

**”OLISI PITÄNYT OLLA JÄMÄKÄN MUKAVA JA  
MUKAVAN JÄMÄKKÄ”**

**– Ryhmätilanteen hallinta ja toimintamallit teatteri-ilmaisun  
ohjaajaopiskelijoiden tarinoissa**

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
Aikuiskasvatus  
Pro gradu-tutkielma  
Virpi Valtonen  
Huhtikuu 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

VALTONEN, VIRPI: ”OLISI PITÄNYT OLLA JÄMÄKÄN MUKAVA JA MUKAVAN JÄMÄKKÄ” – Ryhmätilanteen hallinta ja toimintamallit teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden tarinoissa

Pro gradu – tutkielma, 66 s., 13 liitesivua

Aikuiskasvatus

Maaliskuu 2008

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen aiheena oli selvittää teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ryhmän hallintaa sekä löytää niitä elementtejä, joita opiskelijat draamallisessa oppimistilanteessa pitävät merkityksellisinä. Tutkimuksen kohteena olivat Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun esittävän taiteen koulutusohjelman ensimmäisen vuosikurssin ja kolmannen vuosikurssin opiskelijat. Tutkimuksen keskeisinä käsitteinä oppimistilanteen hallinnan rakentajana olivat ryhmä, ohjaaja ja vuorovaikutus. Tutkijan ja tutkittavien käyttöteoria nousi myös keskeisesti esiin. Yhteensä 35 opiskelijaa kirjoitti eläytymismenetelmällä kaksi eri kehysvariaatiotarinaa. Kehystarinoiden avulla opiskelijat kirjoittivat, miten draamallinen oppimistilanne pahimmillaan ja parhaimmillaan alkaa ja loppuu. Molemmissa tarinoissa tapahtui toiminnassa muutos joko positiivisesta negatiiviseen tai päinvastoin. Tarinoista löytyi kuvauksia siitä, mitkä asiat vahvistavat ja toisaalta vaikeuttavat ryhmän hallintaa oppimistilanteessa. Opiskelijat kirjoittivat kehystarinoihin liittyen myös reflektiivistä pohdintaa ryhmän hallinnan merkittävistä tekijöistä. Tutkimuksessa nousi esiin, että teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelija pitää ryhmätilanteen hallinnan kannalta ensisijaisena ryhmätilanteen kuuntelemista ja tilanteessa elämistä. Seuraavaksi tärkeinä asioina nousi johtaminen ja ryhmän hallinta sekä suunnittelu ja valmistautuminen. Näiden elementtien avulla syntyi malli, joka kuvaa teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijan käsityksiä ryhmän hallintaan liittyvistä merkityksellisistä tekijöistä. Tämä malli on sovellettavissa myös opiskelija käyttöteorian pohjaksi. Tutkimuksessa ehdotetaan, että kehitetyn mallin mahdollisuuksia tutkittaisiin tarkemmin ja sitä sovellettaisiin teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutuksessa opiskelijoiden työelämäorientaatioon.

Asiasanat: draama, draamallinen oppimistilanne, ryhmän hallinta, ohjaaja, vuorovaikutus

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEATTERI-ILMAISUN OHJAAJA</b> .....	<b>3</b>
2.1	KOULUTUKSEN TAVOITTEET .....	3
<b>3</b>	<b>OHJAAMISEN KONTEKSTINA DRAAMAN MAAILMAT</b> .....	<b>4</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN KOLME NÄKÖKULMAA</b> .....	<b>7</b>
4.1	RYHMÄN MERKITYS .....	7
4.2	OHJAAJAN MONET KASVOT .....	10
4.3	VUOROVAIKUTUS LIIMANA .....	16
4.4	YHTEENVETOA: OPPIMISTILANTEEN ELEMENTIT .....	24
<b>5</b>	<b>TUTKIJAN JA TUTKITTAVAN KÄYTTÖTEORIA</b> .....	<b>26</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>28</b>
6.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	28
6.2	TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO JA AINEISTON KERUU .....	29
6.3	MENETELMÄVALINTANA LAADULLINEN TUTKIMUS .....	29
6.4	TIEDONHANKINTAMENETELMÄNÄ ELÄYTÄMISMENETELMÄ .....	30
6.5	AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA .....	32
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>34</b>
7.1	RYHMÄTILANTEEN HALLINTA PROSESSIN ERI VAIHEISSA TEATTERI-ILMAISUN OHJAAJAOPISKELIJOIDEN TARINOISSA .....	35
7.2	OHJAAJAN TOIMINNAN MERKITTÄVÄT TEKIJÄT TEATTERI-ILMAISUN OHJAAJAOPISKELIJAN TARINOISSA.....	48
<b>8</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>52</b>
8.1	TUTKIMUKSEN TARKASTELUA.....	52
8.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA .....	57
8.3	EHDOTUKSIA JATKOTUTKIMUKSELLE.....	58
8.4	LOPUKSI.....	59
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>61</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>67</b>

# 1 Johdanto

Draaman oppimistilanne pitää sisällään niin substanssin oppimista kuin oppimista itsestä ja koko ryhmästä. Draaman oppimistilanteessa oman kokemuksen sekä ryhmän kokemuksen reflektointi ovat keskeisemmällä sijalla kuin normaalissa seminaarityöskentelyssä. Draaman oppimistilanne on luonteeltaan ennen kaikkea sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Tilanteen luonne ja tunneilmasto antavat parhaimmillaan turvallisen ja avoimen alustan oppijoiden kokea ja kokeilla. Draaman oppimistilanteessa oppijat käyttävät koko psykofyysistä olemustaan oppimiseen. Tällöin ei ole yhdentekevää, millainen oppimistilanne on. Pahimmillaan kaoottinen, epävarma tai turvaton oppimisympäristö lukkiuttaa oppijan ja saattaa aiheuttaa pysyvää pelkoa muita ihmisiä tai itseilmaisua kohtaan. Draamaa käyttävän ohjaajan tehtävä on olla avoin, herkkä näkijä ja kokija. Hänen tulee aistia ja jopa aavistaa ryhmän tunneilmapiiriä luodakseen mahdollisimman hyvän oppimisympäristön. Tunneilmapiirillä on tärkeä vaikutus ryhmän ja yksilön oppimiseen. Draaman työskentelytavat ja työkalut pureutuvat ihmiseen kokonaisvaltaisesti. Itsensä ylittäminen, omien rajojen kokeileminen ja itsensä alttiiksi pistäminen vaativat ryhmätilanteelta turvallisuutta, lempeyttä, avoimuutta ja kannustusta. Tällöin ohjaajan on oltava erityisen tarkka ryhmätilanteen lukijana ja tukijana. Draamallisessa oppimistilanteessa ohjaajan rooli harvoin on autoritääriäinen, ja hänen on oltava vetäjänä jatkuvasti vastuussa ryhmän hyvinvoinnista. Draaman ohjaajan on mielestäni tärkeää huomioida niin yksilön kuin ryhmänkin toimintaa. Hänen tulisi antaa mahdollisuus räiskyvälle ja esiintymishaluiselle persoonalle mutta myös luoda turvallinen ilmapiiri niille, joille itsensä ilmaiseminen on vaikeampaa.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään oppimistilanteen hallintaan liittyviä merkityksiä teatteri-ilmaisun ohjaajiksi opiskelevien ajatus- ja toimintamalleissa. Ennen kaikkea selvitän sitä, miten teatteri-ilmaisun ohjaaja hahmottaa draamallisen oppimistilanteen hallintaan liittyviä osa-alueita ja mitkä asiat ohjaamisen kannalta ovat hänelle merkityksellisiä. Olen kerännyt tutkimusaineistoa eläytymismenetelmän avulla. Loin kehyskertomuksen, josta tein kaksi variaatiota. Näihin tarinavariaatioihin vastasivat ammattikorkeakoulun esittävän taiteen koulutusohjelman ensimmäisen ja kolmannen vuoden opiskelijat.

Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat. Miten teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelija hallitsee ryhmätilannetta prosessin eri vaiheissa? Millaisia ohjaajan toimintaan liittyviä asioita hän pitää merkityksellisinä? Tarkoitukseni oli löytää kahden eri tarinavariaation ja kahden eri vuosikurssin

tarinoiden avulla vastauksia kysymyksiini. Tutkimuksessa tuli esille tarinoiden samankaltaisuus vuosikurssista ja tarinavariaatiosta riippumatta. Ensimmäistä syksyään opiskelevien tarinat olivat lähes samankaltaisia kuin kolmannen vuoden kevään opiskelijat. Näkisin tähän selityksenä opiskelijamateriaalin samankaltaisuuden. Marginaaliseen koulutusohjelmaan hakeutuu tietyllä asenteella ja maailman hahmottamisella varustetut ihmiset. Tällöin opiskeluajan tuoman tiedon, taidon ja kokemuksen osuus ryhmätilanteen hahmottamisessa ja hallintaan liittyvissä asioissa ovat vasta tulossa. Intuition avulla opiskelija aloittaa koulutuksen. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että draaman ohjaajan tulee substanssin lisäksi osata elää tilanteessa ja tehdä nopeita ratkaisuja koko ryhmän hyväksi. Hänellä tulee olla psykologisia, sosiaalisia ja pedagogisia valmiuksia luodessaan oppimisympäristöään reaaliajassa. Draamaohjaajan on kyettävä heittäytymään erilaisiin rooleihin tilanteen mukaan. Hänen olisi hyvä kyetä heittäytymään oppijoiden tasolle yhtä lailla kuin pystyä pitämään langat käsissään ja tarvittaessa ottamaan ohjeita jakavan johtajan roolin. Tutkimuksen aineisto antoi ainekset ja kiinnostuksen lähteä kehittämään ajatusta teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden käyttöteoriasta. Tässä yhteydessä se tarkoittaa kaikkea kokemuksen ja opitun kartuttamaa tiedostamattoman ymmärrystä ryhmän hallinnasta. Tutkimillani opiskelijoilla näyttäisi olevan käyttöteorian aihiota. Koulutuksen sisältöihin voisi liittyä opiskelijoille annettu välineistö ymmärtää omaa käyttöteoriaansa sekä toiminnallisesti että teoreettisesti. Olen kehittänyt mallin, jossa yhdistyy teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden kokemukset ja näkemykset oppimistilanteen hallinnasta käyttöteorian pohjaksi.

Tutkimukseni lähtökohtana on ollut oma käyttöteoriani. Olen tehnyt teatteria monella osa-alueella sekä opettanut draamaa menetelmänä sosiaalialalla ja esittävän taiteen koulutusohjelmassa. Käyttöteoria on vaikeasti määriteltävissä koska se perustuu kokemuksen ja teoriaymmärtämyksen vyyhtiin. Tämä seikka on kuitenkin merkittävä asia tulokinnan kannalta, koska olen opettanut jokaista tämän tutkimuksen tarinan kirjoittajaa. Uskallan kokemukseeni vedoten sanoa, että kaikki ilmaisut, jotka eläytymismenetelmätarinoista olen purkanut analysoitavaksi, ovat mahdollisia. Jokainen lukemani tarina on minulle tosi ja tunnistettava. Tätä tulosta en pysty todistamaan muulla tavalla kuin käyttöteoriani kautta. Oma käyttöteoriani on tällä tutkimuskokemuksella vielä hahmottamisen asteella. Olen prosessissa, joka jatkuu toivottavasti koko pedagogisen toimintani ajan.

Tutkimukseni kannalta pidän tärkeänä aluksi esitellä opiskelijaryhmää, jota tutkimuksessani tarkastelen. Draamalla on ominaislaatuja ja teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutus ja ammatti on monelle tuntematon, joten aloitan valottamalla tutkimukseeni liittyvää draaman maailmaa.

Seuraavaksi etenen keskeisten käsitteiden kautta ja avaan tutkimukselleni olennaisten ryhmän, ohjaajan ja vuorovaikutuksen käsitteitä. Tuon esiin myös käyttöteoriaan liittyvää pohdintaa ja pidän sitä tärkeänä varsinkin kun myös loppupäätelmissäni opiskelijoiden käyttöteoria nousee esiin.

## **2 Teatteri-ilmaisun ohjaaja**

Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmässä kulttuurin alueella koulutetaan teatteri-ilmaisun ohjaajia neljällä paikkakunnalla. Koulutus on suhteellisen nuori ja se on hakenut paikkaansa 1990-luvun alusta lähtien (ks. Louhija 1993, 109–113). Teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutus purki teatterikentän ammatillisen koulutuksen paineita niin marginaaliin jääneille teatterintekijöille kuin draama- ja teatterikasvatuksen alueelle (Ventola 2005, 22). Teatteri-ilmaisun ohjaaja sijoittuu teatterin monimuotoisella kentällä taitelijana ja pedagogina monipuoliselle mutta vielä jäsentymättömälle alueelle. Lähtökohdasta riippuen teatteri-ilmaisun ohjaaja voidaan mieltää näyttelijäksi, ohjaajaksi ja pedagogiksi. Törmäyksiltä ei aina vältytä, jos teatteri-ilmaisun ohjaaja mielletään vain yhden alueen osaajaksi. Teatteri-ilmaisun ohjaajan tulevaisuuden työnkuvan hahmottuessa alkaa myös sen monimuotoisuus näyttäytyä selkeänä. Toimintakenttä on laaja kattaen kohderyhmiä vanhuksista lapsiin ja erityisryhmistä työelämän toimijoihin. Teatteri-ilmaisun ohjaajan tulevaisuuden toimintakenttä on erilaisten ryhmien ohjaajana, teatteritaiteen ja yhteisötaiteen tekijänä, monitaitteisena tulkkina ja pedagogina. Tähän kaikkeen koulutus tarjoaa monipuolisia näkökulmia mutta itse työkenttä luodaan itse. Tähän työelämäkontekstiin viitaten opiskelijan käyttöteorian tiedostamiseen kannattaisi koulutuksen aikana panostaa.

### **2.1 Koulutuksen tavoitteet**

Koulutusohjelmat, joissa teatteri-ilmaisun ohjaajia koulutetaan, ovat nimeltään esittävän taiteen koulutusohjelmia ja ne ovat paikasta riippuen profiloituneet hieman eri tavalla. Oppilaitokset ovat Metropolian esittävän taiteen koulutusohjelma, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun Taiteen yksikön esittävän taiteen koulutusohjelma sekä Turun Taideakatemia esittävän taiteen koulutusohjelma. Neljäs teatteri-ilmaisun ohjaajia kouluttava oppilaitos on Vaasan Yrkeshögskola.

Metropoliassa teatteri-ilmaisun ohjaajan ammattia kuvataan laaja-alaisena. Teatteria ja draamaa ohjataan käyttämään keskustelun, tutkimisen ja kehittämisen välineenä ja se harjaannuttaa ohjaajantyön vaihtoehtoihin eri toimintakentillä. Perinteisen teatterityön lisäksi koulutus antaa

työkaluja soveltavan draaman käyttöön. Teatteri-ilmaisun ohjaajan kerrotaan työskentelevät ohjaus-, opetus- ja suunnittelutehtävissä teatteri- ja ilmaisukasvatuksessa, taiteen perusopetuksessa, yhteisöjen ja organisaatioiden kehittämis- ja osallistamishankkeissa sekä harrastajakentällä (www-dokumentti 1).

Turun Taideakatemia esittävän taiteen koulutusohjelmassa haetaan tänä vuonna opiskelijoita nukketeatteriin ja teatterin suuntautumisvaihtoehtoon. Koulutuksen kuvataan antavan perustiedot modernin teatterin perinteestä. Opintoihin kuuluu esittävän teatterin eri elementtien opiskelua sekä draamallisen ajattelun soveltamista ja opettamista. Opinnoissa voi erikoistua vetäjyyteen, esittäjyyteen ja opettajuuteen. (www-dokumentti 2).

Svenska Yrkeshögskolanissa Vaasassa teatteri-ilmaisun ohjaajia (Dramainstruktör) koulutetaan kahdessa suuntautumisvaihtoehdossa, draama ja teatteri (drama och teater), jossa opetettavia aineita ovat muun muassa improvisaatio, näyttämötaide, draamapedagogiikka ja ohjaaminen sekä fyysinen teatteri (fysisk teater), jossa oppiaineina ovat muun muassa akrobatia, miimi, pantomiimi, Body Education, näyttämötaide ja draamapedagogiikka. (www-dokumentti 3).

Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa Taiteen yksikössä esittävän taiteen koulutusohjelmassa opiskellaan teatteri-ilmaisun ohjaajaksi ja opiskelun sanotaan koostuvan niin esittävän kuin osallistavan teatterin muodoista. Taiteen ilmaisumuotoja hyödynnetään monikulttuurisissa yhteisöissä ja niillä tutkitaan suomalaisen elämäntavan ja kulttuurin ilmiöitä. Opiskelu valmentaa laaja-alaiseen ammattitaitoon taidekasvatuksen- ja harrastuksen alueella. Taiteellisen osaamisen rinnalla painottuvat ryhmän ohjaajuus ja pedagoginen ajattelu. Moniammatilliset projektit edellyttävät myös kulttuurialan tuotannollista ja yrittäjyysosaamista. Opetus painottaa tutkivaa, keskustelevaa ja kehittävää lähestymistapaa. (www-dokumentti 4).

### **3 OHJAAMISEN KONTEKSTINA DRAAMAN MAAILMAT**

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

Seuraavaksi on hyvä selvittää draaman alueeseen liittyvää käsitteistöä. Draaman käsite on liittynyt perinteisesti teatteritaiteeseen ja kirjoitettuun näytelmään mutta draama ja teatteri eivät ole synonyymejä. Draama voidaan hahmottaa kulttuuriantropologisena käsitteenä, johon sisältyy

draamalliset toiminnot, kuten rituaalit, seremoniat, teatteritaide jne. Draama on siis yläkäsite, johon teatteritaide sisältyy tai teatteri voi olla myös yläkäsite, johon draama sisältyy. (Laakso 2004, 45 – 46.) Esittelen käsitteistöä genreajattelun kautta. Se selventää lukijalle draamaan liittyvien erilaisten toimintamuotojen runsautta. Draama voidaan jakaa genreiksi, jossa jokainen kehitelty muoto pedagogiikan, taiteen, yhteisön tai terapian tarpeisiin voidaan nähdä tarpeellisena. Heikkinen luettelee draamakasvatuksen genrejä

1. Teatteriesityksen tekeminen tekstin pohjalta
2. Ideasta esitykseen. (pohjaa improvisointiin)
3. Prosessidraama (draamatarina, joka ohjaa työskentelyä)
4. TIE –Theatre in Education l. työpajateatteri
5. Forum-teatteri (keskeinen osallistavan teatterin genre)
6. Improvisaatioteatteri (metodi myös monissa genreissä)
7. Tarinankerronta (myös metodi monissa genreissä)
8. Sosiodraama (soveltuvasti, on terapian muoto)
9. Tarinateatteri (käytetään myös terapiassa) (Heikkinen 2004, 34 – 39.)

Lisään yhteisöteatterin tähän yhteyteen, koska se on yksi tärkeimmistä osallistavan draaman genreistä ja yksi kyseisen koulutuksen painopisteistä. Rusanen mukaan osallistavan teatterin luonteen voisi määritellä paikan kautta. Sitä tehdään yleensä muualla kuin perinteisessä teatteritalossa. Se on yhteisöllinen väline ja tarkoitettu yhteisöjen käyttöön. Se on ”draamallinen leikki”, jonka fiktiivisen maailman luovat siihen osallistuvat yleensä improvisaation keinoin. (Rusanen 2005, 24.) Osallistavassa teatterissa (esimerkiksi yhteisöteatterissa) ohjaaja lähtee yhteisön tarpeista ja häntä voidaan kutsua mahdollistajaksi tai opastajaksi, joka auttaa yhteisöä ilmaisemaan ajatuksiaan (Ventola, 2005, 41).

Häkämies (2007, 49) kutsuu genrejä draamaperheeksi, joka kuvaa kaikkien teatterinomaisten lähestymistapojen kirjoa. Hän sanoo käsitteiden sekavuudesta, että ”perheenjäsenet tuntuvat olevan melko vähän tietoisia toistensa toiminnasta ja työtavoista” (Häkämies 2007, 47). Nämä draaman eri genret sulautuvat ja nivoutuvat teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijan koulutuksen käytännöissä sekä tulevassa työssä.

Teatteri-ilmaisun ohjaajan työtä ei voi yksipuolisesti nimittää teatteri-ilmaisuksi, johon esimerkiksi Sinivuori (2002, 22) liittää teatterin osa-alueet, teatterihistorian, teatterin tutkimuksen jne. Teatteri-ilmaisun ohjaajan nimike on tänä päivänä sikäli harhaanjohtava, että työkenttä on monimuotoisempi. Se ei myöskään ole pelkästään draaman eri lajeja (yhteisöteatteri, tarinateatteri,



sosiodraama etc.), koska opetuksen sisältöihin kuuluu myös perinteisen esittävän teatterin muotojen hallinta. Teatterialan tutkimuksissa on pääasiassa puhuttu teatteri-ilmaisun ohjaajasta kun taas kasvatustieteellinen tutkimus puhuu ilmaisutaidon tai teatteri-ilmaisun opettajasta (Sinivuori 2002, 27). Omasta näkökulmastani käsin näillä nimikkeillä on selkeä paikkansa tutkintonimikkeinä. Ammattikorkeakoulusta valmistuvat ovat teatteri-ilmaisun ohjaajia ja teatterikorkeakoulun pedagogian laitokselta valmistuvat teatteri-ilmaisun opettajia. Heidän tutkintonsa on ylempi korkeakoulututkinto. Oman tutkimukseni osalta kutsun teatterin ja draaman keinoin tehtävää toimintaa *draamaksi* ja draamaa käyttävästä ryhmän vetäjästä käytän pääosin nimeä *draamaohjaaja tai draaman ohjaaja*. Tämä pitää sisällään teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ja teatteri-ilmaisun ohjaajien lisäksi kaikki draamaa ja teatteria menetelmänä käyttävät opettajat ja ryhmän ohjaajat. Sen enempää en tässä yhteydessä ota kantaa käsitteistön moninaisuuteen tai vakiintumattomuuteen.

Draamateatteri, nukketeatteri, teatterikasvatus ja teatteriterapia juontavat juurensa historian ensimmäisistä, toisin sanoen alkuteatterista, jossa yhdistyi taiteellinen, terapeuttinen ja kasvatuksellinen funktio. Ne kaikki ovat perusluonteeltaan tietoista vaikuttamista ja perustuvat kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. (Levanen 1998, 216 – 217.) Draaman tehtävää voisi kuvata Brian Wayn (1976, 13) yksinkertaistetuin sanoin pelkän tiedon ylittävänä, mielikuvituksen rikastuttajana, sydämen, sielun ja älyn koskettajana. Draama on siis tässä yhteydessä jotain muuta kuin näytelmäteksti (draama). Se on laaja yleiskäsite erilaisille toiminnoille kasvatuksen, teatterin, hoidon ja terapian alueilla (Häkämies 2007, 47). Draama voidaan nähdä teoreettisesti kahdesta perspektiivistä, joko taideaineena tai pedagogisena oppimisen ja opettamisen välineenä. Kysymys on kahdenlaisesta koulukunnasta. (Heikkinen 2002, 13.) Heikkinen erottaa draamakasvatuksen teatterikasvatuksesta. Hän sanoo oman tutkimuksensa lähtevän eurooppalaisesta traditiosta, jos viitekehyksenä olisi teatterikasvatus tai teatteri-ilmaisu. Draamakasvatus tulee siis englantilaisesta perinteestä ja alkuperäisessä käsitteessä on painotettu Drama *in* Education, eli prepositiota, joka painottaa draamaa kasvatuksessa. Draamakasvatukseen ei Heikkisellä kuulu siis sen enempää teatteri kuin terapiakaan. Draamakasvatus on kattavampi käsitteenä kuin esimerkiksi paljon suomessakin käytettyä draamapedagogiikan käsite. Hän vertaa draamakasvatuksen käsitettä meillä yleisiin musiikkikasvatukseen tai erityiskasvatukseen ja musiikki- ja erityispedagogiikan eroihin. Käsite kasvatus on Heikkisen mielestä laajempi kuin pedagogiikka. (Heikkinen 2002, 12 - 17.) Hän kiteyttää käsiteanalyysinsä seuraavasti.

Draamakasvatus on näin ymmärrettynä maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien kautta: draamakasvatus ei ole opettamista perinteisessä mielessä, vaan kyse on

erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtoisten mahdollisuuksien luomisesta – siis tulevaisuuden hahmottamista. (Heikkinen 2002, 15.)

Pipsa Teerijoki (2003, 136) puhuu artikkelissaan draamassa tapahtuvasta dialogisesta suhteesta ja draaman ytimeistä, fiktiivisen maailman ja sosiaalisen todellisuuden kaksoismerkityksestä. Draaman yhteiskunnallisen funktion kautta ajateltuna draamaa ei ole koskaan voitu eikä voida erottaa vallitsevista arvioista ja yhteiskunnasta. Draamaohjaaja voi työssään korostaa yhteiskunnallista näkökulmaa ja näin ollen hän työskentelee oppilaitten sosiaalisen kompetenssin, vuorovaikutuksen ja kommunikaation parissa. (Nousiainen 1994, 47 - 48.)

Pedagoginen draama on menetelmä, jolla draaman keinoin pyritään kasvatuksellisiin päämääriin. Draama koskettaa ihmisen aisteja, älyä, tunteita ja mielikuvitusta. Se kehittää ihmisen kokonaispersoonallisuutta ja sosiaalisia taitoja. Sen kautta oppilas harjaantuu ilmaisussa ja oppii analyttiseen ja itsenäiseen työskentelyyn. Keskeistä on prosessi ja sen havaitseminen. Draaman tavoitteena on muutos ajattelussa ja sensitiivisen kokemiskyvyn kasvu. (Liukko, 1998, 97.)

Draamatyöskentelyä voidaan toteuttaa myös terapeuttisesti, jolloin työskentely tapahtuu omaan elämään liittyvissä rooleissa. Sitä voidaan käyttää myös kasvatuksellisessa kontekstissa etäännyttämisen kautta. Tällöin ilmiöitä tutkitaan turvallisesti esimerkiksi metaforisten draamatarinoiden kautta. (Häkämies 2007, 50.) Tämän tutkimuksen draamallinen konteksti on etäännyttävä draama. Koulutus, jonka opiskelijoilta aineisto on kerätty, ei painota draaman terapeuttisia näkökulmia. Kiista siitä, onko draama oppiaine vai opetusmenetelmä tai väittely siitä, onko se taidetta vai kasvatusta, ei ole hedelmällistä, sillä kaikkia tarvitaan (Heikkinen 2004, 28). Heikkinen korostaa myös toiminnan tavoitteellisuutta, kokeilemista ja reflektointia: ”toisten kuuntelemisesta oppii, kun takana on yhteinen kokemus” (Heikkinen 2002, 119). Brian Way kuvaili draaman perustavoitteiden olevan yksinkertaisesti elämisen harjoittelemista. Opetus kohdistuu koko persoonaan eikä vain tiettyihin osaamisen alueisiin. Draaman välineellinen merkitys on suurempi kuin sen oppiainevaatimus. (Way 1976, 14 – 19.)

## **4 TUTKIMUKSEN KOLME NÄKÖKULMAA**

### **4.1 Ryhmän merkitys**

Ei näytä olevan epäilystäkään siitä, että ryhmä voi musertaa tai kehittää jäseniään ja että se on voimakkaampi kuin siihen kuuluvat yksilöt. Hyvä ryhmä voi saada jäsenensä edistymään niin,

että he saavat aikaan uskomattomia asioita. Monet opettajat näyttävät ajattelevan, että ryhmän manipulointi ei ole ollenkaan heidän vastuullaan. Jos he työskentelevät tuhoavan, kyllästyneen ryhmän kanssa, he vain syyttävät opiskelijoita tyhmiksi tai keskittymiskyvyttömiksi. Opettajan tulisi syyttää itseään, jos ryhmä ei ole hyvässä vedossa. (Johnstone, 1997, 25.)

