemmista oppimiskokemuksistaan

#### *Sukupuolten välinen yhteistyö*

Juha ei kokenut sukupuolten erojen merkitsevyyttä draamatyöskentelyssä, mutta ne tulivat esille hänen kokemanaan kirjallista työtä tehtäessä. Eron merkityksen hän selittää naisten ja miesten erilaisella suhtautumisella työskentelyn tarkkuuteen. Naisten työtappaa Juha kuvaa yksityiskohtaisemmaksi kuin miesten. Kirjallisessa työskentelyssä ajoittainen eriytyminen naisten ja miesten ryhmiin esti Juhan mielestä ryhmän konfliktin projektin loppuvaiheessa.

#### *Odotukset ohjaukselta/ohjaajalta*

Juhalle projektin alkuvaiheen tiivis ohjaus merkitsi turvallisuutta. Kun ohjausta vähennettiin, Juha kuvaa oloaan ja ryhmän tuntemuksia hetken ahdistuneiksi, kunnes ryhmä otti "ohjat omiin käsiinsä". Juha koki, että ryhmä myös jossain vaiheessa luopui ohjaajasta ja toimi täysin itseohjautuvasti. Turvallisuutta ryhmälle toi tietoisuus ohjauksen käytön mahdollisuudesta aina, kun sitä tarvittiin. Juhalle merkityksellistä oli, että ohjaaja ilmaisi ylpeytensä ryhmän kyvyistä ja osaamisesta.

#### *Oppimiskokemuksen merkitys tulevalle ammatilliselle työlle*

Tulevaan työhön siirtyväksi oppimiskokemukseksi Juha nimeää pitkäjänteisen ryhmätyöskentelyn oppimisen, johon palautteen anto ja saaminen kuuluvat luonnollisena osana.

Draamallinen työskentely on Juhan mielestä antanut mahdollisuuksia uudenlaisiin työmuotoihin mielenterveystyön alueella. Myös omassa työssä kehittymisessä draaman keinoin, esimerkiksi työohjauksen alueella, Juha näkee itselleen mieluisaksi.

#### *Päiväkirjasta nousutta*

Juha pohtii ryhmän kurinalaisuutta, jonka hän näkee syntyneen vaiheittain projektin kuluessa. Ryhmä on merkinnyt Juhalle yhteisöä, joka esti hänet "erakoitumasta". Juha pohtii draamatyöskentelyä omiin tunteisiin, etenkin vihantunteisiin tutustumisessa. Uutena oivalluksena itselleen hän kuvaa forumteatterin käsikirjoituksen luovaa ja innostavaa syntyprosessia, jonkalaista toivoisi voivansa toteuttaa omassa työssään mahdollisesti nuorten parissa.

M/7

## **Matti**

*Kokemus itsetuntemuksesta ja sen kehittymisestä ja persoonallisesta kasvusta*

Ryhmäkokemus merkitsi Matille sen tietämisen varmistamista, että hän työskentelee mieluummin yksilökeskeisesti tai pienemmissä 2-4 hengen ryhmissä. Tämän hän oli jo entuudestaan tunnistanut, mutta projekti vahvisti tätä hänen käsitystään entisestään. Oppimiskokemuksena projekti opetti hänelle, miten tärkeää on ottaa toinen ihminen huomioon erilaisena, eriävine mielipiteineen. Tämä oppiminen tapahtui käänteisesti, siten että hän itse koki tullessa ei-ymmärretyksi erilaisen persoonallisuutensa ja työskentelyorientaationsa vuoksi. Kokemus kuitenkin merkitsi hänelle oman erityislaatuisuutensa tunnistamista ja arvostamista. Samoin hän koki oppineensa, että hänen olisi tuotava enemmän esille omaa ajatteluaan muille, tullakseen paremmin ymmärretyksi.

Draama työskentelymuotona merkitsi Matille itsensä näkemistä eri näkökulmista, toisen silmin. Hän koki oppineensa ymmärtämään itseään toisen kautta astuessaan itselleen vieraaseen rooliin.

Vaikka Matti koki henkilökohtaisesti projektin raskaaksi kokemukseksi hän kuitenkin sanoo, ettei olisi saavuttanut näitä kokemuksia ilman tätä prosessia eikä siksi vaihtaisi kokemuksiaan.

