

TAMPEREEN YLIOPISTO

**”NO ENÄÄ DRAAMA EI OLE MULLE
”PAKKOPULLAA...”**

**OPISKELIJOIDEN JA OPETTAJIEN KOKEMUKSIA
DRAAMAKASVATUKSESTA OPETUSMENETELMÄNÄ
KORKEAKOULUSSA**

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ARMİ KURKİKANGAS

Toukokuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ARMI KURKIKANGAS: ”No enää draama ei ole mulle ”pakkopullaa...” Opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia draamakasvatuksesta opetusmenetelmänä korkeakoulussa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 141 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2016

Tutkielmassa on tarkasteltu opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia ammattikorkeakoulussa draamakasvatuksesta opetusmenetelmänä. Tutkittavina on ollut yhden ammattikorkeakoulun opiskelijoita ja opettaja. Heillä draamakasvatus on kuulunut opetussuunnitelmallisesti osaksi luovien ja toiminnallisten menetelmien opintoja. Tutkimus on laadullinen, narratiivinen tapaustutkimus. Tutkimusaineistossa on ollut 24 tutkimuslomaketta (23 opiskelijaa ja 1 opettaja), 10 oppimispäiväkirjaa ja 3 haastattelua (2 opiskelijaa ja 1 opettaja). Aineisto on analysoitu diskurssianalyysin avulla, jossa on hyödynnetty narratiivista analyysiä.

Tuloksien perusteella draamakasvatus on nähty paljolti työvälineenä, josta on haluttu saada omaan ammattiin välitöntä hyötyä. Välitön hyöty on esimerkiksi erilaiset käytännön toimet, joihin voidaan ohjata toimimaan tai joiden avulla voidaan toimia. Draamakasvatuksen merkitys on muodostunut kahtiajakoiseksi. Joillekin draamakasvatuksella on ollut itseisarvoa, toisille välinearvoa, osalle molempia ja muutama ei koe löytäneensä sille arvoa.

Suurimmalla osalla muutoksia on tapahtunut suhteessa itseen. Harvemmillä kehittyminen on edennyt niin pitkälle, että he olisivat kenneet näkemään draamakasvatuksen varmana toimintamenetelmänä omassa ammatissaan. Useammalle on kuitenkin muodostunut sellainen suhde luovaan toimintaan ja draamakasvatukseen, että he näkevät sen tarjoavan jotakin heidän ammatillisuuteensa. Se voi olla yksittäinen harjoitus tai lisääntynyt ymmärrys siitä, millaiselta toisesta voi tuntua. Oppimispäiväkirjoissa on ollut enemmän odotuksia konkretiasta kuin itsensä henkisestä kehittämisestä suhteessa draamakasvatukseen. Lomakkeissa on nostettu enemmän esiin sitä, miten on kehitytty henkisesti, vaikka on kerrottu myös saadun konkreettisia valmiuksia. Haastatteluissa draamakasvatus on vaikuttanut ensimmäiseen haastateltavaan vähäisessä määrin henkisellä tasolla ja antanut joitakin konkreettisia valmiuksia. Toinen haastateltava on kokenut draamakasvatuksen vaikuttaneen henkilökohtaisella tasolla suuresti ja merkitys on ollut kokonaisvaltainen.

Kokonaisuudessaan aineistoista on havaittavissa, että opintojen aikana on tapahtunut muutosta. Muutoksen määrää ja laajuutta ei ole tutkimuksessa mitattu tai suhteutettu. Oman kokonaisvaltaisuuden käsittämisellä ja ymmärtämisellä on merkitystä siihen voidaanko draamakasvatus ja ammatillinen kasvu nähdä ja millä tavoin ne voidaan nähdä yhdessä toimivina tekijöinä.

Draamakasvatusta käytetään opetusmenetelmänä opetussuunnitelmallisesti, jolloin tuntien toiminta on määritelty sisällöllisesti ja opintojaksolle on osaamistavoitteet. Opetusta on ollut sekä päiväopiskelijoille että monimuoto-opiskelijoille. Opintokokonaisuudet ja niiden aikakehykset ovat opiskelumuodon mukaisia. Henkilökohtaisella tasolla olevat merkitykset, kuten pelot ja ennakkoluulot, vaikuttavat suhteessa draamakasvatukselliseen toimintaan. Itsemäärittelyllä ja sensitiivisyydellä on merkitystä draamakasvatuksellisen toiminnan aikana.