Draaman oppimistilannetta ja sen elementtejä tarkasteltaessa on olennaista avata myös ryhmään liittyvää problematiikkaa. Ryhmä on oppimistilanteen keskeinen komponentti. Ryhmässä tapahtuvat asenteen, energian ja tunteiden vaihtelut luovat perustan tilanteelle, jota opettajan tulee hallita. Virangon mukaan draamassa on keskeistä ymmärtää ryhmädynamiikkaa ja sen kehitysvaiheita koska turvallinen ryhmä mahdollistaa yksilön kokeilemisen ja kehittämisen, täten myös epäonnistumisen. Konfliktit kuuluvat elämään eikä niiden mahdollisuutta turhaan kannata eliminoida draamatyöskentelyssä. Nämä kokemukset jäävät yleensä hyvin mieliin ja niitä voi työstää ja jalostaa tunnilla. Negatiivisten tilanteiden purkaminen on kuitenkin olennaista. (Viranko 1997, 127.)

Ryhmässä voidaan nähdä erityyppisiä rooleja. Tunneroolit jaetaan ryhmän toimintaa ylläpitäviin ja häiritseviin rooleihin. Ylläpitävät ja vahvistavat roolit kuvaillaan seuraavasti; rohkaisija, tunteiden ilmaisija, hiljaisten jäsenten mukaan vetäjä, seurailija, jännityksen laukaisija, kommentoija, erotuomari ja kompromissin tekijä. Häiritseviä rooleja kuvataan seuraavasti; huomion tavoittelija, hyökkääjä, kilpailija, pelleilijä, vetäytyjä, hiusten halkoja, yläpuolelle asettuja, jarruttaja ja itsensä alentaja. (Laine, Ruishalme, Salervo, Siren & Välimäki 2001, 163.) On mielestäni selvää, että molemmista rooliryhmistä löytyy negatiivisesti ja positiivisesti värittyneitä rooleja. Esimerkiksi kaikkien mielestä pelleilijän käytös ei ole häiritsevää käyttäytymistä vaan saattaa auttaa ryhmää rentoutumaan. Toisaalta taas seurailija ei välttämättä näyttäytyä aktiivisessa ryhmässä positiivisena. Yleisellä tasolla kuvaukset eri rooleista toki puoltavat paikkansa.

Ryhmällä on omat kehityspyrkimyksensä. Ryhmistä on kirjoitettu paljon ja teoriat ryhmän käyttäytymisestä ovat samankaltaisia. Kiesiläinen (1998, 132–154) kuvaa Agazarianin ja Petersin (1989) kuusiportaisen asteikon, joka kuvaa ryhmän kehittymistä.

1. Riippuvaisuuden vaihe
2. Vastariippuvaisuuden vaihe
3. Vallan käsittelyn vaihe
4. Lumoutumisen vaihe
5. Lumoutumisen rikkoutuminen
6. Vastavuoroisen työskentelyn vaihe

Ryhmän toiminnassa on nähtävissä kaksoistavoite (Kiesiläinen 1998, Niemistö 2002, 35–36; Jauhiainen & Eskola 1994, 95), joka koostuu perustehtävästä, eli asiataavoitteesta sekä tunnetavoitteesta. Teatterialan opiskelijaryhmissä tunnetavoite saa merkittävän roolin johtuen siitä, että nimenomaan ryhmätoiminnan kautta reflektion avulla saavutetaan tärkeimmät oppimiskokemukset. Tuckmanin (1966) ensimmäisiä ryhmän toimintaa vaiheistavia malleja kuvataan seuraavasti (Niemistö 2002, 160 – 162; Jauhiainen & Eskola 1994, 93–94.)

1. Muodostusvaihe, *forming*
2. Kuohuntavaihe, *storming*
3. Yhdenmukaisuusvaihe, *norming*
4. Hyvin toimiva ryhmä, *performing*
5. Lopetus, *adjourning*

### *Ryhmädynamiikka*

Toimiessaan samassa fyysisessä ympäristössä, ihmiset muodostavat myös psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön suhteessa toisiin (Jauhiainen & Eskola 1994, 29). Yksilön elämäntilaan vaikuttavat niin hänen henkilökohtainen yleinen tilanteensa kuin myös käsillä oleva yhteinen tilanne. Tästä syystä yksilöstä ei voi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä hänen ryhmäkäyttäytymisensä perusteella. Ryhmä on dynaaminen ja jatkuvasti muuttuva kokonaisuus ja vaikutteiden moninaisuuden ja jatkuvan muutoksen vuoksi ryhmän tapahtumia on vaikeaa tulkita etukäteen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 29 – 32.) Ryhmädynamiikan tunteminen vaatii kulloisenkin tilanteen erityistä ymmärtämistä. Ratkaisevaa on, miten tilanteen erityispiirteet vaikuttavat koko ryhmän tapahtumiseen. Tarkastelu tulee ulottaa yksilön toimintaan tilanteessa. Tämä monimutkaisen tilanteen ymmärtäminen vaatii hyvää tilannetajua. (Jauhiainen & Eskola 1994, 33.)

Ryhmädynaamisessa tarkastelussa ei etsitä tapahtumien yleisiä lainalaisuuksia, vaan tutkitaan yksilöllistä, konkreettista ja tilannekohtaista toimintaa. Tavoitteena ei ole historiallisesti toistuvan eli pysyvän vaan historiaa muuttavan etsiminen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 33.)

Edellä kuvattu ryhmädynamiikan ymmärtäminen on tärkeä taito kaikilla ohjaajilla ja opettajilla. Draaman oppimistilanteessa ymmärtämisen tarve korostuu, koska mahdollinen tunnepitoinen toiminta saattaa tuoda yksilöistä esiin myös heille itselleen vieraita ajatus- ja tunnekulkuja. Tämän perusteella voitaneen sanoa, että ohjaajien, jotka toimivat tiedostamattoman ja tunneilmaisun lähimaastossa, tulisi olla ryhmädynamiikan tunnistamiseen hyvät valmiudet.

## 4.2 Ohjaajan monet kasvot

Tee ihan mitä vain, kunhan et suostu piirtoheittimen jatkeeksi, lattiamatoksi tai opetuskoneeksi, sillä opetuksesta jää paras ja kestävin jälki silloin, kun sitä antamassa on ollut kokonainen ihminen (Förbom 2003, 74).

Tässä tutkimuksessa käytän draaman ohjaajan nimikettä ja monet lähteet puhuvat opettajasta. Toivon lukijan ymmärtävän, että tässä yhteydessä ohjaaja ja opettaja ymmärretään synonyymeinä. Opettaja ei siis tässä tarkoita opettajakoulutuksen käynnyttä ihmistä vaan myös muita ryhmän ohjaajia. Ohjaaja kuvaa mielestäni opettajaa paremmin sitä prosessia, jossa konstruktivistisen näkemyksen mukaan toimitaan oppimisen ohjaajana ja tukijana eikä autoritäärisenä oppimisen sanelijana. Aluksi avaan opettajuuteen liittyviä, tutkimukseni kannalta relevantteja näkökulmia. Tämän jälkeen siirryn yleisestä yksityiseen, eli kuvaan draamaopettajalle ja ohjaajalle ominaisia painotuksia.

Ryhmän dynamiikalle ja ryhmän toiminnan ohjaukselle tulee antaa riittävän suuri merkitys prosessikoulutuksessa. Kouluttajaa pidetään myös ryhmän osana ja tärkeimpänä henkisen ilmapiirin luoja. (Kitola 2002, 135.) Draaman ohjaaja toimii lähes aina prosessin ohjaajana. Aikuiskoulutuksen viitekehyksessä kouluttajaan liitetyt vaatteet kuvaavat läheisesti myös teatteri-ilmaisun ohjaajan toimintaa. Puurula sanoo individualismin vahvistumisen vaikuttaneen aikuisopettajan työnkuvaan. Hän kuvaa sitä yhä enemmän opiskelijan omaehtoisen reflektoinnin käynnistäjänä ja tukijana. (Puurula 2002, 232.) Tässä piilee totuutta myös teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden koulutukseen liittyen. Opiskelijoita tuetaan itseohjautuvuuteen ja omaehtoiseen reflektointiin. Individualismin tausta-ajatus on kuitenkin hieman ristiriidassa teatteri-ilmaisun ohjaajan yhteisöllisyyttä korostavan työkentän kanssa. Tässä tapauksessa yksilöllisyys palvelee yhteisöllisyyden tarpeita.

Jokainen ihmissuhdetyöntekijä on tekemisissä toisten ihmisten tunteiden kanssa. Näiden pinnan alla kytevien tai selkeästi esiin tuotavien tunteiden vaikutus esimerkiksi ohjaajaan on suuri. Tahtomattaankin ryhmän tunneilmasto vaikuttaa opettajan työskentelyyn ja sitä kautta yleiseen motivaatioon. Jotta opettaja pysyisi työkunnossa, on hänen säilytettävä tuo motivaatio perustaksi työn teolle. Matti Peltonen (1981, 166) tuo esille opettajan motivaatioon vaikuttavan ketjun. Tästä ketjusta näkyy, kuinka motivaatio tulee rakentaa aina tilannekohtaisesti. Tilanteet taas vaihtuvat hyvinkin nopeasti.

Opettaja opettaa säädellen toimiaan  $\implies$  opettaja suuntaa oppilaat sopivaan psyykkiseen tilaan  $\implies$  oppilaan psyykkisen tilan vaihtelut vaikutuksineen  $\implies$  opettaja havainnoi empaattisesti oppilaiden psyykkisen tilan vaihtelua ja heidän käyttäytymistään  $\implies$  tilannekohtainen vaikutus opettajan psyykkiseen tilaan, erityisesti motivaatioon.

Edellä nähty ketju kuvaa myös draamallisen oppimistilanteen ohjaajaa. Empatian kyky koetaan tässäkin olennaisena osana työn hallitsemista. Tilannekohtainen vaikutus ohjaajan psyykkiseen tilaan saattaa tulla esiin vasta tilanteen mentyä ohi. Monesti ammatillinen rooli estää esimerkiksi negatiivisten tunteiden näyttämisen itse tilanteessa. Ohjaajan on monessa tapauksessa hyvä hallita intrapersoonallisia toimintojaan ja reflektoitava tunteet vasta tilanteen jälkeen. Urpo Harva piti tärkeänä aikuisten opettamista ja opettajan kykyä havainnoida. Hän listaa asioita, joista opettajan pitäisi kyetä tunnistamaan oppilaansa. Tällaisia ovat ulkomuoto ja pukeutuminen. Oppilaiden motivaation, kiinnostuksen ja mieltymyksen Harva kokee näkevänsä helpoimmin ryhmätyömenetelmällä toteutetussa opetuksessa. (1971, 144 - 145.) Vaikka pukeutumisen ei tänä päivänä koeta kuvaavan tiettyä ihmistyyppiä, kertoo havainnoinnin vaatimus jotain tilannetajun ja sosiaalisen älyn vaatimuksesta.

Tunnetaitoisen ohjaajan määrittely on tämän tutkimuksen yhteydessä mielestäni tärkeää.

Tunnetaidot ovat keskiössä puhuttaessa toiminnallisten menetelmien ohjaajan kvalifikaatioista. Tia Isokorpi (2003, 82 – 91) tuo väitöskirjassaan esiin ohjaajan ominaisuuksista tunneälytaitojen kehittäjänä. Ohjaajalla on seuraavanlaisia rooleja

#### *Tutkiva ohjaaja*

Ohjaajan tarkoituksena on löytää yhä syvempi ymmärryksen taso ja samalla hän kehittää omaa käyttöteoriaansa. Tämä vaatii kriittistä reflektiota.

#### *Prosessien ohjaaja*

Ohjaajan työ on prosessoivaa ja refleктоivaa. Myös ryhmän annetaan ymmärtää ja sitä autetaan ymmärtämisessä. Ohjaajan tehtävänä on prosessoida, arvioida ja pohtia myös omaa työtapaansa.

#### *Osallistujien voimaannuttamisen edistäjänä*

Tarkoitus on saada yksilön itsensä luomaan voimaa itselleen. Ohjaaja toimii tässä vuorovaikutustoimintojen ja – asetelmien luojana niin, että ryhmä ja sen yksilöt tulevat kuulluksi ja ymmärretyksi.

### *Ohjaaja tunteiden käsittelijänä*

Ohjaajan tulee kohdata oppijoiden tunteet oikeassa yhteydessä. Tunteisiin ei kuitenkaan tule jäädä vaan ohjaajan pitää päästä niistä eteenpäin.

### *Ohjaaja kuuntelijana*

Ohjauksen yksi keskeinen osatekijä on kuunteleminen. Aito kuunteleminen on sitä, että ohjaaja ottaa selvää, mitä oppijalla on sanottavaa. Aktiivinen kuunteleminen ei ole helppoa.

### *Ohjaaja harjoitusten tuntijana*

Ohjaajana pitää tuntea suunnittelemansa harjoitukset hyvin. On hyvä, jos ohjaaja on itse kokenut harjoitukset, joita pitää ryhmälle. Harjoitusten tulee liittyä oppijoiden arkeen, kokemukseen tai muuhun tunnistettavaan ilmiöön.

Edellä mainitut ohjaajan roolit löytyvät mielestäni sellaisenaan osa teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden koulutuksen sisällöistä.

Morrison ja Mc Intyre tuovat esille opettajan käyttäytymiseen liittyvän käsitteen rooliristiriita. Siihen liittyvä roolienvälinen ristiriita (inter-role conflict) kertoo yksilön monien roolivaatimusten sekoittumisesta (Morrison & Mc Intyre 1971, 32). Vaikka opettajan ei enää tänä päivänä tarvitse olla pelkkä ”nuhteeton ja siveä kansan kynttilä”, kohdistuu häneen kuitenkin vaativia käyttäytymiseen liittyviä paineita. Ohjaajalta odotetaan sivistynyttä ja hillittyäkin käytöstä monissa konteksteissa. Draamaohjaaja voi erota paikoin tässä kohdin muusta opettajakunnasta. Draamaohjaajalta saatetaan jopa odottaa räväkkyyttä niin ulkoisessa olemuksessaan kuin puheissaan ja käyttäytymisessään. Harva mieltää draamaohjaajaa Kurjen huiviin ja hillittyyn puolihameeseen pukeutuvaksi nutturapääksi. Itse en koe roolien välistä ristiriitaa niinkään ongelmallisena. Erilaiset roolit erilaisissa tilanteissa kuuluvat olennaisena osana aikuisten ihmisten sosiaaliseen leikkiin. Draamaohjaaja voi mieluummin pitää tällaista ristiriitaa haasteena ja sen avulla oppia itsestään aina uutta.

Roolienkeskinen ristiriita (*intra-role conflict*) (1971, 32) onkin problemaattisempi käsite. Kysymys on rooliympäristön eri jäsenten odotuksista ja normeista sekä siitä, etteivät ne näytä sopivan yhteen. Ohjaaja saa ristiriitaista palautetta työskentelystään tai olemuksestaan. Esimerkkinä voisi olla tilanne, jossa draamaohjaaja antaa menetelmällisiä valmiuksia työnohjaajille draaman keinoin. Aikuiset oppijat eivät kenties ole ennen tutustuneet draamaan ja he pitävät aihetta pelottavana.

Ekstrovertti ohjaaja voi saada oppijat perääntymään. Samanlainen habitus ja samanlainen opetusohjelma draamaan jo tutustuneen ryhmän kanssa voisi toimia luontevasti mutta toisenlaisessa ympäristössä se olisi vaikeampaa.

Draamaohjaajan roolit ovat moninaiset ja hänen tulee luovia eri ryhmien ja asenteiden maastossa. Shokkiefekti ei toimi kaikille ryhmille eikä yksilöille. Heikkinen summaa draamaopettajan työn lähtökohdaksi tietoisuuden draamaprosessien lähtökohdista, luonteesta ja tavoitteista. Ohjaajan on tärkeää pystyä analysoimaan oppilaan lähtökohtia ja kehittämään toimivia pedagogisia ratkaisuja. Draaman tietojen ja taitojen osaaminen on välttämätöntä. (Heikkinen 2002, 119.)

Opettaminen on viestintää ja kommunikaatiota sekä persoonallista ja kulttuuriherkkää toimintaa (Laes 2001, 247). Heikkinen sanoo, että draamaopettajan rooli poikkeaa pelkkää tietoa jakavasta opettajasta siinä, että hänen tehtävänsä on helpottaa ryhmän jäsenten omaehtoista ja omakohtaista tiedon käsittelyä ja hallintaa (Heikkinen 2005, 178). Taidekasvatukseen tähtäävä opettaminen on moniulotteinen. Opettajan tulisi ymmärtää teatterin tekemistä laajalti ja hänen pitäisi olla ”opettamatta”. Hänen tulisi rakentaa oppiminen niistä lähtökohdista, joita oppijat hänelle antavat. (Kanerva 1997, 24.)

Mitä pitäisi opettaa kun opettaa näyttelijäntyötä tai teatteri-ilmaisua? Mistä olisi viisainta aloittaa uuden ryhmän kanssa? Miten opetuksen tulisi edetä? Minkälainen sisältö ja rakenne opetuksessa pitäisi olla? Minkälaisia tavoitteita opetukselle voi tavoittaa? Jokainen, joka on opettanut tai on aloittamassa näyttelijäntyön tai teatteri-ilmaisun opettamista, on törmännyt edellä oleviin kysymyksiin. Luultavasti useimpien ensimmäiset opetuskerrat ovat olleet hengissä selviämistä: on kerätty yhteen kaikki mahdolliset harjoitteet, jotka ovat mieleen juolahtaneet ja ainoa tavoite on ollut vain saada tunti pidettyä ja välttää oman tietämättömyyden ja sisäisen kaaoksen paljastuminen. (Leikkonen 2001, 163.)

Uskoisin useimpien teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden allekirjoittavan edellä mainitut tuntemukset. Substanssin ymmärtämisen lisäksi ohjaajalla pitää olla paljon muita avuja. Viranko nimeää draamaopettajan tehtävien vaativan lisäksi mielikuvitusta, herkkyyttä, ryhmädynaamista tuntemusta ja kykyä kuunnella kaikkia ryhmästä lähteviä impulsseja. Odottamattomien tilanteiden sietäminen ja menetelmän mahdollisuudet ja rajoitukset olisi syytä olla tiedossa. Opettajan asenne on onnistumisen kannalta tärkein draamatuntien elementti. Draaman opettajan tulisi olla innostaja, rohkaisija, tehtävänsä uskova oppimistilanteen luoja. Opettajalla on oikeus tuntea tilanne hallituksi sekä tässä ja nyt oleminen on tärkeää. Parhaiten selviää joustavuudella, huumorilla ja kannustavuudella. (Viranko 1997, 126.) Draamaopettaja on myös tiedon konstruoija. Hän on tajunnallisten, kehollisten ja situationaalisten tilanteiden järjestäjä. (Liukko 2001, 224.) Hannu



Heikkinen (2004, 161 – 162) kuvaa draamaopettajan tehtäviä asiantuntijuuden, pedagogian ja johtajuuden kautta.

#### Asiantuntija

perustelee toimintansa teoreettisen ja käytännöllisen toiminnan kautta  
arvioi omaa osaamistaan ja ymmärrystään  
oppii uutta, kyseenalaistaa ja on avoin uusille asioille  
jakaa asiantuntemustaan  
on tietoinen ammatillisesta eetoksestaan

#### Pedagogi

toimii, luo ja heittäytyy opettajasta taiteilijaksi, taiteilijasta tutkijaksi  
omaa tilanneherkkyyttä ja kykyä toimia tilanteessa joustavasti  
on aktiivinen ja haastaa ryhmän dialogiin

#### Johtaja

kantaa vastuun prosessista ja projekteista sen sisällä  
luo turvallisen oppimisilmapiirin  
luo kannustavan ilmapiirin jossa saa ja uskaltaa epäonnistua

On syytä muistaa, että draamaopettajaan ja ylipäättään opettajaan liitettävät osaamisvaatimukset luovat monesti kuvan ideaalista opettajasta. Harva meistä pystyy koskaan olemaan täysin kaikkea. Voimme kuitenkin palauttaa mieliimme aika ajoin työhömmme liitettäviä vaatimuksia ja poimia sieltä niitä, mitkä kulloinkin vaativat erityishuomiota. Mielestäni on hedelmällisempää toimia tietoisena kuin pyrkiä täydellisyyteen.

Draama kuuluu humanistiseen oppimiskäsitykseen, jossa painotetaan taiteellista oppimista elämyksinä ja luovana itseilmaisuna. Humanistisen oppimiskäsitys korostaa opettajan ohjaavaa kasvatusta, jolloin itseohjautuva, vuorovaikutuksellinen oppiminen ryhmällä on keskeistä. (Liukko 1998, 86.) Monessa yhteydessä on tullut esiin, että taide(draama) ohjaajan tulee ymmärtää kokonaisvaltaisesti opettamastaan taiteen alasta. Hänen pitäisi olla pedagogisesti orientoitunut ja kasvattaja. Liukko (2001) sanoo omassa artikkelissaan, että draamaopettajan täytyy käytännön teoreettisten taustojen lisäksi tuntea filosofisia suuntaviivoja. Niiden pohjalta on rakennettava oma opettajakuva, näkemys omasta opettajuudesta. Draamaopettaja on tiedon konstruoija. Hän on myös tajunnallisten, kehollisten ja situationaalisten tilanteiden järjestäjä. (Liukko 2001, 223 - 234.) Helakorpi on jäsentänyt koulussa tapahtuvaan tiimityöskentelyyn ja sen johtamiseen liittyviksi

seuraavia taitoja, jotka voidaan nähdä myös Heikkisen draamaopettajan kompetenssien jaottelussa (1998, 13);

*Käsitteelliset taidot* – tiimin vetäjä kykenee hahmottamaan kokonaisuuksia, kykenee luomaan merkityksiä ja osaa soveltaa teorioita. Heikkisen vastaava taitoluokka draamaopettajalla olisi *kenties asiantuntija*.

*Ihmissuhdetaidot* – tiimin vetäjä luo ilmapiirin, johon liittyy rohkaiseminen, kannustaminen ja rakentava kritiikki. Tässä kuvauksessa tulee esille samat asiat kuin *johtajalla* Heikkisen näkökulmassa. Myös *pedagogin* tehtäviä löytyy tästä osiosta.

*Tekniset taidot* – tiimin vetäjän / johtajan / opettajan tietotaito. Tämä pitää sisällään taidon suunnitella ja toteuttaa niin sisällöllisesti kuin teknisestikin oppimistilanteita. Myös tässä kategoriassa yhdistyvät Heikkisen *pedagogi* ja *johtaja*.

Brian Way (1967) listaa draamaopettajalle määrääviksi tekijöiksi mm. ryhmän dynamiikan ja suhteet. Draaman oppimistilanne on siis aina määritelty monimuotoiseksi. Laakso (1994b,) mainitsee draamaopettajan olevan pedagoginen auktoriteetti, joka järjestää tilanteita, motivoi, varmistaa ja johtaa. Hän on kuitenkin demokraattinen ja läheinen. Helander summaa tutkimuksensa annin omalle draamaopettajuudelle seuraavasti: ”Oleellisinta draamatyöskentelyssä on minusta opettajan kyky ja herkkyys vaistota ryhmän ”henkinen tila” ja osata mukauttaa toiminta suhteessa siihen” (Helander 2002, 11, 35). Tämä lause pitää sisällään mielestäni olennaisimman lähtökohdan teatteri-ilmaisun ohjaajan työlle ja on lähtökohtana myös tässä opiskelijoiden tutkimuksessa.

Toisin sanoen vasta, kun draamaopettaja tietää, mitä ja millaista draamaa ja teatteria tehdään eri tavoitteiden suunnassa ja hän on tiedostanut oman pedagogisen näkemyksensä, sekä sen miten ja miksi edetään, draamaopettaja voi auttaa oppilaita luomaan draaman maailmoja, jotka parhaimmillaan yhdistyvät taiteellis-kasvatukselliseksi mahdollisuuksien tiloiksi (Heikkinen 2005, 172–173).

Anderson, Brewer ja Reed (1965) kuvaavat tutkimuksessaan Leskisen mukaan opettajan kontaktit dominoiviin ja integratiivisiin. Integratiivinen opettaja hyväksyy ja tukee oppilaiden ideoita ja tunteita kun taas dominoiva opettaja määrää, arvostelee, haluaa muuttaa oppilaan käytöstä ja vahvistaa omaa auktoriteettiaan. (Leskinen 1994, 105.) On selvää, että draamaa on käytännöllisesti katsoen turha käyttää oppimisen metodina tai menetelmänä, jos opettamisen malli on dominoiva.”He (oppilaat) todella tarvitsevat opettajan, joka heijastaa heille takaisin ne ajattelun tasot, joita he kokeilevat” (Bolton 1984, 188).

Jauhiainen ja Eskola puhuvat ryhmän sosiaalisen käyttämisen periaatteesta. Tässä periaatteessa ohjaaja tekee itsensä vähitellen tarpeettomaksi. He sanovat kiinnostavasti, että ”ohjaaja ei ole ryhmän varsinainen johtaja, vaan hänen tulee käyttää siinä olevaa johtajuutta” (Jauhiainen & Eskola 1994, 146). Johtajuus on heidän mukaansa kykyä ottaa vastuuta ryhmän toiminnasta, toiminnassa tapahtuvista ongelmista ja niiden ratkaisemisesta. Ilmiö on siis ennen kaikkea sidoksissa tilanteisiin, ei niinkään henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Sen tuleekin vaihdella tilanteiden ja ihmisten mukaan. (emt. 146.) Edellä mainittu näkemys kuvaa oman tutkimukseni näkökulmaa osuvasti. Johtajuuden ja ohjauksen toisiinsa niveltymisen sopii ajatuksena myös teatteri-ilmaisun ohjaajan työkenttään. Teatteri-ilmaisun ohjaajan on hyvä kyetä toimimaan jokaisessa vastaan tulevassa tilanteessa tarkoituksenmukaisesti ryhmän parhaaksi mutta yksilöt huomioiden. Novakin sanoin johtajuus jaotellaan klassisesti tunne- ja tehtäväjohtajuudeksi. Ohjaajan työssä on hyvä hallita molemmat puolet. Tehokas ohjaaminen kuten myös johtaminen vaatii opettajalta tietoa, taitoa ja emotionaalista herkkyyttä. (Novak 2002, 143.) Tämä tulee mielestäni hyvin esiin myös aineistostani. Opiskelijat näyttävät pitävän samoja asioita tärkeimpinä oppimistilanteen hallintaa tutkittaessa.

Kun tapaan ryhmän uusia oppilaita, istun (luultavasti) ensimmäiseksi lattialle. Esitän alhaista statusta, ja selitän, että jos oppilaat epäonnistuvat, heidän pitäisi syyttää siitä minua. He nauravat ja rentoutuvat, ja minä puolestani selitän, että on todellakin ilmiselvää, että heidän pitäisi syyttää minua, koska minun pitäisi olla asiantuntija; jos minä annan heille väärää materiaalia, he epäonnistuvat; jos annan heille oikeaa materiaalia, he onnistuvat. Esitän fyysisesti matalaa statusta, mutta todellinen statukseni nousee, koska vain hyvin itsevarma ja kokenut henkilö syyttää virheistä itseään. Tässä vaiheessa he melkein varmasti alkavat liukua alas tuoleistaan, koska he eivät tahdo olla korkeammalla kuin minä. Minä olen jo muuttanut ryhmää perusteellisesti, koska epäonnistuminen ei äkkiä olekaan niin pelottavaa enää. Opiskelijat haluavat tietysti koetella minua; mutta minä todella pyydän heiltä anteeksi, jos he epäonnistuvat, ja pyydän heitä olemaan kärsivällisiä minun kanssani ja selitän, että en ole täydellinen. Metodini ovat hyvin tehokkaita ja jos mitään yllättävää ei tapahdu, useimmat oppilaat onnistuvat, mutta he eivät enää yritä voittaa. Normaali opettaja-oppilas suhde on hävinnyt. (Johnstone 1997, 25–26.)