*Kokemus ryhmäprosessissa elämisestä ja ryhmädynamiikasta*

Matti kuvaa odotustensa ryhmässä työskentelystä olleen liian optimistiset ja tullessa pettäneeksi. Hän koki jääneensä ryhmässä yksin ja tullessa usein väärin ymmärretyksi. Hän olisi toivonut kokeneensa kunnioittavaa kohtelua ja kuulluksi tuleamista. Vasta ryhmän loppuvaiheessa hän sanoo ilmaisseensa pettymystään avoimesti ryhmälle ja saaneensa silloin ymmärrystä. Ajoittainen työskentely pienemmissä ryhmissä sopi Matille parhaiten, ja niistä tilanteista hän nautti.

Kirjallisen työn vaiheessa Matti koki tullessa osaksi ryhmää ja saaneensa useita onnistumisen kokemuksia.

*Tunnekokemukset*

Ryhmässä opiskelun Matti koki voimakkaaksi tunnekokemukseksi, joka opetti hänelle ryhmässä olemista ja antoi tietoa siitä, että hänelle parhaiten sopii pari-työskentely. Alkuvaiheen epämiellyttävät ja ristiriitaiset tunnekokemukset johdivat Matin mielestä ulkopuolisuuden kokemuksesta. Ryhmän erimielisyydet ja niiden selvittelyn Matti koki kuluttavaksi. Mielihyvän tunteita antoi kuitenkin se, että vaikeuksien jälkeen ryhmä kuitenkin saavutti hyvän lopputuloksen. Mielihyvää Matille tuotti myös se, että hän rohkaistui ilmaisemaan omia ajatuksiaan ryhmässä työskentelyn kuluessa ja koki lopuksi myös tullessa kuulluksi. Positiiviset tunteet Matilla liittyivät draamalliseen työskentelyyn. Matti koki, että epämiellyttävistä tunnekokemuksista huolimatta hän ei vaihtaisi kokemusta toiseksi.



### *Työskentelyn poikkeavuus ja uutuusarvo*

Matti oli halunnut lähteä projektiin mukaan sen perinteisestä poikkeavan työtapana vuoksi, jonka hän koki haasteeksi itselleen ja ryhmälle. Hänellä ei ollut aiempaa kokemusta tai käsitystä draamatyöskentelystä. Tutustuminen Augusto Boalin ajatteluun ja työtapaan tuotti hänelle innostusta ja ajatuksia yhteisöteatterin työmuotojen mahdollisuuksista mielenterveystyössä.

### *Odotukset ohjaukselta/ohjaajalta*

Matti koki, että ryhmän erimielisyyksistä olisi selvitty helpommin, jos ohjaaja olisi ohjannut vahvemmin ryhmää. Matti olisi toivonut ohjaajaa sanomaan, mitä pitää tehdä, ettei ryhmän keskinäisen ”jahkailuun” olisi kulunut niin paljon aikaa.

### *Oppimiskokemuksen merkitys tulevalle ammatilliselle työlle*

Matti kokee draamatyöskentelyn hyvin käyttökelpoiseksi tarkastelutavaksi tutkia hoitotyötä ja hoitotyön käytäntöä etenkin psykiatrisella alueella. Työmuoto toimi Matin mielestä esimerkiksi lapsen ajattelumaailmaan tutustumisessa eläytyen, kuten hänelle itselleen tapahtui, kokemuksellisesti ja teoreettisesti.

Matti on kokeillut joitain draamamenetelmiä omassa käytännön harjoittelussaan, muun muassa tyhjän tuolin tekniikkaa. Hän haluaisi tulevaisuudessa oppia käyttämään draaman laajemminkin työssään, mutta ajattelee sen vaativan lisäkoulutusta.

### *Päiväkirjasta noussutta*

Matti pohtii projektin merkitystä itsetuntemukselleen. Hän kuvaa ryhmän työskentelyä ”sisäänlämpiäväksi” eikä alussa kokenut ryhmän hyväksyntää. Hän pohtii omaa osuuttaan ryhmän reaktioihin. Kirjallisen työn vaihe oli Matille tärkeä siksi, että hän koki saaneensa paikan ryhmässä. Draamatyöskentely oli hänelle innostavaa, ja hän haluaa saada lisäkoulutusta. Hän toivoisi voivansa käyttää oppimaansa lastenpsykiatrisessa hoitotyössä.