Avainsanat: draamakasvatus, ammatillinen kasvu, kokemus, tunteet, ryhmä, elämäkerta, ammattikorkeakoulu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	TUTKIELMAN TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT	2
1.2	TUTKIELMAN TAVOITE	3
1.2.1	<i>TutkIELman metodologiset taustaoletukset</i>	4
1.2.2	<i>Tutkimuksen haasteet</i>	7
1.3	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	10
2	TAIDEKÄSITYS, TAIDE JA TAIDEKASVATUS	11
2.1	TAIDEKÄSITYKSEN JA TAITEEN MÄÄRITTELYÄ	11
2.1.1	<i>Taiteen käsitteellistäminen osaksi hyvinvointia</i>	12
2.1.2	<i>Taiteen käsitteellistämisen uudet suunnat</i>	13
2.2	TAIDEKASVATUS ERI KONTEKSTEISSA.....	16
2.2.1	<i>Taidekasvatus taiteen perusopetuksen puitteissa</i>	16
2.2.2	<i>Taidekasvatus oppiaineena</i>	16
2.2.3	<i>Taidekasvatus opetussuunnitelmissa</i>	17
2.2.4	<i>Taidekasvatus tutkimuksessa</i>	21
2.2.5	<i>Taidekasvatus laajana käsitteenä</i>	22
2.3	DRAAMAKASVATUS SUHTEESSA TAIDEKASVATUKSEEN.....	23
3	DRAAMAKASVATUS	25
3.1	DRAAMAKASVATUKSEN HISTORIAA	25
3.2	DRAAMAKASVATUKSEN GENRET	27
3.2.1	<i>Draamalliseen toimintaan liittyviä tekijöitä</i>	28
3.2.2	<i>Reflektio osana draamakasvatusta</i>	29
3.3	DRAAMAKASVATUKSEN OPETUKSELLINEN TEHTÄVÄ	31
3.3.1	<i>Opetuksen yleinen tehtävä</i>	31
3.3.2	<i>Draamakasvatus on osallistavaa oppimista</i>	32
3.4	DRAAMAOPETTAJAN ROOLI DRAAMAOPETUKSESSA	33
3.5	OPISKELIJAN ROOLI DRAAMAOPETUKSESSA	38
3.6	OPETTAJAN JA OPISKELIJAN SUHDE DRAAMALLISISSA OPETUSTILANTEISSA	39
3.7	RYHMÄDYNAMIIKAN VAIKUTUS DRAAMALLISESSA TOIMINNASSA	41
4	AMMATILLINEN KASVU	45
4.1	MITÄ ON AMMATILLINEN KASVU?.....	45