### **4.3 Vuorovaikutus liimana**

Opettajan vaikuttaminen on paljolti oppijoiden kannustamista ja motivoimista yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Huomaa, että on kysymys ”vuoro”- ”vaikutuksesta”. Molemmat osapuolet siis vaikuttavat toisiinsa! Tällä interaktiolla on ratkaiseva merkitys oppimisyhteisön ilmapiirin muovautumiselle, mikä, kuten on jo todettu, puolestaan on oppimisen yksi tärkeä kehystekijä. (Suonperä 1992, 119.)

Ihmistyössä tarvitaan ”yliammatillista osaamista”, kuten Metsämuuronen asian ilmaisee. Tähän kuuluu kyky innostaa, innostua, kyky olla tahdikas, empaattinen, kyky ohjata, kouluttaa ja

perehdyttää muita ihmisiä. Metsämuuronen puhuu kvalifikaatioista. Hän sanoo artikkelissaan kvalifikaatiokäsitteistön olevan sekava. Kvalifikaatioita on jaoteltu useilla eri tavoilla. Itse olen kiinnostunut sosiokulttuurisista kvalifikaatioista, joihin Metsämuuronen sisällyttää tiimityö- ja verkostoitumistaidot, kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen. Hän yhdistää artikkelissaan olemassa olevia kvalifikaatioluokituksia ja lisää niihin ”pehmeät kvalifikaatiot”, joita hän nimittää myös emotionaalis-moraalisiksi kvalifikaatioiksi. Tämä kategoria pitää sisällään

1. kykyä vaikuttaa toisiin
2. tahdikkuutta, diplomatiaa
3. innostuneisuutta, innostavuutta
4. aitoa vuorovaikutusta, tunteita
5. intuitiota (Metsämuuronen 1999, 140 – 144.)

Tänä päivänä kaikkiin ihmissuhdeammatteihin liittyy vaatimus pehmeistä

kvalifikaatioista. Jokaisen ohjaajan olisi kehitettävä näitä valmiuksia toiminnassaan. Jokaisen draamaohjaajan olisi ymmärrettävä tiedon ja pätevyyden lisäksi kehittää itsessään edellä mainittuja asioita. Kysymys ei ole mielestäni pelkästään sisäsyntyisistä kyvyistä. Jokainen voi harjoitella kuuntelemista, katsomista ja toisen ihmisen ”nahkoihin” menemistä, eli empatian taitoja. Mielestäni on kuitenkin hyväksyttävä, että toiset ovat nopeasti innostuvia ja innostavia opettajia kun taas toisilla spontaanisuus ja heittäytymiskyky eivät ehkä tule heti tilanteen inspiroimana.

Pirttilä-Backman ja Keso (1998) tutkivat tiedon merkitystä vuorovaikutustilanteessa ja sanovat, että tiedonkäsitteillä on keskeinen merkitys ihmisten määrittäessä itseään ja suhdettaan ympäristöön. He myös olettavat, että vuorovaikutuksessa tapahtuvat klikit, epäsynkroniat syntyvät juuri siitä syystä, että tietokäsityksemme ovat erilaisia. (Pirttilä-Backman & Keso 1998, 48.) Seppälä (1999) puhuu artikkelissaan opettajan uudesta professionalismista. Se on laaja-alainen ja pitää sisällään vaatimuksen monipuolisista viestintätaidoista, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoista sekä on sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden korostamista. Hänen mukaansa vuorovaikutus on lähes muotiasana, jonka avulla halutaan kouluttaa opettajia paremmiksi. Vuorovaikutus itsessään on viestinnän perustapahtuma. Siinä ihminen kohtaa ihmisen, eli syntyy kontakti. Seppälä on tehnyt tutkimuksen siitä, mitä vuorovaikutustaitoja opettajaksi opiskelevat kokevat tarvitsevansa työssään ja mitkä asiat kuuluvat vuorovaikutustaitoihin. Eniten esille tuli aktiivinen kuuntelu, sensitiivisyys, eli havainnointikyky/herkkyys ja tilannetaju (viestintäherkkyys). (Seppälä 1999, 67 – 68, 74 - 75.) Näin ollen vuorovaikutus ei tarkoita pelkästään verbaalista kohtaamista vaan siihen liittyy myös kehon ja mielen vuorovaikutus. Tilanteen herkkä havainnointi auttaa ohjaajaa pitkälle hänen

tehdessään ratkaisuja, miten tunti kannattaa aloittaa, miten tunnilla kannattaa edetä ja miten tunti kannattaa lopettaa.

### *Kontakti*

Rantalaiho (1996, 10) pohtii osaamisen luonnetta ja tekee oman sovelluksensa noviisista eksperttiin etenevistä osaamisen tasoista. Jaottelu on mielenkiintoinen myös pedagogisen osaamisen näkökulmasta ja tarkastelenkin tasoja draamaopettajan pedagogisen osaamisen kontekstissa.

*Noviisi* kuvataan henkilöksi, joka toimii vain annettujen ohjeiden mukaan ilman omaa harkintaa. Hänen toimintansa on siis rationaalista. Hän tarvitsee kehittyäkseen turvallisen ja vakaan ilmapiirin. (1996, 10.) Draaman ohjaaja, joka on vielä kokematon työssään, on varmasti vielä epävarma. Draamallinen oppimistilanne on hyvin monimutkainen ja moniulotteinen tilanne, ja kovin kokemattomalle ohjaajalle haasteellinen ympäristö. Kokenut ryhmä saattaa auttaa noviisia ohjaajaa. Se tuottaa ohjaajalle turvallisen ympäristön ja antaa hänen rauhassa toimia tilanteessa. Ryhmä auttaa kokemattomaa ohjaajaa myös mielellään eteenpäin. Ryhmä saattaa toki toimia myös vastakkaisesti ja syöstä epävarman ohjaajan itsetunnon alas tarkoituksellisesti jo alkuvaiheessa. Siinä missä ohjaaja ei kykene vielä toimimaan täysipainoisesti substanssin alueella, voi hänen kykynsä toimia ryhmän kanssa pelastaa monta epävarmaa hetkeä. Konkreettisesti ajatellen tällainen noviisi saattaisi löytyä draamaohjaajan assistentin paikalta tai ammattiin valmistavan koulun harjoittelujaksolta. On olennaista muistaa, että harva on ”seppä syntyessään”. Noviisivaihe on käytävä läpi ja pohja on luotava ennen professionaalista asiantuntijuutta.

*Selviytyjä* on henkilö, jolla on jo perusrutiinit hallussa. Hän pystyy hapuillen viemään toimintansa niiden varassa loppuun. Toiminta on lähinnä tilanteista selviytymistä ja olennaiset ja epäolennaiset asiat eivät erotu toisistaan. Rantalaiho kuvaa selviytyjää ”räpeltäjäksi”. (mt. 1996, 10.) Draaman kontekstissa tällainen selviytyjä voisi olla vasta valmistunut teatteri-ilmaisun ohjaaja. Hänellä on koulun aikana tehty työkalupakki mutta työkaluja vielä kovin vähän. Hän on saattanut saada ainoat kontaktinsa draamatyöskentelyyn opetuksen yhteydessä ja harjoittelujaksoilla. Hänellä on mahdollisuus onnistua mutta epäonnistuminen voi tuntua pelottavalta. Kyky nähdä epäonnistuminen mahdollisuutena uuden oppimiseen ei luultavasti ole vielä kehittynyt.

*Pätevä* henkilö on jo itsenäisesti toimiva osaaja, joka on Rantalaihon mukaan ratkaisevasti ylittänyt osaamiskynnyksen. Hän jo ymmärtää, mihin pyrkii ja kykenee ottamaan vastuun teoistaan. Häneen

voi jo luottaa eikä tekeminen perustu enää yritykseen ja erehtymiseen. Hän pystyy ajattelemaan miten -kysymyksen lisäksi mitä. (mt. 1996, 11.)

Draaman maailmassa pätevällä ohjaajalla on jo jonkin verran kokemusta takanaan. Hänen ammatillinen itsetuntonsa on luultavasti kohdallaan. Saattaa olla, että tällä tasolla itsensä arvostus on hieman korostunutakin. Hän tuntee olevansa valmis ja pätevä. Hänen työstään puuttuu kuitenkin vielä kokonaisvaltainen ja syvällisempi ymmärtäminen. Tällä tasolla toimivaa draamaopettajaa voisi luonnehtia hieman pintapuoliseksi. Hän osaa hallita substanssia ja tilanteita jo luotettavasti mutta toiminta ja ajattelu ovat vielä pintapuolisia. Pätevä opettaja toimii luultavasti opettajana erilaisten ryhmien kanssa mutta ei liiemmin osallistu kollegoiden tapaamisiin tai alan tieteellisiin seminaareihin. Hänellä ei ehkä ole vielä halua tällä tasolla kehittää itseään ja työtään.

*Taitava* toimija on intuitioon luottava. Intuitio on Rantalaihon mukaan ”tehtävän ja mahdollisuuksien toiminnallista havaitsemista ja hahmotusta” (mt.1996, 11). Siinä missä selviytyjä yrittää ja erehtyy, niin taitava tekee saman prosessin jo havainnoidessaan. Hänellä on siis ”silmää” tilanteille ja hän pystyy arvioimaan tilanteita ja jopa ennakoimaan niitä. Hänessä on tietty rauha. Hän jaksaa kuunnella tilannetta ja pohtia seuraavaa siirtoa. Tähän tasoon pääsee vain rutiinien toiston kautta. Rantalaiho sanoo, että kaikista osajista ei tule kokemuksenkaan myötä taitavia. Hänen mielestään avoimuus haasteille on yksi merkittävä tekijä taitavalla henkilöllä.(1996, 11.) Taitava draamaohjaaja on levollinen ryhmätyöskentelijä. Hänestä huokuu rauha ja varmuus omiin kykyihinsä luoda elämyksellistä oppimista. Taitavan draamaohjaajan osaamisessa korostuu ryhmän ja tilanteiden hallinta. Hän osaa eläytyä, ”mennä sisälle” ja hän saa epävarmatkin opiskelijat kokeilemaan rajojaan, turvallisesti. Ennen kaikkea hänellä on turvalliset keinot tuoda opiskelijat ”sieltä takaisin”. Pätevä osaa viedä draaman maailmaan mutta tie takaisin todellisuuteen saattaa olla kuoppainen. Taitava draamaohjaaja osaa myös jakaa tietotaitoaan opiskelijoille. Hän saa opiskelijat reflektoimaan ja ajattelemaan draamatehtäviä syvällisemmin, soveltaen ja kokonaisuuksiin nivoutuen. Vasta kun ammatillinen pohja on vahva, voi draamaohjaaja kannatella itseään ja ympäristöään ”luovuuden patjalla”.

*Ekspertti* on oman alansa taiteilija. Hän elää, sitä mitä hän tekee ja tekeminen ja tekijä ovat kietoutuneet yhteen. Hän on luonut oman toimintansa ”kielen”. Hänen toimintansa on tiedostamatonta. Hän ei kuitenkaan toimi vain vaistonvaraisesti vaan kaikki taito ja osaaminen perustuu vuosien kokemukseen ja harjoitteluun. (1996, 11.) Draamaohjaajan työhön liittyy olennaisesti pedagoginen ja taiteellinen osaaminen. Voisi olettaa, että suurin osa kokeneista draamaohjaajista olisi juuri tällä tasolla. Onhan teatterin ja draaman ammattilaisille työ monesti

elämäntapa. Näin ei kuitenkaan aina välttämättä ole. Omasta kokemuksestani tiedän, että kaikkia edellä mainittuja tasoja löytyy teatterin ja draaman opettamisen kentältä. Kuten Rantalaihokin (1996,12) viittaa, ei ole itsestään selvää, että kaikki siirtyisivät kivutta tasolta toiselle. Kaikille muodostuu kokemusta ja rutiinia mutta kaikille ei muodostu kiinnostusta kehittää omaa alansa ja ammatillisuuttaan syvemmäksi. Kaikki eivät ole kiinnostuneita näkemään draaman kenttää kokonaisuutena. Kaikkia ei myöskään kiinnosta kehittää teoriaa tai sosiaalisia ja psykologisia valmiuksiaan. Mielestäni kuitenkin juuri uteliaisuus ja pohjaton kiinnostus omaan alansa ovat edellytyksenä ekspertin tasolle.

### *Empatia ja tunne*

On vaikea kohdata toinen, jos ei tiedä, kuka toinen on. On vaikea kohdata toinen, jos ei tiedä, kuka minä on. (Elina Harjunen)

Empatian keskeisiä kognitiivisia tekijöitä ovat tunteiden ilmaiseminen ja niiden arviointi. Empatiaa voi kehittää opettelemalla tiedostamaan omat tunneilmaisut. (Kalliopuska 1995, 73.) Tunnetilaa voi ilmaista sanallisesti tai sanattomasti. Jotkut meistä näyttävät tiedostamattakin tunteensa selkeästi koko kehollaan ilman sanoja. Toisista ei tunnu näkyvän mitään ulkoisia merkkejä. Jälkimmäisenä kuvattuja ihmisiä voimme helposti pitää ”kylminä” ja epäempaattisia. Kysymys ei kuitenkaan ole välttämättä siitä. Tunteiden piilottamista voi harjoitella tai se voi olla varhain sisäistettyä. Esimerkiksi joku on voinut joutua lapsuudestaan asti peittämään tunteensa suojellakseen itseään ikäviltä asioilta. Toinen taas on oppinut ilmaisemaan avoimesti tunteensa ja aikuisena hän huomaa sitä käytettävän aseena häntä vastaan.

Voidaan ajatella, että tunteiden avoin ilmaiseminen sanattomasti ja varsinkin sanallisesti vaatii varhaista kokemusta siitä, että tunteiden ilmaiseminen on hyväksyttävää. Vaatii myös monesti rohkeutta ja vahvaa itsetuntoa sanoa suoraan, miltä itsestä tuntuu. Tällä en yksiselitteisesti tarkoita sitä, että on tavoiteltavaa joka tilanteessa ilmaista omat tuntemuksensa. Kypsää sosiaalista käyttäytymistä kuvaa mieluummin se, että ihminen osaa toimia tilanteen mukaan ja osaa lukea tilannetta, milloin tunteista puhuminen ja niiden näyttäminen edistää vuorovaikutuksessa olemista ja milloin se on haitallista.

Jos opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee hyvä ja luottamuksellinen suhde, opettaja saa tehdä luokassa melkein mitä vain, ja se hyväksytään. Ilman vuorovaikutusta opetuksesta puuttuu sielu. Oppilaiden kohtaaminen onkin opettajan työn suurimpia riemuja ja haasteita. Se tekee työstä merkityksellistä. Siihen ei kuitenkaan ole valmista mallia. Jonkinlaisina edellytyksinä voisi ehkä pitää opettajan läsnäoloa sekä valmiutta tuoda persoonansa mukaan opetukseen. (Förbom 2003, 74.)

Kontakti on oleellinen osa vuorovaikutusta. Ilman kontaktia ei synny vuorovaikutusta. Rantalaiho (1996) luonnehtii kontaktin käsitettä seuraavasti. ”Kontakti, yhteys, kosketus tai kohtaaminen voi olla syvällinen, ihmisen koko olemukseen tunkeutuva, tai ulkokohtaisempi---” (Rantalaiho 1996, 6). Vuorovaikutustilanne voi siis pohjata myös ulkokohtaisemmalle kontaktille. Jokainen vuorovaikutustilanne ei voi olla syvällinen ja tunnepitoinen tapahtuma. Ihmisellä on kyky tuntea voimakkaita tunteita mutta myös kyky suojata itseään energiaa vieviltä tilanteilta.

Rantalaiho (1996,7) puhuu kontaktipinnasta ja kontaktisisällöstä. Kontaktipintaa ovat viestintä, verbaalinen ja non-verbaalinen ilmaisu. Kysymys on siis tekniikoista, joita ihmiset käyttävät yhteydessä toisiinsa. Kontaktisisältö taas muodostuu sen yhteyden sisällöstä, jota kontaktipinta välittää. Kontaktipinta on välttämätön, muttei kuitenkaan ehtona kontaktisisällölle. Kontakti vaatii aina jonkin yhteysskanavan eli kontaktipinnan mutta se ei takaa kontaktisisällön syntyä.

—yhteyttä on siis se, että viestinnän ja takaisinviestinnän yhä uusista kierroksista kehittyy oma erikoislaatuinen todellisuutensa, hahmonsa. Hahmokokonaisuus muodostaa omaa ennakoitavuuttaan, omaa reaalisuuttaan. Kontakti voi ilmetä toimintana – yhteistoiminnan sujuvuutena, yhteisen sävelen löytymisenä. Samoin kontakti voi ilmetä elämyksenä: tuntu, että on saatu kosketus (Rantalaiho 1996, 8).

Rantalaiho (1996, 9-) käyttää kolmijakoa antaakseen kontaktille erilaisia painopisteitä. Avaan nämä painopisteet ja tutkin niitä teatteri-ilmaisun ohjaajan työn lähtökohdista käsin.

### *Toiminnallinen kontakti*

Tällaista kontaktia tapahtuu lähinnä peleissä ja leikeissä. Draamassa toiminnallisuus on olennaista ja siksi toiminnallisen kontaktin onnistuminen tai epäonnistuminen vaikuttaa olennaisesti oppimiseen. Improvisaatio on yleinen menetelmä teatterin ja draaman toimintakentässä. Improvisaatiossa on kyse siitä, kuinka hyvin me pystymme olemaan läsnä tilanteessa ja yhdessä muiden osallistujien kanssa viemään valittua tilannetta eteenpäin. Improvisaatioharjoituksessa kieltäminen ei yleensä vie toimintaa eteenpäin; jokaisen osallistujan on hyvä ”ostaa” kanssaihminen ideat ja koettaa löytää siitä rakennuspalikoita omaan tekemiseen. Edellytyksenä toiminnallisen kontaktin onnistumiselle on, että ryhmäläiset ovat avoimia ja vastaanottavaisia muiden antamille impulsseille. Parhaimmillaan ryhmäimprovisaatio on kuin tanssia: kukin osallistuja myötäilee toistaan niin fyysisesti kuin mentaalilla tasolla.

### *Älyllinen kontakti*



Rantalaiho pitää ennen kaikkea toisen ymmärtämistä älyllisenä kontaktina. Hän näkee ymmärtämisen prosessina; esiymmärrys toisesta ihmisestä antaa suuntaa taas syvempää ymmärrykseen ja sitä kautta oikeaan toimintaan. Keskustelu pitää Rantalaihon mukaan sisällään älyllisen, ymmärtävän kontaktin. Draaman oppimistilanteessa älyllinen kontakti tulee esille esimerkiksi verbaaliseen toimintaan tukeutuvassa parityöskentelyssä. Näyttelijän- tai ohjaajantyötä harjoiteltaessa voisi olla esimerkkinä kohtausharjoitus, jolla pyritään tuomaan esille esimerkiksi äidin ja tyttären suhdetta. Harjoituksessa tulee ilmaisullisten asioiden lisäksi esille myös tekijöiden kyky kuunnella tilannetta herkästi ja ymmärtää toista. Käytettäessä draamaa menetelmänä kuin myös esittävässä teatterissa on aina kysymys sopimuksista. Voimme sopia ymmärtävämme toista mutta voimme sopia myös olevamme ymmärtämättä. Joka tapauksessa todellisessa elämässä toisen ihmisen ymmärtämisen voisi olettaa vievän oppimista eteenpäin.

### *Tunnekontakti*

Tätä kontaktia Rantalaiho kuvaa ”kolahtamisena”. Meihin voi vaikuttaa joku ihminen niin vahvasti, että tunnemme heti yhteenkuuluvuutta. Meihin voi vaikuttaa hyvä elokuva tai musiikki. Jonkun tai jonkin koskettaessa meitä, olemme saaneet tunnekontaktin. Taiteen tarkoitus on tuottaa meille tunnekokemuksia. Taiteella halutaan vaikuttaa tunteisiimme. Taiteella halutaan ravistella ja saada sisällämme jotakin tapahtuvaksi. Esittävä taide – johon draamallinen toiminta kuuluu – on aina kyennyt vaikuttamaan ihmisten emootioihin. Draamallisessa oppimistilanteessa opimme elämyksellisestä kokemuksesta. Voidaan pohtia, onko oppiminen tehokkainta silloin, kun se ravistaa meitä tunnetasolla. Oppijan kokiessa itse tunnetasolla tilanne jää mieleen luultavasti elävämmiin ja syvemmiin kuin ilman tunnekokemusta. Tunnekontakti on siis olennainen osa draaman oppimistapahtumaa. Vaikka emme aina itse kokisikaan asioita koskettavina, voimme oppia myös toisten tunnekokemuksista. Käyttämällä älyllistä kontaktia voimme empaattisesti seurata jollekin toiselle tapahtuvaa tunnekokemusta ja oppia siitä. Ihmisen ei tarvitse itse kokea kaikkea voidakseen oppia uusia asioita.

Tunteita on tutkittu toki paljon ja käsitteitä on luotu eri alojen tarpeisiin. Marja Ahokas valottaa artikkelissaan (1998) tunnetyön käsitettä. Hänen mukaansa Hochschild määrittelee tunnetyöksi sen psyykkisen työn, jota teemme löytääksemme oikean tunnevireen tiettyyn tilanteeseen. Ahokas kuvailee, että tunteitaan työstäessään ihminen pyrkii luonnostaan tuntemaan oikein ja näyttämään tunteensa oikeanlaisesti. Hän myös kuvaa ihmisten välistä vuorovaikutusta kaupankäyntinä, ”sosiaalisena vaihtona”. Ihmiset miettivät, kenelle kannattaa antaa mitäkin tunteita ja millä ehdoin. (Ahokas 1998, 120.)

Tunteiden kanssa ”pelaaminen” saattaa kuulostaa kylmältä toiminnalta mutta todellisuudessa pelin tunnistaminen ja mukana pelaaminen auttaa meitä vuorovaikutustilanteessa. Usein opiskelijat arvioivat ensimmäisellä tapaamiskerralla opettajan persoonallisuutta ja omaa suhtautumistaan opettajaan. Jos ohjaajan lähettämät viestit ja tunneilmaisut ovat kovin vaisuja, ei opiskelija saa niistä kiinni ja hän saattaa kokea ohjaajan ja sitä kautta opetettavan aineen hämmentävänä ja jopa negatiivisena. Täytyy muistaa, että ohjaaja on monesti opetettavan aiheen ”myyntitykki”.

Mielestäni pystymme omalla asenteellamme vaikuttamaan olennaisesti opiskelijoiden mielipiteisiin käsiteltävästä aiheesta. Moni pitää itseään ei-matemaattisena henkilönä. ”Minulla ei ole kielipäätä”-lausahdus on monille tuttu. Tällaiset mahdolliset lauseet on iskostettu tietoisuuteemme luultavasti varhaiselta opettajaltamme. On lohdullista aikuisena huomata oppivansa uusia kieliä innostavan opettajan johdolla.

Sosiaalinen toimintakyky on toisten ihmisten kanssa suoriutumista kuvaava käsite. Siitä puhuu Ilpo Vilkkumaa (1998) omassa artikkelissaan. Käsite pitää sisällään persoonallisuuden piirteitä mutta siinä on myös vahva tilannesidonnaisuuden aspekti. Vilkkumaa näkee sosiaalisen toimintakyvyn käsitteessä paljon herkkyyttä tilanteen vaatimuksille, kykyä virittäytyä kanssaihminen aaltopituudelle ja suhteiden hallintaa. Lisäksi se pitää sisällään kyvyn ymmärtää ja kuunnella. Saan Vilkkumalta myös vahvistusta ajatukselleni opettajan kyvystä olla kameleontti. Opettajaa saattaa jopa helpottaa, jos pystyy siirtämään oman ”arkiminänsä” hetkeksi sivuun ja elää ryhmän ehdoilla. On tärkeää huomata, että ”arkiminä” ei persoonaltaan poikkea muista rooleista. Tarkoitus on vain kuunnella ja toimia kunkin tilanteen odotusten mukaisesti. Vilkkumaan mukaan sosiaalinen toiminta on ”korkealle abstrahoitu käsite”, eikä sitä käytetä kovinkaan paljon arkielämän tilanteista. Ihminen, joka omaa sosiaalisen toimintakyvyn, voidaan ajatella osaavan luovia erinomaisesti sosiaalisessa kontekstissa. Tällöin moraalinen näkökulma jää uupumaan. Vilkkumaa kuitenkin tuo esiin ”sosiaalisen” merkityksen siinä mielessä, että teko tai ominaisuus hyödyttää kanssaihmissä. Sosiaalisesta taitavuudesta Vilkkumaa puhuu silloin, kun ihminen osaa empatian taidon, osaa nähdä asioita toisen ihmisen kannalta ja osaa eläytyä yhä uusiin sosiaalisiin rooleihin. (Vilkkumaa 1998, 222 - 225.) Vilkkumaa näkee sosiaalisen taitavuuden jakaantuvan laadullisina ulottuvuuksina seuraaviin osatekijöihin: Emotionaalinen ilmaisevuus, herkkyys ja hallinta. Sosiaalinen ilmaisevuus, herkkyys ja hallinta sekä sosiaalinen manipulointikyky (Vilkkumaa 1998, 235).

Daniel Goleman (2007, 93) valottaa uudessa teoksessaan sosiaalisen älyn merkitystä. Hän jakaa sosiaalisen älyn seuraavasti.

Taulukko 1. Golemanin sosiaalinen äly.

<b>Sosiaalinen tietoisuus</b>	<b>Sosiaalinen kyvykkyys</b>
Vaistonvarainen empatia	Synkronia (sujuva sanaton vuorovaikutus)
Emotionaalinen virittäytyminen	Hyvän vaikutelman antaminen
Emotionaalinen virittäytyminen	Vaikutusvalta
Huolenpito	Sosiaalinen kognitio
Empaattinen tarkkuus	

Tässä näkemyksessä yhdistyy yksinkertaista sosiaalisten tilanteiden lukemista ja sen tiedostamista. Näen nämä elementit tärkeinä rakennusaineina teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijan käyttöteorian luomisprosessissa.

Suomalaisessa kulttuurissa on rehellisyydellä suuri merkitys. Stereotyyppisesti ja kärjistäen tuon asiaa hieman lähemmäksi. Mieluummin olemme hiljaa ja siten ilmaiseimme eriävää mielipidettä, kuin yrittäisimme ajatella asiaa toisen ihmisen näkökulmasta. Emme myöskään mielellään ajattele, kuinka kussakin sosiaalisessa tilanteessa on parasta asiaan suhtautua. Jos on sanottavaa, sanomme sen toisen osapuolen loukkaantumisen uhallakin. Voidaanko sanoa, että suomalaisessa kulttuurissa sosiaalisesti taitavaa ja tilanteen ehdoilla toimivaa ihmistä sanotaan helposti ”takin kääntäjäksi” tai ulkokohtaiseksi? Ihmistä ei ehkä pidetä aitona, jos hän ei aina, joka paikassa ja kaikkien ihmisten kanssa toimi samalla tavalla. Sosiaalisuuden kulttuuri on suomessakin muuttanut muotoaan ja sosiaalisiin taitoihin kiinnitetään huomiota enenevässä määrin. Toivottavasti Lehtosen (1994) sanat eivät enää pidä paikkaansa: ”on paikallaan toivoa, että vaikenevasta suomalaisesta kasvaa kommunikoiva kielitaitoinen suomalainen” (Lehtonen 1994, 99).