M/8

## **Marko**

### *Kokemus itsetuntemuksesta ja sen kehittymisestä ja persoonallisesta kasvusta*

Marko kuvaa itseään varovaiseksi ja "hitaasti lämpiäväksi", siksi projekti merkitsi hänelle haastetta oppia työskentelemään tiiviissä ryhmässä. Marko koki tärkeimmäksi oppimiskokemuksekseen rohkaistumisen itseilmaisussaan. Hänelle draamaharjoitukset merkitsivät iloista ja mielenkiintoista tapaa tutustua itseensä ja muihin ryhmäläisiin. Suurin kasvuhaaste, jonka hän oli itselleen asettanut projektissa, oli ryhmässä esille tuleminen omine ajatuksineen ja toiveineen. Projektin alkuvaiheessa hän koki itsensä sivustakatsojaksi, mutta draamaharjoitusten edetessä hän rohkaistui ilmaisemaan myös omia tunteitaan.

### *Kokemus ryhmäprosessissa elämisestä ja ryhmädynamiikasta*

Marko kuvaa itseään ryhmässä sivustakatsojaksi ja varovaiseksi. Hän kuvaa etsineensä omaa paikkaansa mielestään kauemmin kuin kukaan muu toinen ryhmässä. Ryhmä muodostui hänelle kuitenkin vähitellen turvalliseksi paikaksi harjoitella esilläolemista sekä ajatusten ja tunteiden ilmaisemista. Muutama ryhmän jäsenistä tuli hänelle merkitseviksi tukihenkilöiksi projektin ulkopuolellakin. Oman paikkansa ryhmässä hän löysi mielestään parhaiten draaman teknisen puolen toteuttamisen kautta.

Ryhmän draamamuotoinen työtapa teki ryhmästä Markon kokemuksessa erityislaatuisen, jota sävytti jonkinlainen mystisyys. Ulkopuoliset halusivat tietää, mitä ryhmässä tapahtui, ja se lisäsi Markon mielestä ryhmän sisäistä kiinteyttä.

### *Työskentelyn poikkeavuus/uutuusarvo*

Marko koki ylpeyttä siitä, että on ollut mukana uudenaikaisessa ja aiemmasta poikkeavassa opiskelumuodossa. Ylpeyttä hän koki etenkin silloin, kun muut opiskelijat halusivat tietää, mitä draamaprojektissa tapahtui. Erilainen työskentelytapa teki ryhmästä erityislaatuisen, josta muut olivat kiinnostuneita.

### *Tunnekokemukset*

Marko kuvaa ryhmän tiivistä yhdessä työskentelyä itselleen tärkeäksi kokemukseksi, jossa vaihtelivat väsymyksen, kyllästymisen ja vihankin tunteet vuoroin voimakkaiden yhteenkuuluvuuden, onnistumisen ja ilon tunteiden kanssa. Hän ei ollut koskaan kokenut vastaavanlaista ryhmäkokemusta ja uskoi tulevaisuudessa jäävänsä kaipaamaan tätä tunnekokemusta.

### *Sukupuolten välinen yhteistyö*

Markoa ihmetytti ryhmän kyky työskennellä yhdessä forumteatteria tehtäessä, mutta siirryttäessä kirjalliseen työhön hän oli kokenut ryhmän työskentelyn eriytyvän naisten ja miesten tapaan työskennellä. Markolle miesten työtapa merkitsi laajojen suuntaviivojen hallitsemista, ja naisten työtappaa hän kuvaa yksityiskohdien tarkistamiseksi.

*Työskentelyn merkitys tulevalle työlle*

Marko ei usko itse käyttävänsä tulevaisuudessa draamaa työtapanaan mielenterveystyön alueella. Hän kokee, ettei uskaltaisi lähteä työskentelemään itselleen uudella työtavalla. Hän kuitenkin uskoo draamatyöskentelyn soveltuvan etenkin vetäytyneille ja rohkaisua tarvitseville mielenterveyspotilaille ja nuorille. Muutamia projektissa koettuja toiminnallisia kontakti- ja turvallisuusharjoituksia hän on ajatellut kokeilevansa tulevassa työssään.

*Päiväkirjasta nousutta*

Marko pohtii ryhmän yleistä kykyä välittää ja antaa palautetta toisilleen. Sen hän kokee kasvaneen koko projektin ajan. Draamatyöskentely kehitti hänessä kykyä nähdä toisten vahvuudet ja erilaisuus mutta myös arvostaa omaa erilaisuutta.