#### **4.4 Yhteenvetoa: oppimistilanteen elementit**

Toimiva oppimistilanne perustuu toisen kunnioittamiseen, rehellisyyteen sekä avoimeen vuorovaikutukseen ryhmän jäsenten ja opettajan välillä (Heikkinen 2004, 162).

Edellä on kuvattu tutkimukseni kannalta merkittävimpiä osa-alueita, jotka muodostavat tutkimuksen keskeisen kontekstin, eli oppimistilanteen. Kuten taidetta ei ole ilman kokijaa, ei myöskään

oppimistilannetta ole ilman oppijoita. Tutkimuskysymykseni kohdistuvat oppimisen ohjaajan kykyyn hallita oppimistilannetta, siksi ohjaajaan kohdistuvat vaatimukset ja kuvaukset ovat välttämätön osa tutkimusta. Se kokoaa osat yhteen ja antaa merkityksen koko oppimistilanteelle. Vuorovaikutusta voisi kutsua ryhmän ja ohjaajan liimaksi. Tässä tutkimuksessa oppimistilanteen hallinta näyttäytyy suurelta osin vuorovaikutuksen onnistumisen tai epäonnistumisen kautta. Tällöin tällä osalla on tärkeä paikka tässä tutkimuksessa. Tästä kaikesta syntyy siis oppimistilanne, jonka hallintaa aineistoni opiskelijat selittävät oman tarinoidensa kautta.

Oppimistilanteet vaihtuvat substanssin ja toimintatapojen mukaan. Niiden vaikutus oppijoihin on oma tutkimuksen aihe. Tässä tutkimuksessa oppimistilannetta tutkitaan ohjaajan kannalta. Kuinka hän oppimistilanteen kokee ja kuinka hän tilannetta hallitsee. Draaman oppimistilanne saa leimansa toiminnallisuudesta ja yhdessä tekemisen ideasta. Tämän vuoksi oppimistilannetta on syytä tarkastella erityispiirteittensä vuoksi. Erilaisista painotuksista riippumatta draaman tärkeimmät tavoitteet ovat oppijan kokonaispersoonallisuuden kehittymisessä. Kokonaispersoonallisuus pitää sisällään niin psykofyysisen kuin kulttuurisen sekä sosiaalisen aspektin. Näin ollen ei ole sama kuinka draamaa opetetaan ja millaisessa tunneilmastossa oppiminen tapahtuu. Oppiminen kohdistuu substanssin lisäksi siihen, miten opittu koetaan. Kuinka toimin erilaisissa tilanteissa? Kuinka toimin erilaisten ihmisten kanssa? Kuinka voin kehittyä sosiaalisena olentona ja yksilönä? (Helander 2002, 8.) Draaman oppimistilanteessa ryhmätilanteeseen liittyvät ilmiöt ovat jatkuvasti läsnä ja tunnistettavissa. Draaman reflektiivinen luonne oikeuttaa oppimistilanteiden analysointiin (reflektointiin) paikan päällä itse tilanteessa. Edellä kuvatut Helanderin kysymykset ovat hyvin lähellä tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiä. Draamallisen oppimistilanteen suunnittelu ja toteuttaminen vie yleensä paljon aikaa. Opiskelijat tulee johdattaa draaman maailmaan ja siten alun lämmittelyt ja lopun reflektiot ovat keskeisessä asemassa draamallisessa oppimistilanteessa. (Kettula-Konttas 2005, 45.) Draamakerta koostuu kolmesta vaiheesta; A Aloitusvaihe: pelisäännöt ja alkukoukku, B toimintavaihe; konteksti ja työtavat ja C jäsentelyvaihe; reflektiointi ja prosessin lopettaminen. (Viranko 1997, 130 – 145, 198 – 199.) Draamallista oppimistilannetta kuvataan tuoreessa julkaisussa (2007) yksinkertaisesti ja osuvasti:

*aloitus ja teeman orientointi*

kontaktipiiri

sopimus

### *lämmittelyharjoitukset*

liittyen käsiteltävään teemaan  
purkaa paineita  
nostaa energiaa  
fokusoii tulevaan työskentelyyn

### *teeman käsittely*

mitä tahansa draaman tapoja käyttäinkin, on työskentelyllä hyvä olla punainen lanka. Pelkkä harjoitusten jono ei johda syvälliseen oppimiskokemukseen. Tämä teemallisuus luo pedagogisen viitekehyksen oppimistilanteelle.

### *lopetus ja reflektointi*

lopetukseen aina riittävästi aikaa  
keskustelua tai toiminnallista reflektiota, mitä koimme, mitä opimme miltä tuntui  
tarkoitus oppia myös toisten kokemuksesta (Mönkkönen & Laukka 2007, 30)

Edellä kuvattu draamallinen oppimistilanne on yleinen teatterin ja draaman oppimistilanteissa. Ilpo Vuorinen (2001, 198–202) puhuu samasta asiasta sosiodraaman näkökulmasta ja jakaa draaman työskentelyvaiheet lämmittelyyn, työskentelyyn ja jakamiseen. Vaikka työskentelyvaiheiden jako on toimiva teatterin ja draaman kontekstissa, täytyy muistaa, että sosiodraamassa jakaminen on perustaltaan terapeutista, jota draamapedagoginen lähestymistapa ei ole.

Kuten voimme lukea, draamallisen toiminnan yhteydessä korostetaan oppimistilanteen merkitystä.. Kuten alussa totesin, oppimistilanne on hyvin merkittävä teatterin ja draaman oppimiskontekstissa. Tämän vuoksi on mielenkiintoista pohtia, mikä on teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden näkemys oppimistilanteen prosessin eri vaiheiden hallinnasta. Mielestäni tämän kaltainen pedagoginen ulottuvuus on merkityksellistä nostaa esiin.

## **5 TUTKIJAN JA TUTKITTAVAN KÄYTTÖTEORIA**

Draamaprosessien loppukeskustelut tai teeman kokemusten yhteinen abstrahoiminen yksityisistä kokemuksista universaaliin yleistykseen on kommunikatiivista oppimista. – Draamassa käytetyt runot, maalaukset, musiikki tai yleensä draamaprosessien aiheuttama hämmennys voivatkin olla sysäyksiä kriittiseen reflektioon. Silloin alkaa filosofinen pohdiskelu, joka voi johtaa muutoksiin

käsityksissä ja arvoissa. Muutoksen kautta taas toiminta ja suhtautuminen voivat muuttua yksilöissä tai jopa ryhmissä. (Liukko 2001, 223.)

Pidän tärkeänä avata käyttöteorian käsitettä kahdestakin syystä. Ensinnäkin tutkijan suhde tutkittaviin vaatii selitystä. Olen tutkijana subjektiivinen suhteessa aineistoni tarinoiden kirjoittajiin sekä teatteri-ilmaisun ohjaajien koulutuksen sisältöihin ja sen toimintamuotoihin. Tämä subjektiivinen rooli ei mielestäni sinällään aseta tutkija-opettaja-asetelmaa kyseenalaiseksi. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että tutkittavaan ilmiöön ja tutkittaviin liittyy suhde ja vahvat omat näkemykset ja kokemukset. Kuitenkin objektiivisuus syntyy siitä, että on ymmärtänyt oman subjektiivisuutensa (Eskola & Suoranta 2003, 17).

Ojanen avaa käyttöteorian käsitettä ja liittää sen elimellisesti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä kokemukselliseen oppimiseen. Konstruktivistinen näkemys painottaa tavoitteellista oppimista ja kokemuksellinen oppiminen aktiivista, itseohjautuvaa oppimista. Molemmat kuuluvat humanistisen psykologian piiriin. Yhteistä näissä on se, että oppijan tulee itse reflektoida kokemustaan. Tämä on perustana myös reflektiiviselle työkäytännölle, eli käyttöteorialle. Tähän viitekehykseen sijoittuu käyttöteoria. Ojanen määrittelee käyttöteorian oppijan yksityiseksi, henkilökohtaisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista koostuvaksi järjestelmäksi, joka muodostaa käyttäytymisemme pohjan. Käyttöteoria on siis sisäinen ohjausjärjestelmä ja viitekehys. Arvioidessaan tietoisesti tätä jatkuvasti muuttuvaa prosessia, ihminen ymmärtää mihin hänen toimintansa perustuu. Hän myös ehkä oivaltaa oman käyttöteorian ja oman toiminnan välisen epäsuhtan. Ojanen siis kannustaa tiedostamaan oman käyttöteoriaansa. Tiedostaminen on avain muutokseen. (Ojanen 2006, 56, 86 – 88, 92.)

Tapio Puolimatka avaa alun perin Platonin käsitettä oivallusmalli. Oivallusmallin mukaan ohjaaja tai opettaja ei voi tarjota oppijalle valmista tietoa, eikä tieto näin ollen ole asioiden omaksumista. Tieto nähdään ensi sijaisesti asioiden ymmärtämisenä ja näkemyksen syntymisenä. Kokemuksen osatekijät siis järjestyvät ja syntynyt näkemys osoittaa niiden merkityksen. (Puolimatka 2002, 312.) Teoreettisesti oivallusmalli näyttäytyy mielenkiintoisena perustana myös käyttöteorian luomisessa.

Oma käyttöteoriani koostuu kokemuksistani opettajana, kokemuksistani draaman ja teatterin kentältä sekä kaikesta luetusta ja opitusta. Tässä tutkimuksessa minulla tutkijana on ymmärrys siitä, mitä opiskelijoiden kirjoittamat tarinat kertovat. Käyttöteoriani auttaa minua näkemään ehkä syvemmälle toiminnan kuvauksien taakse. Subjektiivinen roolini toimii myös tutkimusta vastaan. Osa käyttöteoriastani on tiedostamatonta ja saatan ymmärtää aineistoa haluamallani tavalla ja saatan

jättää omalle ajattelulleni vieraat asiat käsittelemättä. Opiskelijoiden käyttöteoriaa ajatellessa näkökulma voisi olla tämän tiedostamisprosessin käynnistämiseksi. Koulutuksen tietoisena tavoitteena voisi olla opiskelijan oman käyttöteorian ymmärtämisen prosessin aloittaminen. Kun hän on koulutuksessa saanut välineitä käyttöteorian jatkuvaan muokkaamiseen, olisi hänellä työelämässä helppo lähteä myös toiminnan, ajattelun ja toimintatapojen muutoksen tielle. Käyttöteorian tiedostamisen prosessi rakentuu läheisesti Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen mallin mukaisesti. Prosessi voisi edetä seuraavasti: Opiskelija ottaa tietoiseen käsittelyynsä kokemuksen, jonka reflektoinnissa häntä auttavat niin opettaja kuin vertaisryhmäkin. Reflektiivisen keskustelun ja toiminnan kautta opiskelija ymmärtää kokemuksen ja pystyy linkittämään sen muuhun kokemismaailmaan ja teoriaan. Tästä syntyy uusi kokemus, joka jalostuu osaksi opiskelijan käyttöteoriaa. Näiden reflektoitujen kokemusten ja käsitteellistämisen kautta opiskelija kerää omaa käyttöteoriaansa ja pyrkii olemaan tietoinen myös omista rajoituksistaan.

## **6 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **6.1 Tutkimuskysymykset**

Selvitän tässä tutkimuksessa teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ryhmätilanteen (draamallisen oppimistilanteen) hallintaa ja merkityksellisiä toimintamalleja. Ryhmätilanne on teatteri-ilmaisun ohjaajan ehkä tärkein toiminnan konteksti ja siihen liittyvää problematiikkaa on tärkeää käsitellä. Teatteri-ilmaisun ohjaajat työskentelevät usein ryhmissä vaikka kohderyhmät vaihtuvat. Ohjaajana harrastajateattereissa, pedagogina lasten ja nuorten kanssa, seniorityössä tai työelämäprojekteissa kysymys on aina ryhmässä tapahtuvasta työskentelystä. Ei ole väheksyttävää, miten teatteri-ilmaisun ohjaaja hallitsee ryhmää ja millaisia toimintamalleja hänellä ryhmän ja tilanteen hallitsemiseksi on. Tutkin teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden näkemyksiä aiheesta. Tutkimus kertoo opiskelijan hallinnasta ja toimintatavoista mutta uskoakseni se valottaa myös ammatissa toimivien mahdollisia toimintatapoja. Lisäksi tarinat antavat viitteitä opiskelijoiden käyttöteoriasta.

Tutkimuskysymykseni ovat;

1. Miten teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelija hallitsee ryhmätilannetta oppimistilanteen eri vaiheissa?
2. Millaisia ohjaajan toimintaan liittyviä asioita hän pitää merkityksellisinä?

Olen kerännyt aineistoa kahdelta eri vuosikurssilta ja työssäni vertaan ensimmäisen ja kolmannen vuoden teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden näkemyksiä ryhmätilanteen hallinnasta. Aineiston olen kerännyt eläytymismenetelmän avulla ja menetelmään olennaisesti liittyvien kehyskertomusvariaatioiden avulla yritän selvittää myös sitä, miten hallinta ja toimintamallit eroavat kehyskertomuksesta riippuen. Luonnollisesti hallinnan käsite tällöin muuttuu vastakohtakseen prosessin negatiivisissa kohdissa. Tällöin vastaaja kuvaa tilanteen hallitsemattomuutta. Hallinnan käsite pitää tässä yhteydessä sisällään onnistuneen hallinnan sekä hallinnan puutteen perspektiivit. Tutkin myös, miten eri vaiheissa opiskelevat opiskelijat näkevät ryhmätilanteen hallinnan.

## **6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu**

Keräsin eläytymismenetelmäaineistoni kahdelta eri opiskelijaryhmältä. Molemmat ryhmät olivat teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoita samassa ammattikorkeakoulussa. III vuosikurssin aineiston keräsin tammikuussa 2006 ja I vuosikurssin aineiston keräsin syksyllä 2006. Aineistot oli luontevaa kerätä opettamieni tuntien alussa. Kirjoitustehtävä ei poikennut muusta opetuksesta nimeksikään. Kirjoitustehtävä oli myös opiskelijoille hyödyllinen, koska he pääsivät pohtimaan omaa ammatillisuuttaan tarinan kirjoittamisen muodossa. Alkuperäinen ajatukseni oli kerätä aineistoa myös teatterin ja draaman ohjaajina toimivilta ammattilaisilta. Lähestyin heitä sähköpostitse mutta saamieni tarinoiden määrä oli tutkimuksen kannalta riittämätön. Lopulta luovuin ammattilaisaspektista ja päädyin keskittymään vain opiskelijoiden tarinoihin.

## **6.3 Menetelmävalintana laadullinen tutkimus**

Kvalitatiivista tutkimusta ei enää tänä päivänä pidetä kvantitatiivisen tutkimuksen vastakohtana vaan niitä voidaan käyttää rinnakkain myös samassa tutkimuksessa (Alasuutari 1994, 22–23; Eskola, Mäkelä & Suoranta 1995, 93). Tästä huolimatta eroja näillä kahdella tutkimusotteella on niin paljon, että jompikumpi on syytä valita päämetodologiaksi (Metsämuuronen 2006, 87–88).



Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessorientoitunutta (Kiviniemi 2001, 68). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija itse on aineistonkeruun väline ja tutkimuksen eri elementit kehittyvät ja rakentuvat tutkimuksen edetessä. Laadullinen tutkimus sisältää jatkuvia päätöksentekoa ja alussa määritelty tutkimusongelma täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijan mielenkiinnon kohteet voivat muuttua tutkimuksen edetessä. Tällöin tärkeäksi seikaksi nousee tutkimusasetelman rajaaminen. Tähän liittyy myös tulkinnallinen rajaus. Koska tutkijan omat intressit vaikuttavat kerääntyvän aineiston luonteeseen, toimii rajaaminen edes pahimman hajanaisuuden poistajana. Aineiston keruun ja teorian vuorovaikutteisuus on luontevaa laadullisen tutkimuksen edetessä. Tärkeintä on hahmottaa keskeiset teoreettiset ydinkategoriat, jotka auttavat tarkastelua kohdentumaan. (Kiviniemi 2001, 69 – 71, 73–74.) Oma tutkimukseni on laadullinen sen ominaislaadun vuoksi. Selvitän tutkimuksessani kohdejoukon käsityksiä eläytymismenetelmän avulla, ja edellä mainittu prosessinomaisuus on näyttäytynyt vahvana tutkimuksen edetessä. Aineistoa analysoidessa ovat tutkimuskysymykset olleet jatkuvassa muutostilassa ja teoria on hahmottunut lopulliseen muotoonsa vasta tutkimuksen viime metreillä. Prosessinomainen työskentelytapa on minulle luonteenomaista, mutta siitä aiheutuu myös epävarmuuden tunteita.

#### **6.4 Tiedonhankintamenetelmänä eläytymismenetelmä**

Eläytymismenetelmän niin sanotussa passiivisessa muodossa (passive role-playing) on kyse tekniikasta, jossa tutkittaville henkilöille annetaan kehystomukseksi kutsuttu orientaatio. Tarinoiden antamien mielikuvien mukaan he kirjoittavat tarinan. Kirjoitettava tarina voi jatkaa kehystomuksessa annettua tarinaa tai sitä, mitä ennen tai jälkeen tarinan voisi tapahtua. (Eskola, J. 1997, 5; Eskola, K. & Eskola, J. 1995, 150; Suoranta, J. 1995, 198.) Kehystomus varioidaan, eli siitä tehdään kaksi tai useampia variaatioita, joissa jokin elementti muutetaan. Tämä muuntelu on eläytymismenetelmän kannalta keskeisin seikka. Varioinnin avulla tutkija saa tietoa siitä, miten jonkin asian muuttaminen muuttaa vastauksia. Varioimalla vain yhtä asiaa kehystarinassa se vaikuttaa myös tarinan muihin osiin. Näin koko tarinan logiikka vaihtuu. (Eskola 1997, 6 -18.)

Eskola (1997, 30–31) on listannut kymmenen vuotta sitten ilmestyneessä eläytymismenetelmäoppaassa menetelmän käyttötarkoituksia:

Näppärä tiedonhankintamenetelmä, jolla saatua aineistoa voi analysoida monin eri tavoin ja jolla voidaan tutkia monia eri ongelmia.

Minimoi monia eettisiä ongelmia ja antaa tutkittavalle vapauden kertoa käsityksistään ilman manipulointia.

Eläytymismenetelmä toimii muun muassa ilmiön kartoituksessa, tutkijan ajattelun vauhdittajana ja se tuottaa materiaalia aineistolähtöiseen analyysiin

Eläytymismenetelmä toimii tulevaisuuden tutkimuksessa sekä tilanteissa, joita on mahdoton demonstroida tutkimusta varten.

Ratkottaessa käytännön ongelmia

Toimii myös teoriasta johdettujen hypoteesien testaamisessa

Toimii hyvin triangulaatioissa

Suoranta toteaa jo varhaisessa tutkielmassaan, että eläytymismenetelmän avulla valaistaan kyseessä olevan toiminnan merkityksiä. Siinä pyritään vastaamaan ensisijaisesti sosiaalipsykologisiin kysymyksiin. (Suoranta 1991, 6,9.) Valitessani aineistokeruumenetelmää koin eläytymismenetelmän mielekkääksi ottaen huomioon tutkittavan asian sekä kohderyhmän. Kartoitan vastaajien käsityksiä heidän ammattiinsa liittyvästä keskeisestä seikasta, eli ryhmän ohjaustilanteesta. Kohderyhmänä ovat teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijat, jotka reflektoivat opinnoissaan paljon ja ovat tottuneita myös kirjoittamaan tuntemuksiaan paperille. Vasta myöhemmin ymmärsin, kuinka luonnollista ja helppoa minun olisi ollut käyttää aktiivista eläytymismenetelmää (active role-playing). Kohderyhmälle ominainen oppimisen tapa on luova, juuri aktiivisen eläytymismenetelmän kuvauksen mukainen asioiden toiminnallinen pohtiminen. Meidän terminologiassamme tällaista toimintatapaa kutsutaan improvisaatioksi. Tein kaksi variaatiota kehystarinasta. Variaatiotarinat liikkuvat positiivisesta alkutilanteesta negatiiviseen loppuun sekä negatiivisesta alusta positiiviseen loppuun kulkeva tarina.

#### Tarina 1.

Draamallinen oppimistilanne on juuri päättynyt. Tunti on sujunut todella kehnosti hienosta alusta huolimatta. Eläydy tilanteeseen, joka alkoi hienosti mutta sitten kaikki alkoi mennä päin honkia. Kirjoita kuvitteellinen mutta mahdollinen tarina siitä, miten kaikki alkoi ja miksi tilanne luisui käsistä. Miten sinä toimit opettajana, että oppimistilanne lopulta epäonnistui? Miten opiskelijat toimivat? Kuvaile oppimistilanteen tunneilmapiiriä alussa ja lopussa. Mitä olisit voinut tehdä toisin ja mitä tästä tilanteesta mahdollisesti opit?

#### Tarina 2.

Draamallinen oppimistilanne on juuri päättynyt. Tunti on sujunut todella hienosti kehnosta alusta huolimatta. Eläydy tilanteeseen, joka alkoi huonosti mutta lopulta onnistui loistavasti. Kirjoita kuvitteellinen mutta mahdollinen tarina siitä, kuinka kammottavan alun jälkeen tilanne lähti nousuun ja lopulta onnistui loistavasti. Miten sinä toimit opettajana, että oppimistilanne lopulta onnistui? Miten opiskelijat toimivat? Kuvaile oppimistilanteen tunneilmapiiriä alussa ja lopussa. Mitä olisit voinut tehdä toisin ja mitä tästä tilanteesta mahdollisesti opit?

Kuten huomataan, kehystarinat eivät ole pelkästään toistensa vastakohtia (onnellinen tarina ja onneton tarina) vaan tarkoitukseni oli löytää käännekohdassa tapahtuvan muutoksen kautta ohjaajan ryhmän hallintaan liittyviä merkityksellisiä asioita. Muutos tapahtuu joko positiivisesta negatiiviseen tai päinvastoin ja ne voivat tuoda esiin erilaisia näkemyksiä tilanteesta.

Kehyskertomuksia jaetaan satunnaisesti vastaajille niin, että esimerkiksi puolet ryhmästä saa toisen variaation ja puolet ryhmästä toisen variaation kehystarinasta (Eskola 2001, 72). Minä päädyin antamaan molemmat variaatiot kohderyhmän jokaiselle henkilölle. Perustelen tätä valintaa sillä, että halusin saada enemmän vastauksia voidakseni itse nähdä saturaation tapahtuvan. Perustelen valintaani myös sillä, että opiskelijat ovat kokeneita ja luovia kirjoittajia ja kuten oletinkin, kirjoittaminen ei osoittautunut millään tavalla liian haasteelliseksi. Vastaajia oli 20 I vuosikurssin opiskelijoissa ja 15 III vuosikurssin opiskelijoissa. Molempia kehyskertomusvariaatioita tuli siis 35. Saturaatiopisteen saavuttamiseksi eläytymismenetelmätarinoita voi kerätä noin 10–15 kustakin kehyskertomuksesta. Se määrä riittää tuottamaan tietynlaisen teoreettisen peruskuvion. Sen jälkeen vastaukset alkavat niin sanotusti toistaa itseään. (Eskola 1997, 24.) Mäkelä sanoo analyysin kattavuuden merkitsevän sitä, että tulkinta ei perustu satunnaisille poiminnoille (Mäkelä 1990, 52–53). Näin ollen voisin olettaa, että aineistoni on määrältään ainakin riittävä, jos ei turhan suuri. Vastaajien tarinat olivat suhteellisen homogeenisia mutta siitä huolimatta koin jokaisen tarinan ja jokaisen analysoimani ilmauksen vahvistavan ja rikastuttavan analyysiäni.

## **6.5 Aineiston analyysi ja tulkinta**

Klaus Mäkelä sanoo artikkelissaan, että kohteen kuvaus on aina teoreettinen tehtävä ja sinällään kohteen käsitteellistä jäsentämistä. Käsitteellinen jäsenitys taas vaatii kohteen tarkkaa määrittämistä siitä, ovatko kysymyksessä yksilöt vai sosiaalinen objekti kuten ryhmä vai jokin sosiaalinen tilanne tai systeemi. (Mäkelä 1990, 43.) Tässä tutkimuksessa tutkittava kohde on ryhmä, jonka yksilöiden tuottamat tekstit mielestäni kertovat tiettyä alaa opiskelevien opiskelijoiden näkemyksistä yleisestikin.

”Ei ole ajattelua ilman vertailua mutta vertaileminen voi tähdätä yhtäläisyyksien tai erilaisuuksien havaitsemiseen” (Mäkelä 1990, 44). Mäkelä painottaa, että erilaisuuksia kannattaa etsiä aineistosta jo sen takia, että tällöin samanlaisuudet jäsenyivät rikkaammin. Vertailukohteet täsmentyvät tutkimuksen kuluessa, eikä niitä voi lyödä etukäteen lukkoon. (mt. 1990, 45.) Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmä on jaettu kahteen eri variaatiotarinaan ja lisäksi vertailuasetelmaa vahvistaa

kahden eri ryhmän tarinat. Oletukseni on, että ensimmäisen vuosikurssin ja kolmannen vuosikurssin tarinoissa voisi olla jotain toisistaan poikkeavaa koska kokemus teatteri-ilmaisun ohjaajana toimimisesta on oletettavasti ainakin jossain määrin erilainen. Mäkelä sanoo, että lukijan pitää pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä ja näin hänelle annetaan edellytykset seurata tutkijan päättelyä sekä hyväksyä tutkijan tulkinta tai riitauttaa ne. Lukijan tulee pystyä myös pääsemään samoihin tuloksiin soveltamalla lukemaansa. Siitä syntyy analyysin toistettavuus. Tämä tarkoittaa, että luokittelu- ja tulkintasäännöt tulee olla kirjattu huolellisesti ja yksiselitteisesti. Tutkijan intuitio ei siis ole riittävä seikka tutkimuksen analyysivaiheessa. (Mäkelä 1990, 53, 59.) Olen pyrkinyt selittämään aineiston analyysin vaihe vaiheelta ja kaikki aineistossa analysoidut ilmaisut olen liittänyt tutkimuksen loppuun, jotta lukija voi tarkastaa tutkijan logiikkani.

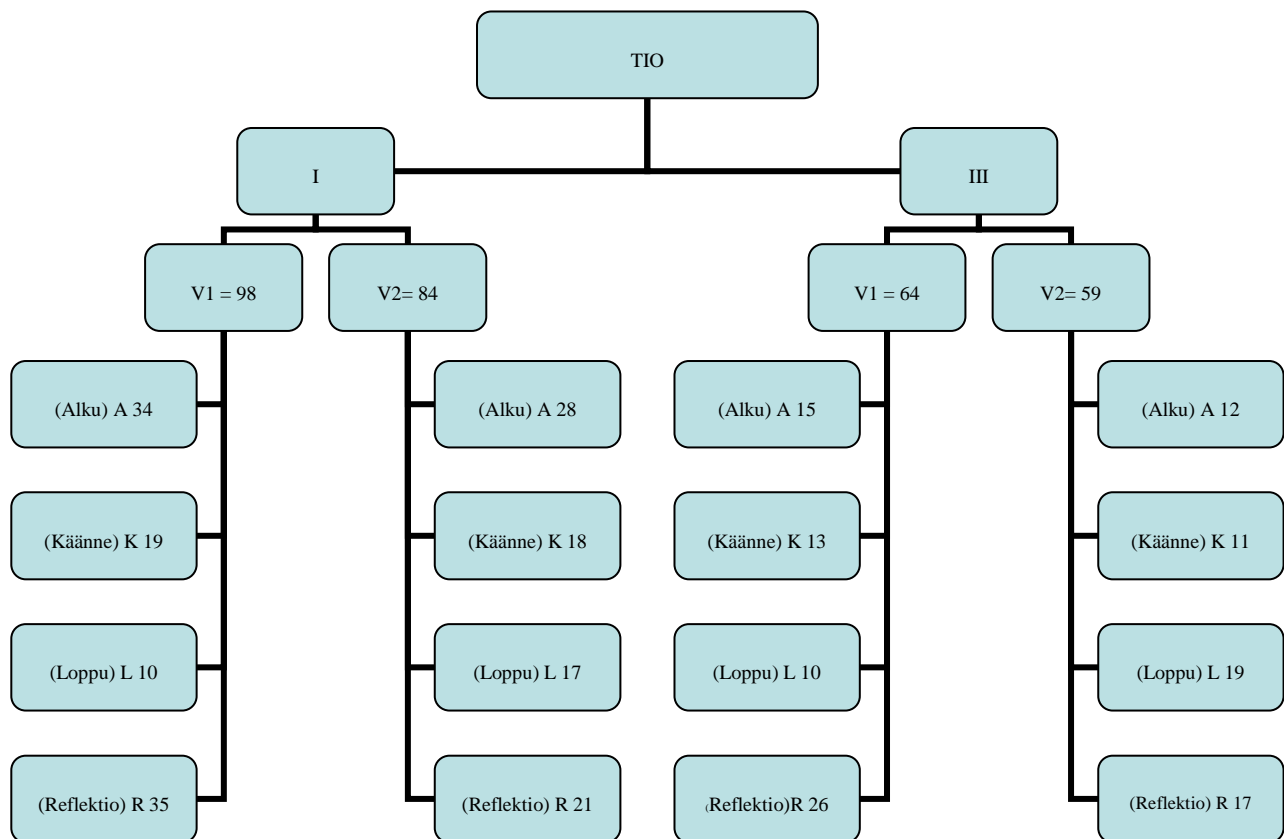
Olen analysoinut aineistoa osin diskurssianalyttisesti. Olen siis tutkinut kirjoituksia suhteessa sosiaalisiin tilanteisiin. Olen jakanut tarinoissa ilmenneitä ilmaisuja sen mukaan, keneen toiminta kohdistuu ja kenen kautta ilmiöistä puhutaan. Tätä kutsutaan enonsiaatioksi. (Metsämuuronen 2006, 107.) Olen jakanut aineistoa myös ajallisesti prosessin vaiheisiin. Kehystertomuksessa on pyydetty kertomaan, mitä draamallisen oppimistilanteen alussa, käännekohdassa ja lopussa tapahtuu. On luonnollista, että myös saatu aineisto jaetaan samoihin kategorioihin. Näin tutkija pystyy vertailemaan tutkittavien käsityksiä tietyssä kategoriassa. Analyysissä olen käyttänyt niin teemoittelua kuin tyypittelyäkin. Olen nostanut esiin tutkimuskysymyksiä valaisevia teemoja ja ryhmitellyt aineistoa tyypeiksi. (Eskola & Suoranta 2000, 174, 181.) Olen kirjoittanut kaikista neljästä (I vuosikurssin tarina 1 ja 2 ja III vuosikurssin tarina 1 ja 2) tarinasta eläytymismenetelmässä usein käytetyt mahdolliset tyypilliset tarinat. Olen tutkinut ilmaisuja diskursiivisesti ja näin toteuttanut enonsiaatiota (Metsämuuronen 2006, 107). Laadullista aineistoa voi myös kvantifioida (Eskola & Suoranta 2000, 164). Olen luokitellut määrällisesti aineiston ilmaisut taulukkoon. Olen siis käyttänyt monia tapoja analysoida aineistoa.

Olen jakanut aineiston kolmeen luokkaan, jotka seuraavat tarinoiden draamallista jäsennystä. Selvitän edellä mainittuja asioita jakaen tarinat alkuun, käännekohtaan ja loppuun. Selvitän, miten teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijan tilanteen hallinta tulee esiin näissä ryhmätilanteen olennaisissa ja eriteltävissä olevissa osissa. Opiskelijoille jaetun kehystarinan lopussa vastaajilta kysyttiin ”mitä tästä kaikesta opit ja mitä olisit tehnyt toisin?” Näiden kysymysten avulla selvitän vastaajien näkemyksiä tilanteen eri vaiheissa käytetyistä toimintamalleista.

## 7 Tutkimuksen tulokset

Olen tehnyt tietoisien valinnan ja käyttänyt tutkimusten tulosten analyysissä omaa käyttöteoriaani. Lähteenä on siis oma kokemukseni. Haluan myös huomauttaa, että aiemmin esitelty teoriaosuus tuo vakuttavuutta vastaajien näkemyksille mutta myös minun sanalleni.

Olen analysoinut kaikki tarinoista keräämäni ilmaisut liittäen ne aluksi tarinan alkuun, käännekohtaan tai loppuun. Olen edelleen analysoinut aineistoa kahteen esille nousseeseen teemaan; Ryhmän hallintaan ja oman itsen hallintaan. Lähes kaikki ilmaisut oli jaettavissa näihin teemoihin. Seuraavassa taulukossa on eriteltynä I ja III vuosikurssien tarinat V1 (positiivisesta negatiiviseen) ja V2 (negatiivisesta positiiviseen) tarinoihin. Nämä kehystarinavariaatiot on jaoteltu alkuun, käännekohtaan sekä loppuun. Jokaisen elementin perässä oleva numero kertoo niihin sijoittuvien ilmaisujen määrän.



Kuvio 1. Tarinoista löydettyjen ilmaisujen määrä jaoteltuna ryhmätilanteen prosessin vaiheisiin.

Taulukosta voidaan lukea, että V1 tarinoissa määrällisesti ensimmäisen vuoden opiskelijat ilmaisivat toiseksi eniten tutkimuskysymysten kannalta katsottuna ryhmätilanteen alkuun liittyviä hallinnan elementtejä. Eniten ilmauksia kertyi reflektiivisiin kysymyksiin: Mitä tästä kaikesta opit? Mitä olisit tehnyt toisin? V2 tarinoissa alkuun ja reflektiokysymyksiin liittyvien ilmaisujen määrä oli pienempi mutta vastaavasti loppuun sijoittui enemmän ilmaisuja. Kolmannen vuoden opiskelijoita oli viisi vähemmän kuin ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja näin ollen myös ilmaisujen määrät ovat kauttaaltaan pienempiä. Kolmannen vuoden opiskelijoiden vastauksia itsenäisesti tarkastellessa voidaan huomata, että reflektiokysymyksiin on saatu määrällisesti eniten ilmauksia V1 tarinoissa. V2 tarinoissa loppu on kirvoittanut eniten ilmaisuja.

### **7.1 Ryhmätilanteen hallinta prosessin eri vaiheissa teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden tarinoissa**

Tässä kohdin tarkastelen tuloksia ryhmätilanteen hallinnasta jaoteltuna ilmaisut tarinan alkuun, käännekohtaan sekä loppuun. Näissä prosessin osa-alueissa olen tyypitellyt ilmaisut ryhmän hallinnan ja oman itsen hallinnan alle tyypillisimpiin ilmaisuihin. Lisäksi erotteluna toimii V1 (positiivisesta negatiiviseen) ja V2 (negatiivisesta positiiviseen) kehystarinavariaatiot ja tarkastelen variaatioita rinnan toistensa kanssa. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden aineiston analyysin jälkeen olen kirjoittanut tyypilliset tarinat molempiin kehystarinavariaatioihin. Sama tapahtuu kolmannen vuoden opiskelijoiden tarinoiden analyysin jälkeen.

*Teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ryhmätilanteen hallinta toiminnan alussa*

#### **I VUOSIKURSSI**

Taulukko 2. Positiivinen alku

<i>Ryhmän hallintaa edistävät tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa edistävät tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ryhmä innostunut</li> <li>• ryhmä iloinen</li> <li>• ryhmä energinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hyvä valmistautuminen</li> <li>• itsevarmuus</li> <li>• oma innostuneisuus</li> </ul>

Taulukko 3. Negatiivinen alku

<i>Ryhmän hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ryhmä hermostunut</li> <li>• ryhmä innoton</li> <li>• ryhmä ei ole läsnä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• huolimattomuus</li> <li>• epävarmuus</li> </ul>

### *Ryhmän hallinta*

*”Oppilaat saapuivat tunnille innosta puhkuen. Edellisenä päivänä jokainen 16 hengen ryhmästä oli ilmoittanut olevansa mukana projektissa joka solullaan.”*

Selvästi eniten kuvattiin alun tunnelmia ryhmästä käsin. Mielestäni se kertoo kyvystä nähdä ympärillä olevat ihmiset ja aistia tunnelmia. Ryhmän ohjaustilanteessa tilanteen haltuunotto on edellytys ryhmätyön onnistumiselle. Ryhmän ohjaajan on syytä olla auki ja herkillä, jotta hän voi sijoittaa oman toimintansa ryhmässä olevaan tunneilmapiiriin ja näin saavuttaa luottamuksen. Uuteen ryhmän mentäessä ohjaaja luonnostaan etsii positiivisia reaktioita ja hyväksyntää, joka auttaa häntä ryhmän hallinnassa. Vastajat kuvaavat tilanteen hallintaa positiivisessa alussa lähinnä kuvailemalla ryhmän ja ilmapiirin luomaa tunnelmaa. Ryhmä nähtiin ensisijaisesti innostuneena. Se nähtiin myös iloisena, energisena ja rentona. Mielestäni tämä kuvastaa niitä tunnelmia, jotka vastaaja kokee tilanteen hallinnan kannalta hedelmällisenä. Tilannetta kuvattiin myös lasten rauhallisuudella. Tästä voisi aistia vastaajan kokemuksen lapsien kanssa työskentelystä.

Toisessa tarinavariaatiossa ryhmätilanteen hallintaa kuvattiin vastakkaisilla ilmaisuilla, jotka kertoivat ryhmän innottomuudesta tai ei-kiinnostuksesta. Apaattinen ja välinpitämätön vastaanotto on omiaan lamaannuttamaan hieman kokeneemmankin ohjaajan. Ryhmäläisiä kuvattiin myös hermostuneeksi ja levottomaksi. Innoton ryhmä tarvitsee aktivoivaa ja jännitystä laukaisevia toiminnallisia harjoituksia, joissa heidät saadaan osallistumaan ikään kuin vahingossa. Hermostunut ja levoton ryhmä taas tulee saada rauhoittumaan harjoituksilla, jotka auttavat keskittymään ja fokusoimaan energian kyseiseen tilanteeseen. Kaikissa näissä tilanteissa on tarpeen myös puhua ryhmäläisille tutulla kielellä. Tässä yhteydessä oli myös ilmaisu, joka kuvasi havaintoa ryhmän sisäisistä jännitteistä. Tämän tyyppinen ilmaisu kuvaa mielestäni jo syvempää ymmärtämystä ryhmätilanteesta. Ryhmän energiatason huomioiminen auttaa mielestäni ryhmätilanteen hallinnassa

olennaisesti, koska silloin ohjaaja tietää, ainakin teoriassa, mitä pitäisi tai ei ainakaan pitäisi tehdä. Kyky nähdä ryhmän sisäisiä hierarkioita ja klikkejä avaa mahdollisuuksia ryhmätilanteen hallintaan. Tällöin ryhmä ei ole pelkkä rypäs vaan se koostuu yksilöistä, joiden väliset jännitteet ja roolit auttavat ohjaajaa suuntaamaan oikeat asiat oikeille ihmisille oikeaan aikaan. On yleisessä tiedossa, että konfliktitilanteissa tulisi etsiä johtajahahmo ja koettaa saada hänet puolelleen. Muutos, kuten myös konfliktit alkavat usein vahvoista persoonista.

### *Oman itsen hallinta*

*”Olin suunnitellut tunnin tarkasti ja selkeästi. Astuin luokkaan ja pienet lapset ottivat minut iloisesti vastaan. Olin varma onnistumisestani koska olinhan suunnitellut kaiken etukäteen ja minulle oli sanottu että lasten kanssa työskentely olisi helppoa ja lapset avoimia.”*

Oman toiminnan hallinnan näkökulmasta positiiviseen alkutilanteeseen näyttää vaikuttavan ennen kaikkea ohjaajan itsevarmuus, oma innostuneisuus sekä huolellinen ja hyvä valmistautuminen. Huono aloitus on kuvattu usein syyttämällä ohjaajaa eli itseä. Ohjaaja ei ole välttämättä tehnyt toiminnallisesti väärin vaan hän on toiminut välinpitämättömästi tai ainakin huolimattomasti. Ohjaajan myöhästymistä ja väsymystä selitettiin huonon aloituksen syyksi. Myös konkreettinen suunnitelmien hukkaaminen mainittiin. Mitä tämä kertoo ryhmätilanteen hallinnasta? Oman kokemukseeni (käyttöteoriaani) viitaten voisin ajatella sen tarkoittavan jotain seuraavanlaista. Huonoa alkua ei osata mieltää ohjaajan syyksi vaan syynä on mieluummin ryhmä tai olosuhteet. Myöhästymisen johtuu usein olosuhteista (VR myöhästyi, kello ei soinut tai satoi kaatamalla) ja näin ollen vastuu tilanteesta ei koeta olevan ohjaajalla. Tällaisen ajattelun kautta ryhmätilanteen hallinnan voisi kuvailla olevan vähäistä. Ohjaajan kyky nähdä vastuutaan ei vielä ole kovin kestäväällä pohjalla. Alun hankaluuksien syyksi kuvataan myös jännitys ja epävarmuus. Mainittiinpa myös, että ohjaaja ”yritti näyttää fiksulta”. Tämä kuvaa vielä puutteellista kykyä olla oma itsensä ryhmätilanteissa. Tässäkin kategoriassa oli ilmaisu, joka kertoo kyvystä nähdä ryhmätilannetta hieman syvemmältä. ”Ohjaaja aisti levottomuutta ryhmässä” on mielestäni syvemmälle luotaava versio esimerkiksi ilmauksesta ”ryhmä oli levoton”.

### *Teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ryhmätilanteen hallinta toiminnan muutoksessa*

## I VUOSIKURSSI



Taulukko 4. Tilanteen muutos positiivisesta negatiiviseen

<i>Ryhmän hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• luottamuspula molemmin puolin</li> <li>• yksilön ja ryhmän turhautuminen</li> <li>• ryhmän sisäiset ristiriidat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• itsepintaisuus</li> <li>• empiminen</li> <li>• osaamattomuus -&gt; lukkoon meneminen</li> </ul>

Taulukko 5. Tilanteen muutos negatiivisesta positiiviseen

<i>Ryhmän hallintaa edistävät tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa edistävät tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• energiatason nousu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kekseliäisyys</li> <li>• rohkeus muuttaa suunnitelmia</li> <li>• huumori / itseironia</li> <li>• rehellisyys</li> </ul>

### *Ryhmän hallinta*

*“ Harjoituksen aikana huomasi karvaasti, ettei ohjeistukseni kaikessa yksinkertaisuudessaan ollut mennyt perille. Useissa ryhmissä esiintyi haluttomuutta, negatiivista ja jopa totaalista mielenkiinnottomuutta. Jopa ryhmän sisällä kokeneet improvisaation tekijät olivat hiukan hämillään kommunikaation puutteesta.”*

Positiivisesta negatiiviseen muuttuva tilanne kuvataan negaation kautta. Tällöin hallinta saa negatiivisen varauksen ja voidaan puhua hallinnan puutteesta. Käsitän hallinnan arvovapaaksi termiksi, jonka kaksi napaa on (kyky) hallinta sekä hallitsemattomuus (ei kykyä hallita).

Tarinavariaatioiden takia tässä tutkimuksessa hallintaa kuvataan siis kahdesta näkökulmasta.

Ryhmän hallintaan liittyviä uhkatekijöitä kuvataan eri tavoin. Ryhmän jäsenet asettuvat toisiaan vastaan, ryhmä menettää ohjaajan luottamuksen ja oman itseluottamuksensa ohjaajan toimien takia.

Ryhmän kuvataan myös turhautuvan ja se häkeltyy ja ahdistuu. Tällaiset kuvaukset saavat aikaan hallinnan puutteen tunteen.

Muutostilanteen kuvaamiseen ja sitä kautta sen hallintaan liittyvät ilmaisut näyttäytyvät tässä kategoriassa mielenkiintoisina. Ryhmään liittyviä ilmaisuja ei ole käytännössä juuri lainkaan.

### *Oman itsen hallinta*

*“Menin täysin lukkoon. Loppuharjoitus sujui kireissä tunnelmissa, jotkut kokeneemmat improoilijat joutuivat ottamaan vastuuta muiden opastamisesta, sillä heidän “pätevä” opettajansa istui nurkassa kynsiään pureskellen.”*

Oman itsen hallintaa kuvataan negatiiviseen muuttuvassa tilanteessa lukkoon menemisellä, jännittämisellä ja empimisellä sekä kykenemättömyydellä toimia tilanteessa niin kuin pitäisi. Tämä lienee luonnollista, kun kyseessä on ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat ja oletettavasti suurella osalla vastaajista ei ole vielä kovin paljon kokemusta ryhmän ohjaustilanteista. Löytyy myös kuvauksia siitä, että ohjaaja pitää päänsä, eli seuraa tiukasti omaa suunnitelmaansa vaikka näkee, että se ei johda onnistumiseen. Tätä voisi kutsua noviisin toiminnaksi. Noviisilla ei ole vielä keinoja muuttaa omaa toimintaansa ryhmästä saatujen impulssien johdosta. Myös olosuhdetta kuvattiin syynä tilanteen muuttumiseen. Todellisuudessa olosuhteet ja ulkopuoliset toimijat voivat hyvinkin vaikuttaa siihen, kuinka ohjaaja kykenee hallitsemaan ryhmätilannetta. Draamallisessa oppimistilanteessa toimitaan usein herkässä vuorovaikutuksessa toisten ryhmäläisten kanssa ja esimerkiksi oppimistilan ulkopuolella oleva remontti tai muista luokista kuuluvat äänet saattavat vaikeuttaa keskittymistä. Tämä voi haastaa ohjaajaa ryhmän hallinnassa.

I/V1 tarinaversiossa ohjaaja kuvattiin lähinnä osaamattomuutensa, jännittämisensä ja pelkojensa kautta. Tässä tarinavariaatiossa ohjaaja näyttäytyy aivan erilaisena. Ensinnäkin määrällisesti ajateltuna lähes kaikki ilmaisut liittyvät ohjaajaan. Ilmaisujen luonne on astetta reflektiivisempää. Ohjaaja koetaan aktoriksi muutostilanteessa negatiivisesta positiiviseen. Toiminnallisesti ohjaaja päätti ilmaisujen mukaan usein heittää suunnitelmansa roskikseen ja alkaa elää ryhmän ehdoilla. Tämä tyyppinen toiminta vaatii aimo annoksen itseluottamusta, uskallusta sekä kokemusta elää tilanteessa. Tilanteen hallinnan näkökulmasta tämä kertoo tiukasta ryhmätilanteen hallinnasta. Tällä tavoin käyttäytyvä ohjaaja hallitsee tilannetta suvereenisti ja toimii tilanteen edellyttämällä tavalla. Ilmauksissa nousi esiin myös rehellisyys. Rehellisyyttä ja tilanteen hallintaa kuvattiin esimerkiksi seuraavasti;

*”Olin myöhässä tunnilta, syynä VR ja huono herätyskello. Aamuisessa paniikissa olin unohtanut jopa kaiken aikomani oppimateriaalin kotiin. Luokkaan astuminen hirvitti. Minulla oli muutamia kokemuksia luokasta, viime viikolla he olivat vaikuttaneet hiljaisilta ja etäisiltä. Tänään mennessäni luokkaan huomasin yhden pojista nyyhkyttävän hiljaa. Menin hänen luokseen ja kysyin syytä. Hän kertoi koiransa kuolleen edellispäivänä. Kysyin häneltä lupaa*

*ottaa asian puheeksi koko luokan kesken. Hän epäröi mutta lupasi. Niinpä aloin varovaisesti puhumaan asiasta ja poika täydensi tarinaa omilla lisäyksillään. Tunti oli jo lähtenyt menemään tiettyyn suuntaan joten päätin unohtaa sille päivälle aikomani, olivathan materiaalitkin kotona. Aloimme keskustella aiheesta läheisen kuolema. Jaoin porukan neljään ryhmään ja jokainen työsti oman pienen esityksensä. Luokka vaikutti innostuneelta. Olin tyytyväinen itseeni, sillä olin ymmärtänyt hylätä suunnitelmani sille päivälle ja tarttua minulle tarjottuun aiheeseen.”*

Tärkeä ilmaisutyyppi oli myös kekseliäisyys. Useissa ilmaisuisissa mainittiin ohjaajan keksivän ”levottomille kuiskimisleikin”, ”tilanteeseen sopivamman leikin” tai ”ohjaaja saa tilanteen kääntymään edukseen kun osaa nauraa itselleen”. Myös tällaiset ilmaisut kertovat vahvasta ryhmätilanteen hallinnasta. Tilanteessa toimitaan sen antamien mahdollisuuksien mukaan.

## I VUOSIKURSSI

*Teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ryhmätilanteen hallinta toiminnan lopussa*

Taulukko 6. Lopputilanne positiivisesta negatiiviseen

<i>Ryhmän hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ryhmä toistensa kimppuun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tilanteesta poistuminen</li> <li>tilanteen luisuminen käsistä</li> </ul>

Taulukko 7. Lopputilanne negatiivisesta positiiviseen

<i>Ryhmän hallintaa edistävät tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa edistävät tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>yhteishenki ja luottamus</li> <li>rentouttava nauru</li> <li>avoimuus</li> <li>vapautuneisuus / helpottuneisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rehellisyys</li> <li>hauskan ilmapiirin luominen</li> <li>uskallus aloittaa alusta</li> <li>varmuus</li> </ul>

### *Ryhmän hallinta*

Ryhmätilanne, joka päättyy huonosti, on jokaisen ohjaajan painajainen. Sellaisen sattuessa kohdalle ohjaaja joutuu pohtimaan omaa osaamistaan ja miettimään, miten tilanteen olisi voinut hoitaa toisin. Tämän tutkimuksen aineistossa opiskelijat kuvasivat loppuun liittyviä elementtejä niukasti ilmaisemalla tilanteen luisumisesta käsistä tai muuten samoilla asioilla, mitkä oli jo mainittu muutoskohdassa. Opiskelijat mainitsivat myös positiiviseen loppuun liittyviä ryhmätilanteen hallintaan liittyviä asioita pääosin pintapuolisesti. Ilmapiiriä ja ryhmää kuvattiin energiatason nousulla, reippaammalla ja avoimemmalla tunnelmalla sekä rentoutuneella ja vapautuneella toiminnalla.

Tästä kategoriasta löytyi myös ilmaisu ”*ryhmän yhteishenki ja luottamus toisiinsa kasvoi silmissä tapauksen jälkeen*”. Tämä kuvastaa mielestäni kykyä nähdä negatiivisen kokemuksen tuomat edut. Yleistäen voitaisiin sanoa, että vastoinkäymisistä saa tärkeimmät kokemukset. Kaiken sujuessa hyvin, ei ohjaaja pysty näkemään, miten vaikeissa tilanteissa toimitaan. Monilla aloittelevilla ryhmän ohjaajilla ei ole vielä arvokasta tietoa ja kokemusta oman itsensä käyttäytymisestä vaikeissa tilanteissa. Joskus vastoinkäymiset myös yhdistävät ryhmää tarpeellisella tavalla. Toinen kiinnostava ilmaisu oli ”*ryhmä innostui loppukeskusteluissa*”. Draamallisiin oppimistilanteisiin oleellisesti kuuluvat reflektiiviset keskustelutilanteet ovat mielestäni tärkeimmistä oppimisen mahdollistajista. Monet oivallukset tapahtuvat vertaiskeskustelun aikana. Vastoinkäymisten jälkeen saavutettu positiivinen olotila antaa mahdollisuuden keskustella siitä, mitä aikaisemmin tapahtui. Jos ryhmällä on turvallinen olla, se voi oppia paljon asioita jakamalla kokemuksiaan myös ikävistä asioista.

### *Oman itsen hallinta*

Ohjaajaa kuvattiin joko tilanteen luovuttajana tai anteeksi pyytäjänä. Tuntuu, että vastaajille on vaikea löytää epäonnistuneesta lopusta mitään järkevää sanottavaa. Huomion arvoista on se, että kukaan vastaajista ei vienyt tilannetta mahdottomaksi. Itse asiassa tilanteita kuvattiin hyvinkin realistisesti. Positiiviseen päättyvässä tilanteessa ohjaajan omaa hallintaa kuvattiin muutamilla tärkeillä ilmaisuilla. Vastaajat keräsivät rohkeutta kohdata tilanteita ja he uskalsivat aloittaa koko oppimistilanteen alusta. Monet vastaajat mainitsivat rehellisyyden merkityksen ja useissa tarinoissa ohjaaja kertoi ryhmälle asioiden todellisen tilan (esimerkiksi myöhästymisen syy). Ohjaaja käytti myös huumoria saadakseen ilmapiirin rentoutumaan. Tilanteita kuvattiin myös sellaisin adjektiivein kuten hirvittävä, epätoivoinen ja epäonnistunut. Tilanteen kuvattiin hajoavan. Ensimmäisen

vuosikurssin vastaajien tarinoissa on paljon adjektiiveja ja kuvauksia ilmapiiristä. Se kertoo mielestäni kyvystä ilmaista itseään ja ammatillista aluettaan rikkaasti ja monimuotoisesti. Tosin ilmapiirin kuvailu ei vielä ole kovin syvälliseen menevää reflektiivistä pohdintaa.

Seuraavassa olen kirjoittanut kaikkien ilmaisujen pohjalta mahdolliset tyyppitarinat, joka kuvaavat yleisesti vastaajien tarinoita.

#### I vuosikurssin Mahdollinen Tarina hyvästä alusta kohti epäonnistumista (V1)

Teatteri-ilmaisun ohjaajan astuessa opetustilanteeseen hän aistii paljon mieltä ylentäviä asioita. Lapset tai nuoret ovat pääosin innostuneita, iloisia ja reippaita. He ovat selvästi kiinnostuneita opetettavasta aiheesta ja heti täysillä mukana. Mikä parasta, lapset ovat kuitenkin rauhallisia. Teatteri-ilmaisun ohjaaja on kovin innostunut itsekin. Hyvä valmistautuminen tuo hänelle kosolti itsevarmuutta. Ilmapiiri on kaiken kaikkiaan hyvin energinen ja innostava mutta kuitenkin rento. Voiko parempaa kurssin aloitusta toivoa! Yhtäkkiä ryhmässä alkaa näkyä eripuraa. Ryhmän jäsenet alkavat piikitellä toisiaan ja taistella käytettävistä materiaaleista. Ohjaaja ottaa luokan heikon lenkin tekemään tehtävää, joka aiheuttaa lähes kapinahengen muissa ryhmäläisissä. Nyt ryhmä tuntuu liittotuvan ohjaajaa vastaan ja menettää ohjaajan luottamuksen. Kaiken lisäksi yksi ryhmäläisistä poistuu oksentamaan, jolloin viimeistään ryhmä turhautuu ja ahdistuu. Tästä kaikesta ohjaaja menee totaalisesti lukkoon. Tilanne lähtee luisumaan ohjaajan käsistä koska hän empii eikä pysty rauhoittamaan tilannetta. Hän ei keksi muuta kuin jankata samaa harjoitusta vaikka tilanne on jo luisunut käsistä. Tämä aiheuttaa luottamuspulaa ryhmäläisissä. Sanalla sanoen ilmapiiri alkaa kiristyä ja tilanne karkaa käsistä. Hetkessä ryhmä on toistensa niskassa ja yksi ryhmäläisistä lähtee ulos. Tilanne on luisunut jo käsistä, joten ohjaajalla ei ole muuta vaihtoehtoa kuin pyytää anteeksi ryhmäläisiltä. Tunnelma on sanalla sanoen hirvittävä. Se on epätoivoinen, epäonnistunut ja kireä koska tilanne on hajonnut.