*Kokemus itsetuntemuksesta ja sen kehittymisestä ja persoonallisesta kasvusta*

Mikalle draamaprojekti on merkinnyt kasvua ammatillisessa ja persoonallisessa merkityksessä. Hän kokee saaneensa projektissa sellaista tietoa itsestään, mitä on aiemminkin tiennyt, mutta minkä nyt koki palautteen kautta konkreettisesti ja ”tiivistetysti”. Kokemus on tuonut hänelle tietoa siitä, kuka hän oikeastaan on ja mitä hän haluaa. Itsetuntemuksen lisääntyminen on merkinnyt myös muutosta suhtautumisessa toisiin ihmisiin ryhmässä työskenneltäessä. Ryhmäpalaute auttoi häntä näkemään itsensä muiden silmin. Hän kertoo saaneensa aiemmin palautetta tavastaan olla johtajana ryhmässä, ”jyräävyydestään” ja ”päällekkäyvyydestään”. Hänen kokemuksensa omista ryhmätyötaitoistaan oli negatiivinen. Hän kuvaa aiempaa kykyään ottaa vastaan palautetta vähäiseksi.

Draamaprojekti merkitsi Mikalle opiskelun mielekkyyden löytymistä. Hänelle toiminnallinen työskentely oli uudenlainen keino oppia tekemisen ja kokeilun kautta. Opiskelun muoto oli hänelle merkityksellinen opiskelumotivaation kannalta. Draamatyöskentely merkitsi Mikalle myös tutustumista minän vieraampiin puoliin. Hän kuvaa itseään ”tyypilliseksi suomalaiseksi mieheksi: rationaaliseksi ja kontrolloivaksi älyllistäjäksi”, jolle draaman fiktio antoi luvan tuoda esiin herkeämpiä puolia ja kuvitteellisuutta. Roolissa olo antoi Mikalle luvan olla joku muu, ja samalla hän koki ymmärtäneensä tässä-ja-nyt-hetkien merkitystä. Näissä tilanteissa Mika kuvaa uskaltaneensa oman hallintansa ja kontrollinsa ulkopuolelle. Kasvu ja muutos ovat merkinneet Mikalle erilaista tapaa lähestyä uusia tilanteita. Aiemmin hänen oli hallittava tilanteita, joissa hän oli. Nykyisin hän kokee uskaltavansa tilanteisiin rohkeammin, ”nyt mä opin niinkun kävelemään pimeässä”. Hän kuvaa oppineensa rohkeutta ilmaista tunteitaankin ilman jatkuvaa itsekontrollia.

*Kokemus ryhmäprosessissa elämisestä ja ryhmädynamiikasta*

Ryhmässä työskentely oli Mikalle haasteellista. Draamaprojektissa Mika opiskeli uudenlaisen tavan ottaa tilaa ryhmässä ja ilmaista mielipiteitään. Ryhmäpalaute opetti häntä luottamaan muihin ja näkemään itsensä muiden silmin. Kokemuksena se merkitsi omien ehdotusten ja mielipiteitten liittämistä ryhmän muiden jäsenten mielipiteisiin, ja muiden positiivinen palaute antoi vahvistusta uudelle tavalle olla rakentavasti ryhmässä. Ryhmäkokemus merkitsi Mikalle jäsenten erilaisuuden ongelmallisuuden muuttumista toisten ymmärtämiseksi ja työskentelyn rikkaudeksi. Hän koki oman muutoksensa mahdollistuneen työskentelyajan pituuden ja ryhmän rohkeuden kasvamisen myötä. Ryhmän turvallisuus merkitsi Mikalle mahdollisuutta kokea yhdessä työskentelyn onnistumisen ja vastoinikäymisen tunteet. Kasvun vaiheisiin liittyi myös negatiivisia tunteita. Jatkuva omien ajatusten peilaaminen ryhmässä ja kompromissien teko väsytti ajoittain. Mika kokee oppineensa ryhmässä myös tappelemiseen niin, että kukaan ei kuitenkaan lähtenyt pois tilanteesta. Ryhmätyöskentelyn onnistuneisuus antoi Mikalle oivalluksen siitä, minkälaista hyvä yhteistyö voi olla. Mika koki oman roo-

linsa ryhmässä ”ideanikkariksi”, jonka luovuus pääsi kukoistamaan tässä työskentelyssä.