#### I vuosikurssin Mahdollinen Tarina epäonnistuneesta aloituksesta loistavaan lopputilanteeseen (V2)

Ohjaajan saapuessa opetustilanteeseen hän aistii ensimmäisenä voimakkaan innottoman ilmapiirin. Osa ryhmästä on villiä ja siten levotonta ja hermostunutta. Ryhmän sisäiset jännitteet aiheuttavat vaivaantunutta tunnelmaa. Ryhmän tunnelma ei ollut ihme ottaen huomioon, että ohjaaja oli myöhästynyt aloituksesta. Hän oli väsynyt ja jännittynyt. Tämän takia hän yritti näyttää fiksulta vaikka oli todellisuudessa epävarma varsinkin kun hänen suunnitelmansa olivat konkreettisesti hukassa. Mitä näin kauheasta alusta voi seurata! Ilmassa oli jännitystä myös uutta kohtaan. Ohjaaja päätti aloittaa tunnin alusta ja keksi aivan uutta toimintaa. Hän oli rehellinen myöhästymisestään ja oli oma itsensä. Hymy palasi ryhmän kasvoille. Energiataso nousi selvästi ja tilanne muuttui kuin itsestään. Lopussa ryhmä oli iloinen ja vapautunut. He olivat onnellisia ja silmin nähden helpottuneita. Yhteishenki kasvoi ja sitä kautta ryhmä oli myös avoimempi ja luottavampi. He myös innokkaasti osallistuivat loppukeskusteluun. Ohjaaja on palannut varmempana ja luonut ryhmälle hauskan ilmapiirin. Hänen olonsa on iloinen ja hän kertoo rehellisyydestään; ”kerroin nimeni kuuluvasti, katsoin oppilaita silmiin, kerroin myös mitä tapahtui, kerroin että minua jännittää”. Ilmapiiri oli hyvä ja rentouttava nauru oli vienyt aamukankeuden mennessään.

*Teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ryhmätilanteen hallinta toiminnan alussa*

### III VUOSIKURSSI

Taulukko 8. Positiivinen alku

<i>Ryhmän hallintaa edistävät tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa edistävät tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• ryhmä innostunut</li><li>• ryhmä rohkea</li><li>• ryhmä kuunteleva</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• hyvä valmistautuminen</li><li>• huumori</li><li>• itsepintaisuus</li></ul>

Taulukko9. Negatiivinen alku

<i>Ryhmän hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• ryhmä ei huomioi ohjaajaa</li><li>• ryhmä levoton</li><li>• ryhmä hiljainen ja ujo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• laiskuus</li><li>• huolimattomuus</li></ul>

#### *Ryhmän hallinta*

III vuosikurssi kuvaa positiivista alkua ryhmän kannalta innostuneena ja odottavaisena. Ilmaisut ovat käytännössä samanlaisia kuin I vuosikurssin ilmaisut samassa kategoriassa. Tästä ryhmästä löytyy yksi erityinen ilmaisu, joka mielestäni kuvastaa kykyä syvempään ryhmän tarkasteluun. ”Ryhmä oli rohkea” kuvaa minulle kykyä nähdä tavanomaisen ilmaisun taakse. Tässä innostuminen nähdään rohkeutena, jonka avulla ohjaaja voi päästä ryhmän kanssa toiminnassaan mihin vain. Rohkeus on pinnan alla, se välittyy asenteena, jota on sanoin vaikeampi kuvata. Negatiivisessa alussa vastaajat kuvaavat ryhmää huutavana ja mekastavana mutta myös hiljaisina ja ujoina. Nämä kaksi ääripäätä ovat monesti näkyvissä myös todellisuudessa. Molempiin liittyy ohjaajan epävarmuus tilanteen hallitsemisesta; kuinka saan hiljaisen ja ujon ryhmän innostumaan tai kuinka saan levottoman ryhmän rauhoittumaan.

## *Oman itsen hallinta*

Oman itsen hallintaa kuvataan positiivisessa alussa eri tavoin. Toisaalta opiskelija mainitsee ohjaajan huolellisesti valmistautuneena, toisaalta rentona vitsin heittäjänä. Jännityksen kuvattiin olevan läsnä ja ettei sitä ollut lainkaan. Molemmat kuvastavat jännitykseen liittyviä mielikuvia. Pieni jännittäminen tekee ohjaajan toiminnasta terävämpää ja läsnä olevampaa, liiallisena se voi lamaannuttaa. Jos taas jännitystä ei ole lainkaan, sekin voi alkaa epäilyttää ohjaajaa. Jännittäminen on yleinen ja tarpeellinen tunne kaikkiin ohjaamiseen ja esittämiseen liittyviin tilanteisiin. Kolmannen vuosikurssin opiskelijat ilmaisivat lähes poikkeuksetta negatiivisen alun johtuvan heistä itsestään ohjaajina. Samoin tekivät ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Syyt ovat samoja. Ohjaajan tehottomuus, väsymys, unohtaminen ja suoranainen laiskuus mainitaan syiksi huonoon alkuun. Tämänkään ryhmän tarinoissa ei ohjaaja tunnu ottavan vastuuta alun tilanteesta vaan syyttää abstrakteja asioita, kuten väsymystä tai laiskuutta tilanteesta. Yksi ilmaisu kuvaa konkreettisen ja realistisen syyn alun epäonnistumiselle. Hän sanoo, että *tekeminen ja kohderyhmä eivät kohtaa, koska hän ohjaajana ei ole ottanut taustoja selville*. Tämä onkin tärkeä huomio; ohjaajan on aina otettava selvää ryhmästä; keitä he ovat, mitä he odottavat, mitä heille on ohjaajasta ja hänen työskentelystään kerrottu. Yllätyksiä tulee aina jonkin verran. Siksi tilannetta kannattaa mielestäni selvittää mahdollisimman pitkälle, jos mahdollista.

### *Teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ryhmätilanteen hallinta toiminnan muutoksessa*

## III VUOSIKURSSI

Taulukko 10. Tilanteen muutos positiivisesta negatiiviseen

<i>Ryhmän hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• levottomuus</li><li>• tympääntyminen</li><li>• varautuneisuus</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• tekemään pakottaminen</li><li>• tekopirteys</li><li>• black out</li><li>• suunnitelmasta poikkeaminen</li></ul>

Taulukko 11. Tilanteen muutos negatiivisesta positiiviseen

<i>Ryhmän hallintaa edistävät tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa edistävät tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kekseliäisyys</li> <li>• rohkeus muuttaa suunnitelmia</li> <li>• rohkeus puuttua tilanteisiin</li> <li>• rehellisyys</li> </ul>

### *Ryhmän hallinta*

Levottomuus, rauhattomuus ja varautuneisuus ovat päälimmäisiä ilmaisuja myös kolmannen vuosikurssin opiskelijoilla. Nämä ilmaisut ovat abstrakteja eivätkä kerro syytä, mistä tunnelmat johtuvat. Tällainen yhtäkkinen tunnelman muutos on ohjaajalle vaikea käsiteltävä. Jos ohjaaja ei pysty selvittämään tunneilmapiirin muutoksen alkuperää, voi tulkinta ja sen mukana oikea toiminta olla vaikeaa. Vain yhdessä ilmaisussa kuvataan sitä, miksi ilmapiiri muuttui: ”*joku ryhmäläisistä ei halunnut osallistua, syntyi varautunut ilmapiiri*”. Tässä syy on siis yksittäisen ryhmän jäsenen toiminnassa. Monesti ryhmän johtajuutta hakeva yksilö tai esimerkiksi ”*tunnesyöppö*” ryhmän jäsen voivat saada koko ryhmän tunteet muuttumaan. Ryhmän jäsenet eivät välttämättä tunnista ilmapiirin alkuperää eikä sen aiheuttaja välttämättä ymmärrä toimintansa vaikutuksia. Taitava tilanteen hallitsija löytää vallitsevan tilanteen alkuperän ja voi puuttua tilanteeseen nopeastikin. Ryhmän hallintaa ei kuvattu positiivisen muutoksen kohdassa lainkaan. Minulle se kertoo siitä, että tilanteen muuttuminen paremmaksi koetaan tapahtuvan ohjaajan aktiivisesta toiminnasta johtuen, eikä ryhmää nähdä konkreettisen muutoksen aktorina. Tästä voisi päätellä ehkä yleistäen, että teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijat ovat varustettuja terveellä itseluottamuksella ja uskolla siihen, että ohjaaja pystyy muuttamaan tilanteet paremmiksi.

### *Oman itsen hallinta*

Oman itsen hallinta muutostilanteessa negatiivisesta positiiviseen näyttäytyy tällä ryhmällä pelkästään ohjaajan toiminnan kautta. Ohjaajan olotiloja ei enää pelkästään kuvailla vaan vuorossa ovat konkreettiset toimintatavat, millä tilanne saadaan muuttumaan. Käytännön työelämään linkitettyä voin omaan käyttöteoriaani perustuen sanoa, että jokainen esitelty syy näyttäytyy



realistisena. Tähän kategoriaan sijoittuvat sellaiset ilmaisun tyypit kuten kekseliäisyys, rohkeus, johtajuus, rehellisyys, sekä tilanteen ja ihmisten kuunteleminen. Vertailtaessa I ja III vuosikurssin vastausten määrää ja laatua, huomataan, että ne ovat samanlaiset. Mitään eroa ei voi kahden vuosikurssin väliin tehdä.

Oman itsen hallintaan liittyen näyttäytyy mielenkiintoisia tapoja tehdä asiat ”väärin”. Ei-auktoriteettilähtöisessä tavassa toimia ryhmän jäsenten pakottaminen toimintaan koetaan vastuuttomana. Jos ohjaaja pakottaa ryhmäläiset toimimaan vastoin tahtoaan, on tulos yleensä katastrofi. Toisaalta jos ohjaaja on kyseenalainen auktoriteetti, pystyy hän piiskaamaan ryhmänsä mihin tahansa toimintaan. Tällöin on kysymys moraalista ja ammattietiikasta. Tässä kohdin mainitaan myös ohjaajan poistuminen vieraan ryhmän luota. Tätä ei pidetä viisaana, jos ohjaaja on epävarma ryhmän sitoutumisen asteesta. Black out tarkoittaa teatterin terminä täydellistä unohtamista. Näyttämöllä voi unohtaa vuorosanansa mutta myös ryhmän ohjaajana totaalinen unohtaminen on liiallisen jännittämisen tuloksena mahdollista. Se aiheuttaa helposti ohjaajalle hallinnan puutteen tunteen.

*Teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ryhmätilanteen hallinta toiminnan lopussa*

### III VUOSIKURSSI

Taulukko 12. Lopputilanne positiivisesta negatiiviseen

<i>Ryhmän hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa vaikeuttavat tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ryhmä tylsistynyt</li> <li>• ryhmä hämmästynyt</li> <li>• ryhmä huvittunut</li> <li>• ryhmä harmistunut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• riittämättömyys</li> <li>• avuttomuus</li> <li>• pinnallinen olo</li> <li>• tilanteen hallinnan menetys</li> <li>• hyödyttömyys</li> </ul>

Taulukko 13. Lopputilanne negatiivisesta positiiviseen

<i>Ryhmän hallintaa edistävät tekijät</i>	<i>Oman itsen hallintaa edistävät tekijät</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• keskustelevuus</li> <li>• rentous</li> <li>• avoimuus</li> <li>• energiataso nousee</li> <li>• tekemisen riemu</li> <li>• laadukas työskentely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -</li> </ul>

#### *Ryhmän hallinta*

Ehkä kiinnostavinta tässä kategoriassa on ilmaisujen vaisu luonne. Teatterialan opiskelijoilla voisi kuvitella ilmaisujen olevan draamallisempia. Ne ovat kuitenkin hyvin realistisia. Tilannetta kuvataan hämmentymisenä, hermostuneisuutena, vastahakoisuutena ja jopa huvittuneena. Lopun ”katastrofia” ei välttämättä nähdä lopullisena ja kammottavana kokemuksena. I vuosikurssin ilmaiset olivat ehkä draamaattisempia. Voisiko III vuosikurssin opiskelijoilla olla jo kokemukseen perustuvaa realismia. Mielenkiintoisesti edellistä kuvaa ilmaisu ” *hämmästynyt ryhmä ja hämmästynyt ohjaaja poistuivat*”. Osa lopun onnistumisen kuvauksista on astetta syvempää pohdintaa, eikä vain tunneilmapiirin pintapuolista kuvausta. Ilmapiirikuvausten (*rentoa, avoin, keskusteleva*) lisäksi loppua kuvataan toiminnan kautta (”*alkavat hommiin, homma hoituu laadukkaasti, hyvää työtä*”).

#### *Oman itsen hallinta*

Ohjaajan hallinnan tunteita kuvataan värikkäästi. Ryhmän hallinnan puute on ilmeistä. Ohjaajan oloa kuvataan riittämättömäksi, avuttomaksi ja pinnalliseksi. Yhdessä tarinassa ohjaaja purskahtaa itkuun. Tilanteen hallinnan menettäminen ilmaistaan ”*hallinnan menettämisenä*”. ”*Ohjaajalla on tunne että oppilaat eivät hyötyneet eivätkä ymmärtäneet mitään*”. Tämä realistinen lause pitää sisällään tunnistettavia ohjaajan pelkoja. Oman itsen hallintaan ei liittynyt yhtään ilmausta. Vaikka toiminnan muutos oli poikkeuksetta ohjaajan harteilla, on lopun toiminta kuvattavissa täysin

ryhmän kautta. Fokus ikään kuin siirretään ohjaajasta ryhmään. Tämä kuvastaa mielestäni ryhmän ohjaajalta kypsää asennetta.

### III vuosikurssin Mahdollinen Tarina hienosta alusta epäonnistuneeseen loppuun (V1)

Kurssin alkaessa ryhmä lapsia tai nuoria on erittäin innostunut ja rohkeaa lähtemään toimimaan itselle vieraalla työtavalla. Ohjaaja on hyvällä tavalla jännittynyt. Hän on valmistautunut huolellisesti ja on päättänyt pitäytyä suunnitelmissaan. Huumorin avulla hän kokee pärjäävänsä. Jännitys ei vaivaa enää. Ilmapiiri on odottava ja innokas. Osa ryhmästä alkaa pelleillä ja se selvästi tympii muita. Tämä aiheuttaa pettymystä ja lievää paniikin poikasta. Ohjaaja yrittää olla ylireipas ja tekopirteä ja unohtaa täysin mitä on tekemässä. Hänellä on siis black out. Hän poikkeaa suunnitelmasta ja vaatii taustalle vetäytyneitä henkilöä osallistumaan. Muut alkavat myös etäännyttää mutta ohjaaja pakottaa heidät osallistumaan. Ohjaaja poistuu yhden henkilön perään pois luokasta jonka jälkeen on täysi kaaos. Ilmapiiri on levoton ja varautunut Ryhmän jäsenet ovat erittäin tylsistyneitä ja hermostuneita. He ovat myös harmistuneita ja vastahakoisia mutta jollakin tavalla myös huvittuneita tilanteesta. Ohjaaja kokee, että tilanne on menetetty ja siksi hänen olonsa on riittämätön, avuton ja hyödytön. Tämä pinnallinen olo saa hänet purskahtamaan itkuun.

### III vuosikurssin Mahdollinen Tarina hankalasta alusta loistavaan loppuun (V2)

Ohjaajan tullessa sisään hän tajuaa ensimmäisenä, että ryhmä ei edes huomaa hänen tuloaan. Huuto ja mekastus on kova ja osa pojista on täydessä sodassa keskenään. Hiljaiset ja ujut eivät osoita mielenkiintoaan. Ohjaaja myöntää olleensa laiska ja on unohtanut ottaa selvää asioista. Hän tajuaa, että tekeminen ja tämä kohderyhmä eivät kohtaa. Hän on väsynyt mutta ymmärtää syyn olevan hänessä. lisäksi näyttää siltä, että osallistujia on vähemmän mitä ilmoittautuneita. Ohjaaja päättää olla rehellinen ja muuttaa tilannetta. Hän päättää aggressiivisesti saada ryhmän heräämään. Uusilla mieleen tulevilla harjoituksilla ja aggressiivisellakin käytöksellä hän puuttuu meneillään oleviin kärhemiin. Saadessaan huomion hän kysyy ryhmän mielipidettä siitä, mitä he haluaisivat tehdä. Tästä kaikesta on tuloksena se, että ryhmä alkaa toimia ja he ovat kaiken lisäksi innoissaan. Ilmapiiri on rento ja vapautunut. Noussut energia tuo tekemisen riemun ja kaikki tekevät laadukasta työtä. Keskusteleva ote synnyttää huomiota ihmisten kesken ja ”kaikki sujui loistavasti tämän jälkeen”.

## **7.2 Ohjaajan toiminnan merkittävät tekijät teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijan tarinoissa**

Olen analysoinut opiskelijoiden vastaukset erikseen kysymyksistä ”mitä tästä kaikesta opit ja mitä olisit voinut tehdä toisin? Kysymykset liittyivät kehystarinaan. Näillä vastauksilla pyrin saamaan selville, millaisia toimintatapoja ja ryhmäprosessin hallintaan liittyviä asioita vastaajat pitävät tärkeinä. Olen teemoitellut vastaukset seuraavien otsikoiden alle.

Taulukko 14. Ryhmähallintaa auttavat elementit opiskelijoiden tarinoissa

SUUNNITTELU JA VALMISTAUTUMINEN	JOHTAMINEN JA RYHMÄN HALLINTA	RYHMÄTILANTEEN KUUNTELEMINEN JA TILANTEESSA ELÄMINEN (TÄSSÄ JA NYT)
------------------------------------	----------------------------------	---

Nämä teemat nousivat selkeästi esiin ja näyttävät toimivan jokaisessa kategoriassa ja molemmissa tarinavariaatioissa. Tähän analyysiin olen yhdistänyt VI ja VII tarinat, koska molemmat tarinavariaatiot tuottivat samanhenkisiä mutta vastakohtaisia asioita. Haluan tuoda esiin ryhmätilanteen hallinnan onnistumiseen liittyviä merkityksellisiä asioita, en varoittaa ansoista. Joka tapauksessa negaation kautta ilmaistut seikat ovat yleensä saman asian käänteisiä puolia myös tämän tutkimuksen aineistossa.

I vuosikurssin tarinan alkuun liittyen nousi esiin myös pohdintaa ohjaajan oppimiskäsityksistä. Tämä ei näyttäydä muualla mutta koin tärkeäksi tuoda sen esiin ja liittää myös aineistoa yhdistelevään malliini. Huomion arvoista on, että kaikissa löytämissäni ilmauksissa vain kahdessa tapauksessa vastuu vieritettiin ulkopuoliselle taholle. Toinen tuli jo esiin edellisessä analyysissä.

*”Ohjaaja koki, ettei häntä oltu pohjustettu tarpeeksi, itse ei tiennyt mitä tuleman piti”*

Kolmannen vuosikurssin tarinoissa tuli esille myös kaksi ilmaisua, jotka kertovat motivaation puutteesta. *”heitettiin ehkä pyyhe kehään”* ja *”itsekkään ei jaksanut innostua”*. Merkittäväksi nämä ilmaisut tekee se, että tämän kaltaisia ohjaajan motivaatioon liittyviä ilmauksia ei ollut kuin nämä kaksi. Muissa yhteyksissä ohjaajan motivaatiota ei kyseenalaisteta näin suoraan. Tämä seikka on helpottava, koska se saattaa yleistäen kertoa hyvästä työmoraalista teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoilla.

Seuraavaksi analysoin reflektiiviset vastaukset tarinavariaatioista kolmeen pääkategoriaan jaoteltuna. Kategoriat on luotu molempien opiskelijaryhmien molemmista tarinavariaatioista.

#### *Oppimiskäsitysten pohdinta*

Halusin tuoda tämän näkökulman esiin koska kahdessa I vuosikurssin opiskelijoiden tarinassa mainittiin pohdinnan omaisesti opettamisen käsityksiin liittyviä asioita

*”Kannattaa myös miettiä miksi mitään tekee”*

*”oppi ettei koskaan saa luovuttaa tuli mikä tuli”*

#### *Valmistautuminen ja suunnittelu*

*”Seuraavaksi aion suunnitella tunnin sisällön mieltien myös energian kaarta ja joustaa mikäli näyttää siltä että ryhmä vaatii rauhoittuakseen ja keskittyäkseen jonkin fyysisesti rankemman harjoituksen. Alussa ollut positiivinen jännitys olisi pitänyt purkaa ja pitää positiivisuutta yllä loppuun asti.”*

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat toivat tarinoissaan esiin sen, kuinka tärkeää tuntien suunnittelu ja valmistautuminen on ryhmän ohjauksessa. Sisällön tuntemiseen sekä ryhmän ja menetelmän suhteen opiskelijat toivat esiin useita asioita. He huomioivat harjoitusten soveltuvuuden kohderyhmälle, ryhmän osallistujien määrän merkityksen sekä aloitustason selvittämisen suunnittelun perustaksi. Myös realistinen asenne tuli esille. Vaikka kuinka suunnittelisi tunteja, ryhmätilanne on aina muuttuva ja suunnitelmat voivat mennä uusiksi. Tämän takia kannattaisi olla varasuunnitelmia.

Kolmosvuosikurssilaiset toivat samankaltaisia asioita esiin. Lisäksi pidettiin merkittävänä, että itse otettaisiin selville tulevasta ryhmästä eikä jätettäisi vastuuta toiselle osapuolelle. Valmistautuminen sai myös käänteisen merkityksen koska toisaalta opiskelijan tarinassa ohjaaja joutui olemaan ”herkillä valmistautumattomuuden takia”. Aloituksen suunnittelua pidettiin erityisen tärkeänä.

#### *Ryhmätilanteen kuunteleminen ja tilanteessa eläminen (tässä ja nyt)*

*”Keskustelemalla, yhdessä tekemällä, tutkailemalla, kuulostelemalla, demokratiolla olisi pärjännyt ehkä paremmin”*

Tämän teeman alle sijoittui suuri määrä opiskelijoiden merkityksellisinä pitämiä asioita. On tärkeä huomioida, että opiskelijoiden mielestä ryhmätilanteen tärkeimmät asiat liittyvät itse tilanteen ymmärtämiseen ja siinä läsnä olemiseen. Useat oppimiseen liittyvät lauseet liittyivät siihen, kuinka olisi pitänyt uskaltaa keskeyttää tilanne tai olisi pitänyt uskaltaa puuttua asioihin. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että ryhmää kuunneltaisiin ja sen yksilöitä kohdeltaisiin kunnioittavasti. Ryhmän tarpeet tulisi huomioida ja heidän pitäisi antaa tehdä osaamisensa ja halunsa mukaan. Paljon annettiin merkitystä joustavuudelle ja uskallukselle luopua toimimattomista suunnitelmista

*”On tärkeää että oppisi rentoutumaan ja olemaan läsnä tässä hetkessä. Ei kannata olla enempiä kuin on, sillä oppilaat huomaavat jos yrittää liikaa ja palauttavat kyllä maanpinnalle takaisin”*

Määrän ja sisällön mukaan kolmannen vuosikurssin opiskelijat pitivät merkityksellisimpänä tähän kategoriaan liittyvien asioiden merkityksellisyyttä. Vastajaat toivat esiin keskustelun ja vuorovaikutuksen merkityksen ryhmätilanteissa.

*”Vähintäänkin olisi pitänyt epäonnistuneen kerran jälkeen jutella nuorten kanssa mikä meni pieleen ja miksi”*

Myös tässä ryhmässä ryhmän tarpeiden kuunteleminen ja yleisesti ryhmälähtöisyys oli tärkeää

*”Oltava joustava ja muistettava että tekeminen on mukavaa, oppilaat ovat pääosassa, en minä”*

*”Olisin voinut aloittaa opetuksen tunnustelevammin sekä muistaa se, että opetustilanne ei ole kaikkivoipainen esiintymistilanne vaan tarkkailu ja ryhmätasolle asettuminen on tärkeää”*

*”Jäykästä ilmapiiristä sain avoimen päättäväisen ja myönteisen asenteeni ansiosta, en vaatinut oppilailta liikaa halusin vain rohkaista”*

Tilanteessa käytettävä kekseliäisyys, rohkeus ja rehellisyys nostettiin tärkeiksi asioiksi ryhmätilanteen ohjaamisessa.

#### *Johtaminen ja ryhmän hallinta*

*”Selkeä johtajuus mutta demokratian maustein varustettuna olisi tehnyt tästäkin opetustilanteesta mielekkäämmän”*

Tämä kolmas tärkeä kategoria toi esiin niin johtajuuden ottamisen kuin sen säilyttämisen. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat toivat ehkä enemmän esiin sen, että pitäisi uskaltaa kontrolloida, ottaa vastuuta eikä saisi liikaa asettua ryhmän tasolle. Myös oman tyylin säilyttämistä ja itseluottamusta pidettiin tärkeänä. Kolmannen vuosikurssi opiskelijat toivat esiin johtamiseen liittyen tiukemman ja varmemman ohjaamisen. Epävarmuuden katsottiin aiheuttavan ongelmia ja uskallusta tilanteisiin puuttumiseen painotettiin.

*”Pojat olisi pitänyt pistää kuriin eikä sivuuttaa heidän häiriköintiään”*. Vastajaat pitivät merkityksellisenä myös sitä, että ohjaaja suhteuttaa työn omaan osaamiseensa *”ohjaaja haukkasi liian ison palan”*. Pidettiin myös tärkeänä sitä, että oppimistilanteen sopimukset ja raamit pitää luoda hyvin ja näin tuottaa osallistujille turvallinen olo.

## 8 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

### 8.1 Tutkimuksen tarkastelua

Aluksi haluan tuoda ilmi tärkeän seikan tarinoiden kirjoittajista. Ensinnäkin jokainen tarinan kirjoittanut opiskelija kirjoitti tarinat todelliseen ammatilliseen kontekstiin liittyen ja ilmeisen toden tuntuisesti minä-puheen kautta. Tutkijalle syntyi mielikuva, että tarinan kirjoittaminen antoi opiskelijalle antoisan hetken pohtia, kuinka toimisi kehystarinoiden antamissa tilanteissa. Teatteri-ilmaisun ohjaajien ammattiin kypsymisen luonne on reflektiivistä ja siten aineistokeruu hyödytti uskoakseni paitsi tutkijaa myös opiskelijoita. Toinen tärkeä seikka on se, että vastaajien tarinoissa tapahtumia ei selitetty ulkoisista syistä johtuviksi kuin kahdessa tapauksessa. Mielestäni tämä kuvaa edellisen lailla teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ammatillista asennetta. Näissä kahdessa tapauksessa syy vaikeuksille kuvattiin olevan ulkoinen, ei ohjaajasta tai ryhmästä johtuvaa. Tätä voidaan mielestäni pitää tutkimukseni kysymyksen asettelun kannalta merkityksellisenä havaintona.

Kehykertomuksissa tilanteen muutos kuvattiin joko positiivisesta negatiiviseen tai päinvastoin. Tarkoitukseni oli selvittää, löytyykö näistä erilaisista muutoksista ryhmätilanteen hallintaan liittyen eroja. Aineiston analyysin jälkeen näyttäisi siltä, että mitään merkittävää eroa tarinoiden sisällön välillä ei näytä olevan. Diskursiivisesti ajatellen puhetapa on erilainen ”oli hyvä, että otin huomioon..” tai vastaavasti ”minun olisi pitänyt..” Ryhmän hallintaan liittyen sisällöt kuitenkin näyttävät tukevan toisiaan ja olevan samansuuntaisia. Eläytymismenetelmän kehystarinoissa pyydettiin vastaajia kuvaamaan oppimistilanteen tunneilmapiiriä alussa ja lopussa. Tämän kysymyksen takia tunteita kuvattiin. Voidaan miettiä, miten vastaajat olisivat alkua ja loppua kuvailleet, jos sitä ei olisi ohjeistettu.

#### *Alku ja loppu*

Alkua ja loppua kuvataan tunneilmaisuin niin ryhmää kuin ohjaajaa kuvaavissa ilmaisuissa. Tämä oli myös tehtävän anto. Positiiviset tunneilmaisut kertovat mielestäni ideaaliryhmän ilmapiiristä. Teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijat tietävät, millainen on hedelmällinen ilmapiiri ja millainen taas haastava. Kaikki kuvaukset ovat linjassa toistensa kanssa ja ne ovat tuttuja. On luonnollista, että energinen ja innostunut ryhmä on kenelle tahansa ohjaajalle helpotus ja vastaavasti ignoroiva ja levoton ryhmä saa aikaan epävarmuuden tunteita. Positiivisia loppuja kuvattiin pääosin myös tunneilmaisuin. Tässä yhteydessä ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat toivat esiin kiinnostavan

seikan. Lopun negatiivisessa tilanteessa useammassakin tarinassa ryhmän jäsenet kääntyvät toisiaan vastaan. Tämä kiinnostava elementti tuo esiin sen, että näissä tapauksissa vastaaja näkee myös ryhmässä tapahtuvat muutokset eikä tilanteen tarkastelu pyöri pelkästään oman itsen ympärillä. Positiivista loppua kuvasivat molemmat vuosikurssit lähinnä helpotuksen ja vapautuneisuuden kautta. Alkuun ja loppuun liittyvät seikat toivat tutkimukseni kannalta ehkä vähiten tässä kontekstissa käyttökelpoista tietoa. Tunneilmajien kuvaus on monin paikoin yksioikoista eikä kovin reflektiivistä. Tutkijan rajaama kehystarina on tässä tietysti syyllinen. Toisella ohjeistuksella tarinat olisivat ehkä antaneet enemmän informaatiota.

### *Käännekohta – Muutos*

Rikkainta materiaalia tutkimukseni kannalta sain toiminnan ja tilanteen muutokseen liittyvistä ilmauksista. On luonnollista kirjoittaa draamallista tekstiä tilanteesta, johon sisältyy draamallisia elementtejä. Muutos toiminnassa ja sitä kautta ihmisissä on yksi tärkeimmistä tarinoiden, näytelmien ja elokuvien elementeistä. Käännekohta saa lukijan ja katsojan jatkamaan kerronnan loppuun asti. Käännekohtaan liittyvät negatiiviset ilmaukset tarinoissa toivat esiin vastaajien kokemattomuuden ja se myös myönnettiin. Monissa tarinoissa nostettiin tavallaan kädet pystyyn; vastaaja ei kokenut ohjaajalla olevan keinoja tilanteen hallitsemiseksi. On kuitenkin tärkeää huomata, että näissäkin tarinoissa reflektio-osuudessa: Mitä tästä opit? Mitä olisi pitänyt tehdä toisin? vastaajat toivat esiin monia käyttökelpoisia ja yleisesti käytettyjä toimintatapoja tilanteiden ratkaisemiseksi. Tämä siis kertoo paitsi draamallisesta tajusta myös oman vastaajien käyttöteorian olemassa olosta. Molemmissa ryhmissä tuotiin esille myös ohjaajan suuri osuus asioiden onnistumisesta. Ryhmää ei koettu lainkaan määrääväksi osapuoleksi kun ratkaisuja ongelmiin keksittiin. Ohjaaja taas sai paljon hyviä ideoita, uskallusta ja rehellisyyttä, joilla tilanteet selvitettiin. Teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijat näkevät oman toimintansa vakuuttavana ja itsevarmana.

### Reflektiiviset vastaukset

#### *Oppimiskäsitysten pohdinta*

Tähän kategoriaan ei sijoittunut kuin kaksi reflektiivistä vastausta. Määrällisesti ajatellen tämä voi tuntua vähäpätöiseltä mutta sisällöllisesti opiskelijan käyttöteorian kehittelyn kannalta oppimiskäsitysten pohdinta on tärkeää. Opiskelijan on hyvä perustaa oma kokemuksensa ja tietotaitonsa olemassa oleviin teoreettisiin näkemyksiin opettamisesta ja oppimisesta. Teorian ja käytännön linkittäminen on toiminnallisella ammattialueella varsin haastavaa.



### *Valmistautuminen ja suunnittelu*

Suuressa osassa reflektiovastauksia tuli esille valmistautumisen ja suunnittelun merkitys. Kukaan vastaajista ei vähätellyt tätä näkökulmaa. Pääsääntönä sanoisin oman käyttöteoriani pohjalta, että huolellisen suunnittelun ja ennakkovalmisteluiden jälkeen on hyvä heittää suunnitelmat sivuun ja antaa tilanteen viedä. Tosin tämän kaltainen toiminta vaatii kokemusta ja taitoa kohdata ihmiset tilanteessa. Useissa vastauksissa ilmeni tämä näkökulma. Vastaajat kuvasivat ohjaajan toiminnan muutostilanteissa yllättävän rohkeana. Vastauksissa ilmeni kyky nähdä nämä tilanteet hieman yltiöpäisinä ja suunnittelua pidettiin tärkeänä osana ryhmän hallintaa. Opiskelijan käyttöteoriaa silmällä pitäen suunnittelun käytänteet vaativat reflektiivistä pohdintaa. Jokainen opiskelija luultavasti ymmärtää suunnittelun merkityksen mutta omien hyväksi havaittujen käytänteiden reflektiivinen pohdinta on hyvä saattaa alulle jo opiskeluaikana.

### *Ryhmätilanteen kuunteleminen ja tilanteessa eläminen (tässä ja nyt)*

Eniten reflektiovastauksia sijoittui tämän kategorian alle. Suurin osa vastauksista piti sisällään ilmaisun ryhmän ymmärtämisen vaatimuksesta. Ryhmän huomioon ottaminen oppimistilanteessa yleensä helpottuu kokemuksen myötä. Kun ohjaaminen ei ole enää pelkkää selviytymistä, on ohjaajalla varaa pysähtyä katsomaan, kenen kanssa hän tilanteessa kulloinkin on. Opiskelijan käyttöteorian kannalta on tärkeää harjoitella ryhmätilanteita ja niiden ohjaamista reflektiivisesti esimerkiksi vertaispalautteen avulla. Tilanteisiin liittyvät onnistumiset ja ongelmat on hyvä saattaa tietoiseksi, jonka jälkeen kokemus yhdistetään teoriaan ja ”tallennetaan” muistiin osaksi opiskelijan omaa käyttöteoriaa.

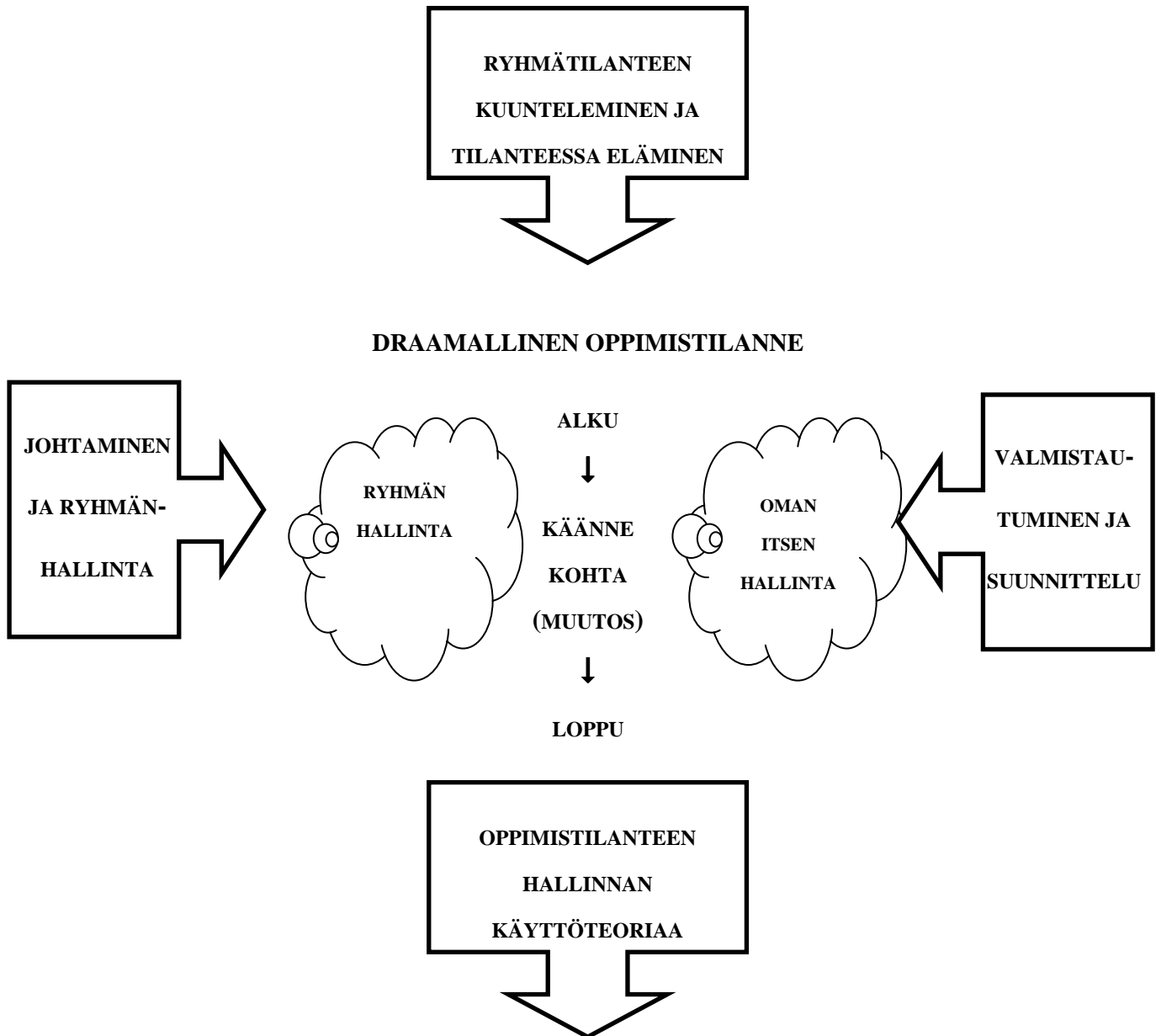
### *Johtaminen ja ryhmän hallinta*

Osa vastauksista oli sijoitettavissa tämä kategorian alle. Tutkimuksessa puhutaan kokonaisuudessaan yleisesti ryhmän hallinnasta mutta hallinta nousi esiin myös omana vaatimuksenaan ohjaajalle. Myös johtamiseen liitettäviä asioita toivottiin. Uskon tämän kategorian olevan tärkeä ryhmätilanteen hallinnan kannalta myös teatteri-ilmaisun ohjaajille. Tänä päivänä voidaan johtamisesta puhua rinnakkain ohjaamisen ja opettamisen kanssa. Johtamisen käsite on laajentunut koskettamaan kaikkia ihmisten kanssa työskenteleviä ja johtajuuden vaatimukset ovat levinneet moniammatilliseksi. Opiskelijan käyttöteoriaan on tärkeää tuoda eväitä myös johtamisen ja ryhmän hallinnan näkökulmasta. Opiskelijoiden olisi hyvä ymmärtää, että yhteistoiminnallisuus

ja ryhmälähtöinen oppimistilanne ovat arvo sinänsä. Joskus kuitenkin tulee tilanteita, joista viime kädessä ryhmän vetäjä ottaa vastuun ja tekee päätökset.

Seuraavassa olen koonnut aineistosta saamistani draamalliseen oppimistilanteeseen liittyvistä elementeistä kokoavan mallin. Malli pitää sisällään oppimistilanteen prosessinomaisen luonteen, ryhmän hallinnan, oman itsen hallinnan sekä reflektiovastauksista kootut kategoriat. Malli on siis muotoutunut oppimistilanteen hallinnan malliksi mutta toimittaa myös kauaskantoisempaa virkaa. Malli soveltuu mielestäni pohjaksi teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden oman käyttöteorian luomisen ja tiedostamisen pohjaksi.

Mallin peruskivi on draamallinen oppimistilanne ja sen eroteltavat osat: alku, käännekohta (muutos) ja loppu. Oletusarvoisesti jokaisessa ryhmätilanteessa tapahtuu jotain, joka muuttaa toiminnan tai ilmapiirin luonnetta. Ihmisten kanssa työskennellessä toiminnallisesti harvoin tilanne on alusta loppuun staattinen. Oppimistilanteessa ohjaaja joutuu tekemisiin ryhmän hallinnan sekä oman itsen hallinnan kanssa. Tähän liittyen voidaan kysyä, milloin toiminta vaikuttaa ohjaajaan niin, että hänen pitää suunnata huomio itsensä hallintaan ja milloin fokus on hyvä olla ryhmässä? On oletettavaa, että nämä erotellut hallinnan alueet myös limittyvät keskenään ja fokus vaihtuu nopeaankin tahtiin. Edellä mainittu draamallinen oppimistilanne vaatii tiettyjä hallinnan välineitä, työkaluja, joiden tiedostamisen avulla ryhmätilanteen hallinta helpottuu. Tässä tutkimuksessa nousi esiin mielestäni keskeisiä asioita ryhmän ohjaajuudesta. Nämä keskeiset elementit ovat suoraan siirrettävissä tähän malliin. Ensinnäkin *valmistautuminen* ryhmän ohjaustilanteeseen ja sen *huolellinen suunnittelu* ovat jo puoli voittoa. Kuten aiemmin mainitsin, perustan ollessa kunnossa voi improvisointi alkaa. Toiminnallinen opetusmenetelmä tuo jatkuvasti tilanteen edetessä asioita, joita ei ole tullut aiemmin mieleen. Ryhmän ohjaajan on myös tarpeen tiedostaa tilanne, siinä olevat ihmiset ja heidän tarpeensa. *Ihmisten kuunteleminen* ja *tässä ja nyt- tilanteessa rohkeasti oleminen* ovat edellytyksiä hyvälle ryhmän oppimistilanteelle. Tämä ohjaajuuden elementti on yleensä haastava. Kokemuksen kautta tilanteen kuunteleminen on helpompaa mutta opiskelijan on hyvä aloittaa tämän näkökulman prosessointi jo opintojen alkuvaiheessa. *Johtaminen ja ryhmän hallinta* liittyvät kolmantena osana ohjaajuuden ja oman käyttöteorian kehittymiseen. Näiden kolmen elementin lisäksi *oppimiskäsitysten pohdinta* auttaa opiskelijaa sijoittamaan oman kokemuksensa laajempaan kontekstiin pedagogisen ja taiteellisen toiminnan rajamaastossa. Tästä kaikesta muodostuu paitsi draamallisen oppimistilanteen hallinnan malli myös teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijan käyttöteorian mahdollinen pohja.



Kuvio 2. Teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden ryhmähallintaan vaikuttavat elementit sekä kuvio käyttöteorian käsittelyn pohjaksi ryhmähallinnan alueella.

Uskon, että edellä kuvattu malli soveltuu myös moniin muihin ryhmätilanteisiin. Oppimistilanteen substanssista tai menetelmästä riippumatta toiminta saattaa yllättäen muuttua. Opettajan tai ohjaajan huolimaton toiminta voi luoda impulssin tai ryhmän sisällä olevat keskinäiset ristiriidat voivat muuttaa ryhmätilanteen luonnetta. Myös aloitukseen tulisi kenen tahansa opettajan tai ohjaajan kiinnittää huomiota. Huolellisesti suunnitellulla ja tilanteeseen sopivasti toteutetulla aloituksella voidaan parhaimmillaan sitouttaa ryhmän jäsenet heille haastaviinkin asioihin. Myös lopetuksen

merkitys on tärkeä, vaikka draamallisesta oppimistilanteesta ei olisikaan kyse. Jos ryhmän toiminta on jatkuva, on lopetuksen merkitys joka session päätteeksi välitön. Onnistuessaan ryhmätilanteen lopetus sitouttaa opiskelijat seuraavaan kertaan ja antaa jo sitoutuneille halun ja innon seuraavaan kertaan. Myös kertaluonteisessa ryhmätilanteessa huolellisella lopetuksella on merkitystä. Jokainen yksilö, joka tilanteen jälkeen kiinnostuu aiheesta, on merkittävä tämän päivän kilpailuun perustuvassa yhteiskunnassa, oli aihe mikä hyvänsä. Ryhmälähtöisen oppimistilanteen tulisi siis aina sisältää huolellisen valmistautumisen ja suunnittelun. Jokaisen ryhmän vetäjän tulisi ottaa huomioon muuttuvat tilanteet ja sitä kautta johtamiseen ja ryhmän hallintaan liittyvät haasteet. Ryhmätilanteessa tulisi pystyä olemaan läsnä, juuri siinä hetkessä, joka on meneillään. Oman kokemukseni mukaan jo se, että opiskelijat saavat kokemuksen läsnä olevasta opettajasta, pelastaa paljon, vaikkei kaikkiin kysymyksiin pystyisikään heti vastaamaan. Tästä kaikesta muodostuu se kokonaisuus, joka antaa oppijalle mahdollisuuden oppia. Näitä mahdollisuuksia tarvitsevat ne, joille oppiminen on helppoa mutta ennen kaikkea ne, joille oppiminen on haastavaa. Tämän vuoksi haluaisin haastaa *oppivelvollisuuden* ajatuksen *oppimisen mahdollistamisen* ajatuksella. Tässä opettajaksi tai ohjaajiksi opiskelevilla on suuri rooli. Heidän koulutuksessaan tulisi korostaa oppimisen kokonaisnäkemystä. Sen tulisi painottaa substanssin ja oppijoiden lisäksi henkistä oppimisympäristöä ja tilanteessa toimimista. Omaa käyttöteoriaansa ymmärtävät ohjaajat ja opettajat ovat valmiita antamaan omaa panostaan työelämään kokonaisvaltaisemmin ja tätä kautta he myös ”lataavat” ja ”päivittävät” omaa käyttöteoriaansa aina tarkoituksenmukaisemmaksi. Käyttöteorian tiedostaminen ja sen jatkuva reflektointi ovat tärkeitä elementtejä työelämäorientoituneessa koulutuksessa.

## **8.2 Tutkimuksen arviointia**

On selvää, että koska kysymyksessä on vain yhden koulutuslaitoksen opiskelijat on myös tuloksissa yksipuolisuuden mahdollisuus. Kaikkien neljän oppilaitoksen teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden aineisto olisi tuonut validimpaa tietoa. Olen kuitenkin sitä mieltä, että alalle hakeutuvat ja pääsevät samanhenkiset ja samantyyppiset ihmiset. Kysymys on kuitenkin laadullisen tutkimuksen yleistettävyydestä. Tutkimustulosten ei tarvitse päteä muihin kuin tutkittuun tapaukseen, jos esimerkiksi tarkoituksena on itsestäänselvyyksien problematisoiminen. (Alasuutari 1994, 206 – 207.) Tutkimuksessani ei keksitä pyörää uudestaan vaan tuodaan esiin tiettyjä itsestäänselvyyksiä teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijan kokemuksista. Nämä jokapäiväiset asiat on

tässä tutkimuksessa nivottu malliksi, jonka käyttökelpoisuutta käyttöteorian pohjaksi voidaan jatkossa kokeilla ja tutkia.

Tässä tutkimuksessa käytetyt kehystarinat suorastaan vaativat vastaajan kirjoittamaan draamallisesti antoisia tekstejä. Yhteensä 70 tarinaa antoi vain muutamia tarinoita, joissa draamallisuuden aste oman mittarini mukaan ei ollut kovin suuri. Tästä herää tutkijan epäily, onko kehystarinat muotoiltu ja määritelty liian tiukasti. Ohjaako tutkija tiedostamattaan vastaajat kirjoittamaan tietynlaisia tarinoita. Onko tämä seikka tässä tutkimuksessa ongelma vai onko se ylipäättään eläytymismenetelmän ongelma? Jos tutkijan manipuloiva tapa synnyttää kehyskertomuksia ei ole tavatonta, missä kulkee tutkijan eettinen raja? Tässä tutkimuksessa vastaajien tarinoiden manipulointi on mahdollista mutta jos niin on käynyt, on se tiedostamattomasti tapahtunutta.

Tarinavariaatioiden mukanaan tuoma mahdollisuus erojen vertailuun ei tunnu tässä tutkimuksessa toteutuvan. Molempien tarinavariaatioiden vastaukset tukevat ja vastakohtaisuuksina vahvistavat näkemystä teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden kokemuksista. Suuria eroja en löydä. Syy tähän voi olla siinä, kehystarinat ovat epäonnistuneita. Olen ehkä muotoillut ne väärin, jolloin selvää eroa variaatioiden vastausten välille ei saada. Toisaalta kehystarinat tuntuvat antavan vastauksen juuri siihen mitä kysynkin. Se tuntuu antavan myös puitteet yhtenäisen mallin luomiselle ja vielä siinä määrin, että malli näyttää ”todelta”, omaan käyttöteoriaani nojaten. Voi myös olla, että en ole osannut nostaa tarinoista esiin variaatioiden antamia mahdollisuuksia. Myönnän, että olen itse tarinoihin tyytyväinen ja näen niiden palvelleen tarkoitustani. Se, että en vielä näe menetelmän kaikkia mahdollisuuksia antaa minulle kuitenkin tulevaisuudessa mahdollisuuden uusiin haasteisiin.

### **8.3 Ehdotuksia jatkotutkimukselle**

Tässä tutkimuksessa tarkoitan opiskelijan käyttöteorialla tiedostavaa reflektiivistä oman kokemuksen, tiedon ja taidon koontia itselle ominaiseen muotoon. Käyttöteoriasta opiskelijoiden portfolion tyyppisenä opiskelun kokoajana en ole kuullut missään mainittavan. Tässä voisi olla kiinnostava jatkotutkimuksen aihe. Miten opiskelija voisi hyödyntää oman käyttöteoriansa luomista opiskeluaikana ja mitä hyötyä siitä olisi työelämässä. Miksei opiskelijan käyttöteoriaa voitaisi ottaa yhdeksi koulutuksen osaksi portfolion, hopsin, heksin ja muiden mallien rinnalle? Käyttöteorian hyötyjä ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoille olisi kiinnostavaa lähteä tutkimaan laajemmin.

Työelämäyhteys nousi vahvasti esiin ja alkoi kiinnostaa minua enemmänkin. Minulle heräsi kysymys siitä, kuinka teatterin ja draaman menetelmiä ja sen opettamiseen ja oppimiseen liittyviä lainalaisuuksia voisi käyttää hyväkseen työelämäkoulutuksessa.

Aikuiskasvatuksen näkökulmasta teatteri-ilmaisun ohjaajien osaaminen ja työkentälle sijoittuminen tuo mielenkiintoisen näkökulman. Ammattikorkeakoulut kouluttavat pedagogisesti valveutuneita toiminnallisten menetelmien ohjaajia myös niille sektoreille, joilla työvoimapula eläkepommin uhatessa ovat luomassa paineita. Sosiaali- ja terveys, sekä kasvatusalojen käyttöön etsitään alati uusia innovaatioita ja ratkaisuja, johon toiminnallinen ja luova asioiden käsittely saattaa hyvin olla vastaus. Koulutuksen painopistealueita toki kannattaa miettiä ja sitä, miten teatteri-ilmaisun ohjaajat parhaiten toimisivat moniammatillisella kentällä monitaiteellisin ja pedagogisin keinoin.

## **8.4 Lopuksi**

Tämän hetkistä koulutuksen kehitystä voisi tulkita lähinnä määrälliseksi. Kuitenkin monissa yhteyksissä puhutaan pehmeiden kvalifikaatioiden noususta. On toivottavaa, että koulutuksen määrän saavuttaessa kattonsa siirrytään tulevaisuuden koulutusyhteiskunnassa kilpailemaan määrän sijasta laadulla. Tällä hetkellä yhteiskunnan viesti on kuitenkin ristiriitainen; samaan aikaan kun laatua tavoitellaan kansainvälisten arviointikriteeristöjen mukaan, yliopisto-opettajat ja jopa peruskoulun opettajat joutuvat joutuvat yhä ahtaammalle. Kehityksen suuntaa ei tule nähdä pelkästään negatiivisessa valossa, jos tulosta mitataan jatkossa myös pehmeiden kvalifikaatioiden näkökulmasta.

Kilpailu ja tehokkuus ottavat yhteiskuntasektorin toisensa jälkeen haltuunsa. Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on alkanut ohittaa koulutuksen olennaisia tehtäviä. Näitä ovat henkisen kasvun, yhteisöjen ja yksilöiden elämän laadun ja ihmisten välisten suhteiden kehittäminen. (Kauppila & Mäki-Ketelä 2006, 180 – 181.) Tämän päivän työelämävaatimukset ovat monitasoisia.

Työntekijöiltä vaaditaan moniosaamista, kykyä muokata toimintaansa aina uusien tarpeiden mukaan. Teatteri-ilmaisun ohjaaja usein pätkätyöläisenä ja projektityöläisenä on juuri sellainen kuin työelämävaatimukset edellyttävät; joustava, moniammatillinen osaaja, tosin olosuhteiden pakottamana. Tutkimukseni osoittaa ainakin jollakin tasolla teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden kyvyn nähdä ryhmän merkitys ohjaustilanteessa. Se myös antaa mielikuvan näiden opiskelijoiden kyvystä reflektoida omaa kokemustaan. Uskon, että kuuntelemisen, läsnäolemisen ja ryhmälähtöisen toiminnan harjaantuessa myös teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelija löytää paikkansa

työkentällä. Jos tästä tutkimuksesta voidaan vetää johtopäätös, että opiskelijat jo koulutuksen aikana omaavat tiettyä ammattinäkemyksiä ja ammatillista hahmottamista, on koulutuksen jälkeen oletettavaa, että yleisesti ottaen kentälle lähtee joukko inter- ja intrapersoonallisuuttaan hallitsevia persoonia. Pidän tutkimusta tärkeänä siksi, että se osoittaa koulutusmarginaalissa kasvavan tekijäjoukon, joista kenties on tulevaisuuden pehmeiden kvalifikaatioiden kouluttajiksi työelämään. Taiteen, taiteen pedagogiikan, taiteilijapedagogiikan ja ammatti-identiteetin kehittymistä tällä on mahdollisuus onnistua. Suomessa on mahdollisuus opiskella taiteen, pedagogiikan ja yhteisötaiteen rajamaastossa ja se lupaa työelämään joustavia moniosaajia.

## LÄHTEET

Ahokas, M. 1998. Tunnettyö. Teoksessa A.R. Lahikainen & M. Pirttilä-Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Otava. Keuruu.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Suom. T. Karppinen. Tammi. KK laakapaino. Helsinki.

Eskola, J. 1997. (toim.) Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 15 Katsauksia ja puheenvuoroja.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampereen yliopisto.

Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-kustannus. Jyväskylä.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1995. Kvalitatiivisia kasvatustutkimuksia jäljittämässä- kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien tulosta suomalaisen kasvatustieteeseen. Teoksessa J. Eskola & J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.) Ihmistieteiden 1990 – luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatustieteiden 1990 – luvun metodologiasta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C8 Katsauksia ja puheenvuoroja.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

Esslin, Martin. 1980. Draaman perusteet. Suom. S. Heiskanen-Mäkelä. Jyväskylä: Gummerus.

Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Tammi. Vammalan kirjapaino oy. Vammala.

Goleman, D. 2007. Sosiaalinen äly. Suom. L. Jänisniemi & A. Paajanen. Kustannusosakeyhtiö Otava. Keuruu.