Ilman draamatyöskentelyn kokemusta Mika ei usko, että kirjallinen työ olisi ollut mahdollista tehdä kymmenen ihmisen ryhmässä. Ryhmässä toteutettu kirjallinen työ merkitsi Mikalle yhdessä toteutetun draamatyöskentelyn reflektiota, jonka seurauksena syntyi tutkimusta.

#### *Tunnekokemukset*

Mikalle oli voimakas tunnekokemus löytää oma rakentava tapansa työskennellä uudella tavalla ryhmän kanssa ja saada siihen positiivista palautetta muilta ryhmän jäseniltä. Tunnekokemukseen liittyi oleellisesti se, että hän oivalsi voivansa olla ja työskennellä omana itsenään. Keskeisimpiä tunnekokemuksia Mikalle oli myös toisiin ihmisiin syntynyt luottamus. Yksi ryhmän jäsenistä on tullut hänelle läheiseksi ystäväksi. Tämän suhteen hän uskoo jatkuvan opiskelun päätyttyäkin. Roolissa oleminen sekä tässä-ja-nyt-hetket olivat Mikalle uusia, voimakkaita pysähtymisen tunnekokemuksia, joissa hän koki uskaltavansa itsehallinnan ja kontrollinsa ulkopuolelle.

Ryhmässä eläminen ja kasvu merkitsi Mikalle myös kateuden tunteeseen ja negatiiviseen kilpailuun tutustumista. Kateuden ja kilpailun kohteina olivat Mikalle uudenlaiset alueet: improvisaatiokyvyt, spontaanius ja kyky olla läsnä hetkessä. Toisaalta samoja tunnekokemuksia nousi myös kirjallisen työn tekemisen vaiheessa, mutta silloin henkilöt, joita kohtaan koettiin kateuden tunteita, olivatkin eri henkilöitä kuin aiemmin.

Voimakkaita tunnekokemuksia Mikalle olivat ”pienet hetket”, joissa ryhmä oli ylittänyt itsensä ja onnistunut ylittämään vastoinkäymiset yhdessä. Nämä tunnekokemukset Mika koki ainutkertaisiksi, ”mitä ei varmaan saa mistään muualta”.

#### *Sukupuolten välinen yhteistyö*

Projekti merkitsi Mikalle oppimista uudelleenlaiseen tapaan työskennellä naisten kanssa.

Hän sanoo suhtautumisensa naisiin muuttuneen tässä ryhmässä suuresti.

#### *Odotukset ohjaukselta/ohjaajalta*

Mika olisi toivonut työskentelyn alkuvaiheessa enemmän konkreettista ohjausta ohjaajalta. Etenkin draamatyöskentelyssä oman roolihenkilön rakentamiseen hän kaipasi voimakkaampaa ulkoa tulevaa tukea, mutta myöhemmin koki onnistuneensa itse, ryhmän avustuksella rakentamaan roolihenkilön itsensä näköiseksi. Mika koki ryhmän ottavan vastuun projektin kokonaisuudesta, kun sitä ei ohjattu ”kovalla kädellä”. Ehdotteleva ohjaustapa oli Mikan mielestä paras ryhmän kannalta.

#### *Oppimiskokemuksen merkitys tulevalle ammatilliselle työlle*

Mika toivoisi, että työyhteisöt voisivat työtä tehdessään kokea jotain samanlaista yhteenkuuluvuutta ja ryhmähenkeä ja että yhteisöt voisivat kokea samanlaista palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen liittyvää turvallisuutta, jota hän koki projektissa.

Draamamenetelmistä Mika on kokeillut forumteatteria työyhteisön kehittämises-  
sä pitkäaikaispotilaiden osastolla. Kokemus oli Mikalle onnistunut, ja hän ideoi  
uusia toiminnallisia lähestymistapoja potilashoittoon. Uusien työmuotojen kokei-  
lun hän kuitenkin katsoo kehittyvän sitten kun on saanut lisää varmuutta omaan  
hoitajan identiteettiinsä. Mika toivoisi voivansa työskennellä lasten osastolla,  
jossa draamatyöskentely voisi olla hänen yksi työmuotonsa.

Draamallinen oppimiskokemus merkitsi Mikalle teorian käyttöönottoa hänelle  
luontaisella tavalla, kokemuksellisen oppimisen kautta. Itse koetun kautta Mika  
kuvaa ymmärtävänsä hoitosuhteen merkityksellisimmät alueet. Hän ajattelee  
rakentavansa itselleen ”lihaksi tulevaa” teoriaa.