- Harva, U. 1971. Aikuisten opettaminen. Adrodidaktiikan peruspiirros. Tammi. Helsinki.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisaalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Kansanvalistuseura. Dark Oy; Vantaa.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Minerva Kustannus Oy. Jyväskylä.
- Helakorpi, S. 1998. Tiimihallinta. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D: 112. Hämeenlinna.
- Helander, J. 2002. Draamakasvatus- onnistumisen pedagogiikkaa. Näkökulma draamakasvatukseen ihmistyön ammatillisessa koulutuksessa. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Saarijärven Offset Oy; Saarijärvi.
- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessien avulla. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärven Offset Oy.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. WSOY.
- Johnstone, K. 1997. Impro – Improvisoinnista iloa elämään ja elämiseen. Suom. S. Routarinne. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Painatuskeskus. Helsinki.
- Kanerva, P. 1994. Teatterintekemisen taitoa oppimaan. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko (toim.) Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana Oy, Äidinkielen opettajain liitto. Painorauma Oy.
- Kauppila, J. & Mäki-Ketelä, J. Aikuiskoulutuksen globaaleilla markkinoilla. Teoksessa J. Suoranta & J. Kauppila & H. Rekola (toim.) Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaalia; N:o 23. Joensuu.

- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kitola, A. 2002. Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot. Opettajan työn kehittäminen vapaassa sivistystyössä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistuseura. Helsinki.
- Kiviniemi, Kari. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Kolb, D.A. 1984. Experimental learning. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Laakso, E. 1994b. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki. Opetushallitus.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentialiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Laes, T. 2001. Opettaminen – viestintää ja kommunikaatiota. Teoksessa M. Anttila & T. Laes & J. Suomala (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 69. Turku.
- Lahikainen, A. & Pirttilä-Backman, A-M. 1998. (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava.
- Laine, A. & Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T. & Välimäki, P. 2001. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla. WSOY: Helsinki.
- Laukka, S. & Mönkkönen, J. 2007. Yhtä draamaa. Oulun kaupungin draamaopetussuunnitelma. Draamatyö. Helsinki.
- Lehtonen, J. 1994. Vaikeneva kulttuuri ja vieraan kielen pelko. Miksi suomalainen vaikenee vieraallakin kielellä. Teoksessa P. Isotalus. (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisu 11. Jyväskylä.

- Leikkonen, J. 2001. Alkuharjoitteista roolinrakentamiseen. Näkökulma näyttelijäntyön opettamisen sisältöön ja rakenteeseen. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Ostern. (toim.) *Katarsis: Draama, teatteri ja kasvatus*. Atena kustannus. Jyväskylä.
- Leskinen, E. 1994. Luokkailmasto ja draama. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt-Knapp (toim.) *DRAAMA. NYT. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.
- Levanen, L. 1998. Eläytyminen ja etäännyttäminen teatterikasvatuksessa. Eläytymisen ja etäännyttämisen suhde ja rooli sosialistiseen realismiin pohjautuvan teatteritieteellisen viestinnän ja vaikuttamisen perusteissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 586. Vammalan kirjapaino; Vammala.
- Liukko, S. 1998. Draama – avoin ja joustava prosessi. Teoksessa P. Jyrkiäinen, T. Laine, S. Liukko, M. Piipari & V. Toivonen (toim.) *Avoimet oppimisympäristöt - kehittyvät prosessit*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. Tampereen yliopisto.
- Liukko, S. 2001. Draamapedagogiikan arvopohdintaa ”kokemuksen kahleista tajunnallisuuteen” Teoksessa A-L. Ostern (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Louhija, M. 1993. Ajan lyhyt historia- teatteriopetus turussa nyt! Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) *Tie teatteri-ilmaisuun*. Teatterikorkeakoulu julkaisusarja no 21. Täydennyskoulutuskeskus. Yliopistopaino. Helsinki.
- Metsämuuronen, J. 1999. Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveystieteiden työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 2/1999. 19. vuosikerta.
- Metsämuuronen, J. 2006. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Morrison, A. & Mc Intyre, D. 1971. *Opettajat ja opetus*. Suom. A. Kurkela. Weilin & Göös. Helsinki.
- Mäkelä, K. 1990. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Painokaari oy. Helsinki.
- Novak, D.J. 2002. *Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö*. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.

- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Yliopistopaino. Helsinki.
- Peltonen, M. 1981. Aikuisdidaktiikan perusaineksia. WSOY. Juva.
- Pirttilä-Backman, A-M. & Keso, K. 1998. Tiedon asema sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Teoksessa A-R. Lahikainen & A-R. Pirttilä-Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Otava. Keuruu.
- Puurula, A. 2002. Aikuiskasvattajan roolimuuotos kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuureissa. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistuseura. Helsinki.
- Rantalaiho, K. 1996. Kontaktin osaamisesta. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Nro 59. Joensuun yliopisto.
- Rusanen, S. 2005. Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimiseen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 38. Draamatyö. Helsinki.
- Seppälä, R. 1999. Katse kohti vuorovaikutustaitoja. *Didacta varia* 1999/4 (1)
- Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. *Acta Universitatis Tampersensis* 866.
- Suonperä, M. 1992. Opettamiskäsitys. Oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia. Educons Oy. Hämeenlinna.
- Suoranta, J. 1991. Eläytymismenetelmä diskurssissa. Ajatusteitä ja harhapolkuja. *Sosiaalipsykologian laudaturtyö*. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Suoranta, J. 1995. Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Teerijoki, P. 2003. Suhteita – transformatiivinen oppiminen draamakasvatuksessa. Teoksessa A-L. Östern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.) Tutkiva draamaopettaja. Draamakasvatuksen vuosikirja 2000–2003. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko (toim.) Aplodeja etsijöille – näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana Oy, Äidinkielen opettajain liitto. Painorauma Oy.

Ventola, M-R. 2005. Taide etsii paikkaansa. Teoksessa M-R. Ventola & M. Renlund (toim.) Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 5. Helsinki.

Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Resurssi. Tampere.

Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suom. T. Karppinen. Tammi. KK-kirjapaino. Helsinki.

Sähköiset lähteet

[ www-dokumentti 1.] [http://www.metropolia.fi/koulutustarjonta/kulttuuriala/esittava\\_taide/](http://www.metropolia.fi/koulutustarjonta/kulttuuriala/esittava_taide/)  
4.3.2008

[ www-dokumentti 2.][http://www.cou.fi/kulttuuri/kla\\_esittavataide.asp?](http://www.cou.fi/kulttuuri/kla_esittavataide.asp?S_ID=7&SubID=2)  
<http://www.syh.fi/main.asp?menu=kultur&site=scenkonst&lang=swe> 4.3.2008

[ www-dokumentti 3.] [http://www.taideakatemia.turkuamk.fi/public/default.aspx?](http://www.taideakatemia.turkuamk.fi/public/default.aspx?contentid=23479&nodeid=8317)  
contentid=23479&nodeid=8317 4.3.2008

[ www-dokumentti 4. ] [http://www.cou.fi/kulttuuri/kla\\_esittavataide.asp?S\\_ID=7&SubID=2](http://www.cou.fi/kulttuuri/kla_esittavataide.asp?S_ID=7&SubID=2)  
4.3.2008

# LIITTEET

## LIITE 1.

Virpi Valtonen

Pro Gradu”OLISI PITÄNYT OLLA JÄMÄKÄN MUKAVA JA MUKAVAN JÄMÄKKÄ”

– Ryhmätilanteen hallinta ja toimintamallit teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden kokemuksina

### ELÄYTYMISMENETELMÄTARINAT

Kirjoita molemmat tarinat kehystertomuksien mukaisesti. Tarinat saavat olla niin pitkiä kuin haluat. Tarinat voivat olla kuvitteellisia mutta toivottavasti silti mahdollisia.

Kehystarina 1.

Daamallinen oppimistilanne on juuri päättynyt. Tunti on sujunut todella kehnosti hienosta alusta huolimatta. Eläydy tilanteeseen, joka alkoi hienosti mutta sitten kaikki alkoi mennä päin honkia. Kirjoita kuvitteellinen mutta mahdollinen tarina siitä, miten kaikki alkoi ja miksi tilanne luisui käsistä. Miten sinä toimit opettajana, että oppimistilanne lopulta epäonnistui? Miten opiskelijat toimivat? Kuvaile oppimistilanteen tunneilmapiiriä alussa ja lopussa. Mitä olisit voinut tehdä toisin ja mitä tästä tilanteesta opit?

Kehystarina 2.

Daamallinen oppimistilanne on juuri päättynyt. Tunti on sujunut todella hienosti kehnosta alusta huolimatta. Eläydy tilanteeseen, joka alkoi kehnosti mutta sitten kaikki alkoi mennä hyvin. Kirjoita kuvitteellinen mutta mahdollinen tarina siitä, miten kaikki alkoi ja miksi tilanne lähti nousuun. Miten sinä toimit opettajana, että oppimistilanne lopulta onnistui? Miten opiskelijat toimivat? Kuvaile oppimistilanteen tunneilmapiiriä alussa ja lopussa. Mitä olisit voinut tehdä toisin ja mitä tästä tilanteesta opit?

## Liite 2.

### **kaikki tarinoissa esiintyneet ilmaisut**

#### **I vuosikurssi V1**

##### **alun ilmaisut:**

- oppilaat kiinnostuneita
- itse jännittynyt
- iloinen vastaanotto
- itsevarma
- oppilaat innoissaan
- täysillä mukana heti
- iloinen ja energinen tunnelma
- innostava ja energinen fiilis
- alku innostava
- odottavaisen innokas fiilis
- itse innoissaan puhuu suu vaahdossa
- alussa kaikki innostuneita ja vapautuneita
- innokkaasti lähtivät toimimaan
- itsevarma ohjaaja
- lapset tosi kiinnostuneita ja innokkaita (liiankin)
- iloa täynnä
- tunnelma rento ja iloinen
- oppilaissa energistä voimaa ja innostus jopa liiallista
- ohjaaja itse tuli tilanteeseen hyvin valmistautuneena ja hyvillä mielin
- oppilaat näyttivät hyviltä
- oppilaille reipas ja pirteä ote
- oppilaat olivat rauhallisia ja hyväntuulisia
- hyvä rento ja innokas ilmapiiri

- lapset innoissaan
- tunnelma rento ja iloinen
- kaikki leikissä valppaasti mukana
- ryhmä innostunut ja keskittynyt
- ryhmä intoa täynnä
- ohjaaja intoa täynnä
- lähtivät innokkaasti toimimaan
- lapset rauhallisia
- leikkivät pienellä energialla
- kaikki innokkaita
- iloisia ja energisiä

**käännekohta - muutos:**

- meni lukkoon itse kun ei osannut vastata
- oli itse jännittynyt
- piti oman päänsä
- olosuhde vaikutti (oppilaan oksennustauti)
- otti luokan eteen heikon lenkin – muuttui kapinaksi
- menee lukkoon
- ei osannut rauhoittaa tilannetta
- porukka alkaa taistella materiaalista ja hermostuu
- alkulämmittelyn jälkeen edes opettaja ei pysty rauhoittumaan
- harjoituksen tekijä ahdistuu ja häkeltyy
- tunnelma alkaa kiristymään
- oppilaat alkavat piikitellä toisiaan
- ohjaaja jää jankkaamaan samaa harjoitusta ei halua luovuttaa
- ryhmä turhautuu
- menettää ohjaajan luottamuksen
- ryhmä menettää itseluottamuksensa ohjaajan vuoksi



- mitä hauskemaksi käy sitä enemmän he riehaantuvat
- tilanne luisuu ohjaajan käsistä
- ohjaaja alkoi empiä harjoituksista

#### **lopun ilmaiset**

- tilanne hajosi
- kireä tunnelma
- ohjaaja ahdistui ja lähti luokasta
- tyttö alkaa itkemään ja lähtee ulos
- oppilaat arvostelevat toistensa kykyjä ja toimintatapoja
- ohjaaja pyysi anteekis ja myönsi virheensä
- tilanne luisuu ohjaajan käsistä oppilaat puutuivat
- hirvittävä
- epäonnistunut
- epätoivoinen

#### **refektio/oppi:**

- ohjaaja koki ettei häntä oltu pohjustettu tarpeeksi, itse ei tiennyt mitä tuleman piti
- ”keskustelmalla, yhdessä tekemällä, tutkailemalla, kuulostelemalla, demokratialla olisi pärjännyt ehkä paremmin”
- pitäisi ottaa ryhmä paremmin hallintaan
- pitäisi tehdä tilanne selväksi kaikille
- ”epävarmat selitykset ei pelasta tilannetta”
- ohjaajan pitää antaa kaikkien tehdä kuten osaa
- ”tilanteen jälkeen menin itseeni, minun olisi pitänyt alkaa vielä yksinkertaisemmista perusteista”
- vastuunottaminen
- johtajuuden säilyttäminen
- lopussa keskustelu ja purku
- huomioon ottaminen
- selkeä johtajuus mutta ”demokratian maustein varustettuna olisi tehnyt tästäkin opetustilanteesta mielekkäämmän”

- olisi pitänyt tarkkailla oppilaiden energioita
- ”olisi pitänyt sanoa, ettei kaikkea ole pakko tehdä”
- ei olisi saanu asettua liikaa oppilaiden tasolle
- tilanne olisi pitänyt purkaa
- ohjaaja syyllistyi karjumaan ja huomasi sen
- olisi pitänyt huomioida oppilaiden tarpeet paremmin
- ”olisi pitänyt olla jämäkän mukava ja mukavan jämäkkä”
- olisi pitänyt leikkiä ja tutustua paremmin pidempään
- alku sujui loistavasti koska opettajat olivat suunnitelleet kaiken (paitsi sään muutoksen)
- oppi ettei koskaan saa luovuttaa tuli mikä tuli
- ”olisin ryhmän johtajana voinut milloin vain keskeyttää tilanteen ja antaa ryhmien purkaa tunteuksiaan vuorotellen ja keskustellen niistä mutta ajattelin vain aikataulussa pysymistä”
- ”minun ei olisi pitänyt antaa ryhmän jakautua alunperinkään ”kahtia”...vaan homma olisi pitänyt tehdä yhdessä ja aloittaa yhtä aikaa tarpeeksi tilaa ja tarvikkeita varaten”
- lapsia liikaa yhdelle ohjaajalle
- ohjaaja oli unohtanut lapsien innokkuuden
- harjoitukset vähän vanhemmille
- ”ei saa innostua liikaa asioista”
- ”totta kai virheen teki opettaja”
- tunti ei antanut mitään oppilaille eikä opettajalle
- ”oppilaat lähtivät pois tyytyväisinä mutta levottomina ja minulle jäi huono mieli etten pystynyt kontrolloimaan ryhmääni paremmin”
- olisi pitänyt päästellä paineita aluksi
- ”seuraavaksi aion suunnitella tunnin sisällön mieltien myös energian kaarta ja joustaa mikäli näyttää siltä että ryhmä vaatii rauhoittuakseen ja keskittyäkseen jonkin fyysisesti rankemman harjoituksen. Alussa ollut positiivinen jännitys olisi pitänyt purkaa ja pitää positiivisuutta yllä loppuun asti.”
- ohjaaja huomasi kuinka törkeää on suunnitella tunnit etukäteen ja varautua ylimääräisiin harjoitteisiin ja vaihtoehtoihin
- kannattaa myös miettiä miksi mitään tekee

## **I vuosikurssi V2**

### **alun ilmaiset:**

- ihmiset lennossa ja levottomia
- ei läsnä olevia
- ohjaaja myöhästyi koska kello ei soinut ja vr myöhästyi
- ohjaaja myöhästyi
- ryhmä hermostunut
- oma väsymys teki hankalaksi eikä saanut ryhmää kiinnostumaan
- lauma tylsistyneen ja levottoman oloisia nuoria
- innottomia
- opiskelijat nuutuneita ja väsyneitä edellisillan baarin jälkeen
- ohjaajaa itseä jännitti kovasti
- ohjaaja oli epävarma
- ”äänessä ei pienintäkään auktorieettista säväystä”
- satoi kaatamalla ja ohjaaja myöhästyi
- myöhästyi alusta
- ohjaajaa itseä jännitti ja hän punasteli
- suunnitelmat olivat konkreettisesti hukassa
- nuoret eivät olleet kiinnostuneita
- alussa oli jännitystä uutta kohtaan
- ryhmässä myös sisäisiä jännitteitä
- ohjaaja kauhusta jäykkänä
- ohjaaja yritti näyttää fiksulta
- lapset villoina
- oppilaat tervehtivät mutisten
- vaivaantuneita oppilaat
- ohjaaja aisti levottomuutta ryhmässä
- kokematon hermostunut ryhmä
- ohjaaja tuli kamalasti myöhässä
- porukka ikävystyneen näköistä

**käännekohta – muutos:**

- ryhmäytyminen ja rentoutuminen tapahtui itsestään
- ohjaaja otti aiheen olemassa olevasta tilanteesta
- ohjaaja itse tsemppasi
- energiataso nousi
- hymy palasi kasvoille
- päätti muuttaa suunnitelmia
- päätti pysyä tarkasti tehdyssä suunnitelmassa, ei onnistunut, joutui naurunalaiseksi ja poistui luokasta (väliaikaisesti)
- huomaamattaan olemalla oma itsensä homma vain eteni
- ohjaaja keksii levottomille kuiskimisleikin
- ohjaaja keksii uuden tilanteeseen sopivamman leikin
- sai tilanteen kääntymään edukseen kun osasi nauraa itselleen
- sanoi suoraan miksi myöhästyi
- poikkesi suunnitelmista ja alkoivat keskustella myöhästelystä
- oli rehellinen ja kertoi mitä oli tapahtunut
- teki itsensä häpäisevän ilveilyn ja voitti naurut
- hylkäsi aiemmat suunnitelmat
- aloitti kaiken alusta
- muutama hauska leikkiharjoitus sai fiiliksen muuttumaan

**lopun ilmaiset:**

- ilmapiiri hyvä ja positiivinen
- energiataso nousi
- porukka oli reippaampi ja iloisempi
- tuli varmempana takaisin
- aloittialusta
- ”kerroin nimeni kuuluvasti, katsoin oppilaita silmiin, kerroin myös mitä tapahtui, kerroin että minua jännittää”
- ryhmän yhteishenki ja luottamus toisiinsa kasvo silmissä tapauksen jälkeen
- nauru rentoutti
- ohjaaja onnistui luomaan hauskan ilmapiiri

- lapsista tuli tyyjenä ja onnellisia
- kaikki olivat helpottuneita
- aamukankeus hävisi
- ryhmä jutteli iloisesti
- ryhmä innostui loppukeskustelussa
- porukka vapautui
- iloisia avoimempia ihmisiä
- tunnin jälkeen opettajan mieli loistava ja iloinen

**reflektio / oppi:**

- ohjaajan täytyi lupaa omista suunnitelmistaan ja olla läsnä ja valmis joustamaan
- pitää kuunnella ryhmää
- ”olin tyytyväinen itseeni, sillä olin ymmärtänyt hylätä suunnitelmani sille päivälle ja tarttua minulle tarjottuun aiheeseen”
- alun tylsämälä tilanne ohitettiin koska ohjaaja osoitti tehneensä väärin
- helpompia harjoituksia aluksi
- kyse on loppujen lopuksi oppilaiden huomioinnista ja kuuntelemisesta
- epävarmuus opettajassa heijastuu oppilaisiin
- infoa kunnolla kurssin alussa oppilaille
- ”epävarmuus aiheuttaa kireitä jännitteitä”
- jännitys siirtyy myös oppilaista opettajaan
- opettajan täytyy vain kylmän rauhallisesti motivoida ryhmää
- ”aina ei välttämättä kannata pysyä niin tiukasti suunnitelmissa vaan pitää osata lukea tilannetta. Silloin kaikki sujuu jouhevammin”
- ohjaaja alkoi opettaa omalla tavallaan, unohti tarkat suunnitelmat ja tärkein! otti kontaktin oppilaisiin!
- Ohjaaja ymmärsi että pitää oppia luottamaan itseen ja kehittää ja vaalia omaa tyyliään.
- ”opin ettei täydellisesti suunniteltu draamallinen työpaja sujuu välttämättä täydellisesti. Ehkä paperilla”
- ”on tärkeää että oppisi rentoutumaan ja olemaan läsnä tässä hetkessä. Ei kannata olla enempiä kuin on, sillä oppilaat huomaavat jos yrittää liikaa ja palauttavat kyllä maanpinnalle takaisin”
- oppi, ettei saa nojata liikaa suunnitelmaan

- ”opettajana sovelsin ja tein mitä tunnin henki vaati enkä mitä olin alun perin suunnitellut. oppilaat olivat pieniä lapsia ja käyttäytyivät kuin pienet lapset yleensä. Aluksi olisi voinut ottaa kärkevämpi ote ja sopia jostain yksinkertaisista säännöistä”
- ohjaaja otti selville ryhmän aloitustason
- aloitti liikkumisella sillä uskoo sen olevan tärkeää avautumisessa
- oli iloinen että luopui suunnitelmistaan ja sopeutui ryhmän tarpeisiin

### **III vuosikurssi V1**

#### **alun ilmaiset:**

- oli huolellisesti suunnitellut tunnit
- nuoret innokkaita ja odottavaisia
- kaikki innostuneita ja kuuntelivat
- oppilailla innostuneet katseet
- itseä ei jännittänyt
- myönteinen nauru ja pikku vitsit
- innostuneet lapset
- odotus ja into
- huolellisesti valmistautunut
- seurasi suunnitelmaa vaikka olosuhteet ei parhaat mahdolliset
- oppilaat innoissaan
- ryhmä innoissaan
- ryhmä oli rohkea
- oppilaat vireitä ja innoissaan
- itseä jännitti, luultavasti myös ryhmäläisiä

#### **käännekohta – muutos:**

- joku jäi sivuun, ohjaaja vaati osallistumaan, muut alkoi vetäytymään, ohjaaja pakotti porukan osallistumaan
- ohjaaja poikkesi suunnitelmasta
- black out, ei vain muistanut miten harjoitus meni
- levottomuus levisi
- levottomuus

- joku ryhmäläisistä ei halunnut osallistua, varautunut ilmapiiri
- osa alkaa pelleillä
- ihmiset alkoivat tympääntyä
- lapset olivat rauhattomia
- ohjaaja poistui hetkeksi yhden perään, täysi kaaos
- katosivat vaivautuneina ja tympeän näköisinä
- lievää pettymystä ja paniikinpoikasta
- ohjaaja ylireipas ja tekopirteä

#### **lopun ilmaisut:**

- hermostuneita ja vastahakoisia ihmisiä
- osa ryhmästä tylsistyi huonon harjoituksen takia ja hermostui
- hämmästynyt ryhmä ja hämmästynyt ohjaaja poistuivat
- ohjaaja valahti kalpeaksi ja alkoi itkeä itse
- ohjaajan olo riittämätön ja avuton
- ohjaajalla tunne että oppilaat eivät hyötäneet eivätkä ymmärtäneet mitään
- ohjaaja oli menettänyt tilanteen hallinnan
- ohjaajalla pinnallinen olo
- oppilaat huvittuneita ja harmistuneita
- vanhuksat tylsistyivät

#### **oppi/reflektio:**

- ohjaaja ei työskennellyt ryhmälähtöisesti
- olisi pitänyt kuunnella ryhmää
- olisi pitänyt kiinnittää huomio ryhmän tarpeisiin
- olisi pitänyt etsiä syitä eikä pakottaa heitä
- ”vähintäänkin olisi pitänyt epäonnistuneen kerran jälkeen jutella nuorten kanssa mikä meni pieleen ja miksi”
- olisi pitänyt pitää pää kylmänä
- ohjaaja haukkasi liian ison palan
- epävarmuus aiheutti epäonnistumisen

- ei ollut valmistautunut kunnolla
- olisi pitänyt aluksi kysellä kuulumisia
- ”pojat olisi pitänyt pistää kuriin eikä sivuuttaa heidän häiriköintiään”
- ”omasta suunnitelmasta olisi pitänyt joustaa”
- ”tunnin lopuksi olisi pitänyt tehdä jonkinlainen koonti”
- olisi pitänyt olla tiukempi
- aloitukset kannattaa suunnitella tarkkaan
- pelisäännöt pitää tehdä selväksi
- olisi pitänyt keskustella ryhmän kanssa
- olisi pitänyt selvittää mitä ryhmä haluaa tehdä
- on tärkeää lähteä lasten tarpeista
- ei voi olettaa että lapset ajattelee kuin itse
- on elettävä ryhmän mukana
- jos ohjaaja on liian tiukka tai epävarma, innostus lopahtaa
- ”oltava joustava ja muistettava että tekeminen on mukavaa, oppilaat ovat pääosassa, en minä”
- ”olisin voinut aloittaa opetuksen tunnustelevammin sekä muistaa se, että opetustilanne ei ole kaikkivoipainen esiintymistilanne vaan tarkkailu ja ryhmätasolle asettuminen on tärkeää”
- heitettiin ehkä pyyhe kehään
- itsekään ei jaksanut innostua

### **III vuosikurssi V2**

#### **alun ilmaisut:**

- oma syy
- oma laiskuus X 2
- oma tehottomuus
- oma väsymys
- oma unohtaminen
- oppilaat ei huomaa opettajan tulleen
- kukaan ei huomaa opettajaa
- oppilaiden huuto ja mekastus



- täysi sota pojilla
- porukka hiljaisia ja ujoja
- tekeminen ja kohderyhmä ei kohtaa: ei ole ottanut selville taustoja
- monta ilmoittautunutta vain muutama paikalle X 2

**käännekohta – muutos:**

- ”mielen syövereistä” löytyy hyvä harjoite
- karjaisee ja ottaa tiukan linjan
- on rehellinen ja kertoo unohtaneensa
- heittää palloilla oppilaita = shokkireaktio
- on rehellinen ja kertoo että tarvitaan muutosta
- muuttaa tilannetta konkreettisesti
- kysyy mitä porukka haluaisi tehdä
- puuttuu tappeluun ja vaatii selitystä
- plakkarista löytyy hyviä harjoituksia jotka toimii
- ohjaaja muuttaa suunnitelmiaan
- ”paljastaa korttinsa” eli on rehellinen

**lopun ilmaisut:**

- avoin ilmapiiri
- keskusteleva ilmapiiri
- rento ilmapiiri
- alkavat hommiin
- homma hoituu laadukkaasti
- kaikki innostuvat
- energiataso nousee
- hoitaa hommansa hienosti
- syntyi huomio
- hyvää työtä
- homma lähti rentoutumaan

- seuraavana päivänä lukivat ja jopa esiintyivät
- asia selvisi
- ryhmä sai hyvän aiheen lopputunniksi
- kaikki innoissaan mukana
- jännitys purkautuu
- tekemisen riemu
- vapautti ilmapiirin
- sujui tämän jälkeen loistavasti

**reflektio / oppi:**

- olisi pitänyt valmistautua / toisaalta joutui olemaan herkillä valmistautumattomuuden takia
- rangaistusta ei kannata jatkaa liian kauan
- ”alun tunneilmapiiri oli hyvin kaoottinen sitten tuli tekemisen ilo ja ohjaajalle onnistumisen tunne”
- teki virheen kun ei suunnitellut, oma epävarmuus tarttui muihin
- ”kun avoimesti myönsin virheeni, sain muiden auttamishalun heräämään, jota kautta saatoin pelastaa tunnin”
- olisi pitänyt ottaa selvää itse asioista eikä luottaa toiseen osapuoleen
- keksi nopean ratkaisun
- uskalsi tehdä muutoksen
- oli rehellinen
- aina pitää kertoa ryhmälle mistä on kysymys ja jutella mitä haluaisivat tilatun kurssin käsittelevän
- sopimus ja raamit pitää luoda ja tuottaa osallistujille turvallinen olo
- toimi tilanteen mukaan
- toimi ryhmää kuunnellen
- ryhmän tarpeet tulee huomioida vaikka ajatteli että olisi voinut paremmin varautua mahdollisiin muutoksiin
- kannusti ja rohkaisi kokoajan
- ”jäykästä ilmapiiristä sain avoimen päättäväisen ja myönteisen asenteeni ansiosta, en vaatinut oppilailta liikaa halusin vain rohkaista”
- ”ryhmä luotti asiaamme ja hyväksyi yhden kerran laiskuuden”