#### *Päiväkirjasta nousutta*

Mika pohtii omaa tapaansa tehdä tulevaisuudessa mielenterveyshoitotyötä. Hän  
toivoo, että tulevaisuuden hoitotyö menisi luovempaan suuntaan, missä erilaiset  
lähestymistavat toimisivat rinnan. Hänen kokemuksensa mukaan mielenterveys-  
hoitotyö on byrokraattista ja ”luovuutta köyhdyttävää”. Mika reflektoi omaa  
osuuttaan ryhmässä monipuolisesta ja kuvaa useita draamakokemuksiaan voi-  
makkaiksi oivalluksiksi itsestään.

M/10

#### **Saku**

#### *Kokemus itsetuntemuksesta ja sen kehittymisestä ja persoonallisesta kasvusta*

Projekti on merkinnyt Sakulle merkityksellistä ”kasvun paikkaa”. Hänelle vah-  
vistui käsitys itsestään ryhmässä toimijana. Pitkä ryhmässä toimiminen merkitsi  
hänelle oman roolinsa kehittämistä ryhmässä. Hän koki olevansa ryhmässä ”rau-  
hoittelija” ja ”sovittelija”. Hän koki myös oppineensa kohtaamaan konflikteja ja  
rohkaistui niiden käsittelyssä.

Draamatyöskentely merkitsi Sakulle itsensä näkemistä uudesta näkökulmasta.  
Hänelle monet harjoitukset olivat pelon voittamisen paikkoja. Pelko syntyi itses-  
sä olevien tuntemattomien puolien näkemisestä. Pelon voittaminen taas merkitsi  
hänelle ryhmään luottamisen vahvistumista. Hän koki myös kehittyneensä aja-  
tustensa ilmaisemisessa. Harjoitukset, joissa puheen sijasta käytettiin ruumiin-  
kieltä olivat hänen itsetuntemukselleen ja ilmaisulleen keskeisimpiä.

#### *Kokemus ryhmäprosessissa elämisestä ja ryhmädynamiikasta*

Saku hakeutui projektiin ensisijaisesti siksi, että halusi tehdä opinnäytetyönsä  
ryhmässä, koska on aina kokenut itsensä ryhmässä toimijaksi. Hänelle ryhmä oli  
tärkein oppimisen lähde, ja ryhmän kasvava turvallisuus oli Sakun opiskelulle  
merkityksellistä. Hän uskoo luoneensa yhden elämänpituisen ystävyysuhteen  
projektin myötä.

### *Tunnekokemukset*

Sakulle draamallinen toiminta antoi voimakkaita tunnekokemuksia, joita hän kutsuu ”oppimiselämyksiksi”. Mielihyvän kokemuksia Sakulle toi ryhmän kyky selviytyä keskinäisistä ongelmista.

### *Sukupuolten välinen yhteistyö*

Eri sukupuolten välinen kiinteä yhteistyön sujuminen oli Sakulle yllätys. Hän oli ennakoinut ongelmia tulevan miesten ja naisten kiinteässä yhteistyön sujuvuudessa.

### *Työskentelyn poikkeavuus ja uutuusarvo*

Sakulle projektiin lähtemisen syy oli myös työskentelytavan erilaisuus ja poikkeavuus. Hän kuvaa kiinnostuneensa ja innostuneensa uudenlaiseen tapaa toimia ja ajatella. Projekti tarjosi hänelle sellaisen oppimiskokemuksen.

### *Odotukset ohjaajalta/ohjaukselta*

Sakulle oli merkityksellistä se, että ohjaaja ilmaisi luottamuksensa ryhmään ja sen osaamisen tasoon.

Hän olisi toivonut ohjaajan vahvempaa puuttumista ryhmän sisäisiin ristiriitoihin. Toisaalta hän koki kuitenkin mielihyvää ryhmän omasta selviytymisestä ongelmistaan.

Alkuvaiheen tarkempi ohjaus teki ryhmän turvalliseksi, mikä hänen mukaansa mahdollisti jatkotyöskentelyn itsenäisyyden. Ohjaajan saatavilla olo oli Sakulle tärkeä tieto projektin edetessä.

### *Oppimiskokemuksen merkitys tulevalle ammatilliselle työlle*

Saku kuvaa draamatyöskentelyn ja psykiatrisen hoitotyön analogiaa, joissa molemmissa eletään jatkuvan epävarmuuden ja yllätyksellisyyden tilassa ja ”on osattava improvisoida”. Draamaharjoitukset antoivat Sakulle peilin nähdä itsensä terapiasuhteen toisena osapuolena, ulkopuolisen silmin.

Saku ajattelee käyttävänsä erilaisia toiminnallisia ja draamatyön muotoja tulevassa työssään. Etenkin roolinvaihtoa ja tyhjän tuolin tekniikkaa hän uskoo kokelevansa jo harjoittelujaksollaan. Draamatyön metodien hän näkee auttavan potilaita itseymmärryksessä ja erilaisten elämäntilanteiden harjaannuttamisessa. Saku kuitenkin toivoo saavansa lisäkoulutusta, sillä hän pitää draamatyöskentelyä vaativana ja erityisosaamista vaativana työtapana.

### *Päiväkirjasta nousutta*

Saku pohtii ryhmän eri jäsenten sitoutumisen astetta työskentelyyn projektin eri vaiheissa. Hän kuvaa ryhmää muskettisotureiksi. Yhteistyö on ollut Sakulle tärkeä kokemus, samoin ryhmän jatkuvasti kasvava turvallisuuden tunne ja jaettu vastuu.

### LIITE 3

#### DRAAMAKOKEMUSTEN ERITTELYÄ (haastatteluista)

#### OPPIMISKOKEMUKSET ITSETUNTEMUKSEN KEHITTÄMISESTÄ

|   | M/1 | N/2 | N/3 | N/4 | N/5 | M/6 | M/7 | M/8 | M/9 | M/10 |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| itseluottamuksen ja -varmuuden kasvu          | x   | x   | x   |     | x   |     |     |     |     |      |
| tunteiden tunnistaminen                       | x   |     | x   | x   |     | x   |     | x   | x   |      |
| ajatus- ja tunteiden ilmaisuun rohkaistumista | x   |     |     | x   |     |     | x   | x   | x   |      |
| ilmaisutaidon kehittyminen                    | x   |     | x   | x   | x   | x   | x   | x   |     | x    |
| palautteen antamisen/vastaanott. kehitt.      |     |     | x   |     | x   | x   |     | x   | x   | x    |
| pitkäjänteisyyden ja kärsiväll. lisäänt.      |     |     |     |     |     | x   | x   |     |     |      |
| ajattelu- ja toimintatapojen muutos           |     | x   | x   |     |     | x   |     | x   |     | x    |
| eläytymiskyvyn kehittyminen                   | x   |     | x   | x   | x   | x   | x   |     |     |      |

#### OPPIMISKOKEMUKSET RYHMÄSTÄ/RYHMÄSSÄ

|  | M/1 | N/2 | N/3 | N/4 | N/5 | M/6 | M/7 | M/8 | M/9 | M/10 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| vuorovaikutus- ja yhteistyöt. kasvu                | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x    |
| ryhmän intensiivisyyden/pituuden merkityksellisyys | x   | x   |     | x   | x   | x   | x   | x   | x   |      |
| ryhmä jäsentensä roolittajana                      |     | x   | x   | x   | x   | x   |     | x   | x   | x    |



KOKEMUSTEN SIIRTYMINEN TULEVAAN AMMATTIIN

|  | M/1 | N/2 | N/3 | N/4 | N/5 | M/6 | M/7 | M/8 | M/9 | M/10 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| ryhmätyöskentely                                   | x   | x   |     |     | x   | x   | x   | x   | x   | x    |
| uuden työtavan siirtyminen mielenterveystyöhön     | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x    |
| mielenterveystyöntekijän ammatillinen kehittyminen |     |     | x   | x   |     | x   | x   |     |     | x    |

ERITYISESTI DRAAMAN MUOTOON LIITTYVÄT KOKEMUKSET

|  | M/1 | N/2 | N/3 | N/4 | N/5 | M/6 | M/7 | M/8 | M/9 | M/10 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| improvisaatio rohkeuden kehittäjänä    | x   | x   | x   |     | x   | x   |     | x   | x   | x    |
| vaativa ja aikaa vievä työskentelytapa | x   | x   | x   | x   |     | x   |     |     | x   |      |
| toiminnallista/fyysistä                |     | x   |     | x   |     | x   |     |     | x   | x    |
| poikkeava opiskelumuoto                | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x    |
| voimakkaat tunnekokemukset (flow)      | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x    |
| odotukset ohjaajalta                   |     | x   | x   | x   |     | x   | x   |     |     | x    |