4.1.1	<i>Ammatillisen kasvun vaiheet</i>	46
4.1.2	<i>Ammatillinen kasvu muotoilee ammatillista identiteettiä</i>	48
4.2	MAHDOLLISET TAUSTAVAIKUTTAMET AMMATILISESSA KASVUSSA	49
4.2.1	<i>Tiedonhakuprosessi</i>	50
4.2.2	<i>Hiljainen tieto</i>	51
4.2.3	<i>Flow-kokemukset</i>	52
4.3	MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET	53
5	TUNTEIDEN ERITYINEN MERKITYS	57
5.1	TUNTEIDEN TUTKIMUKSEN HISTORIAA	57
5.2	TUNNEÄLY	57
5.3	EMOOTIOT, TUNNE, MIELI JA TIETOISUUS	58
5.4	PEILISOLUJÄRJESTELMÄ SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA	62
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	63
6.1	ILMIÖTÄ LÄHESTYTÄÄN ELÄMÄKERRALLISELLA TUTKIMUSOTTEELLA.....	63
6.2	KYSYMYKSET (LOMAKKEELLA JA HAASTATELUSSA)	67
6.3	TUTKIMUSPROSESSI.....	67
6.3.1	<i>Tutkimushenkilöiden valinta</i>	68
6.3.2	<i>Aineiston keruu</i>	68
6.3.3	<i>Aineiston analysointi</i>	73
7	TULOKSET	75
7.1	OPPIMISPÄIVÄKIRJAT	75
7.1.1	<i>Opintokokonaisuuden alkaminen</i>	79
7.1.2	<i>Tuntien aloittaminen opintokerroittain</i>	80
7.1.3	<i>Aloittamisen jälkeinen toiminta opintokerroittain</i>	83
7.1.4	<i>Ryhmätoiminta opintojakson aikana</i>	86
7.1.5	<i>Poissaolot opintokokonaisuudesta</i>	88
7.1.6	<i>Tuntien päättäminen opintokerroittain</i>	90
7.1.7	<i>Näytelmän valmistaminen opetuseroittain</i>	92
7.1.8	<i>Näytelmän tekemiseen ja teatteriin liittyvää puhetta sekä teatteriesityksessä käyminen</i>	98
7.1.9	<i>Opintokokonaisuuden arviointia</i>	103
7.2	TUTKIMUSLOMAKKEET.....	104
7.2.1	<i>Kokemuksia draamakasvatuksesta alkuvaiheesta</i>	106
7.2.2	<i>Oppimisen ja osaamisen kehittyminen draamakasvatuksellisen opintokokonaisuuden aikana</i>	106
7.2.3	<i>Itsen kehittyminen ja mahdolliset muutokset suhteessa itseen draamakasvatuksellisen opintokokonaisuuden aikana</i>	107
7.2.4	<i>Draamakasvatukseen liittyvät teatterin ja draaman elementit sekä opetuskokonaisuuden aikana tehtyjä asioita</i> 110	
7.2.5	<i>Opettajan merkitys draamakasvatuksellisten opintojen aikana</i>	113

7.2.6	<i>Tunnekokemukset draamakasvatuksellisten opintojen aikana</i>	113
7.2.7	<i>Haasteet draamakasvatuksellisen opintokokonaisuuden aikana</i>	114
7.2.8	<i>Ryhmään liittyvät asiat draamakasvatuksellisen opintokokonaisuuden aikana</i>	119
7.2.9	<i>Draamakasvatuksellisen opintokokonaisuuden aikana luotuja merkityksiä</i>	121
7.3	HAASTATTELUT	125
8	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	133
9	POHDINTAA	139
9.1	LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	139
9.2	TUTKIMUKSEN TULEVAISUUS	141
	LÄHTEET	142
	PAINETUT LÄHTEET:	142
	PAINAMATTOMAT LÄHTEET:	157
	DIGITAALISET LÄHTEET:	157
	LIITTEET	162
	LIITE 1	162
	LIITE 2	165
	LIITE 3	168

1 JOHDANTO

Kandidaatintutkielmassani tarkastelin neljää Suomessa tehtyä väitöskirjaa, joissa oli tutkittu draamamenetelmien käyttämistä osana korkeakouluopintoja. Etsin väitöskirjoista tietoa siitä, voiko draamakasvatusta apuna käyttäen mahdollistaa ammatillista kasvua eli voidaanko draamakasvatuksen ajatella olevan osallinen ammatilliseen kasvuun. Sain tutkielmassa viitteitä siitä, että draamakasvatuksella on vaikutusta korkeakouluopiskelijoiden ammatilliseen kasvuun sekä oppiaineena että opetus- ja oppimismenetelmänä.

Aihe jäi kiinnostamaan minua niin paljon, että olen halunnut pro gradu- tutkielmassani tarkastella entistä syvemmin ammatillisen kasvun mahdollistumista draamakasvatuksen avulla korkeakouluissa. Draamakasvatusta voidaan käyttää sekä itsenäisenä oppiaineena, että opetusmenetelmänä. Suurimmassa osassa korkeakouluopintoja draamakasvatus on kuitenkin opetusmenetelmä, jota käytetään jonkin oppiaineen opettamiseen. Toki on olemassa korkeakouluopiskelijoita, jotka opiskelevat draamakasvatusta oppiaineena. Tällöin tavoitteena on antaa oppiaineesta mahdollisimman paljon tietoa ja taitoja, jolloin siitä voi mahdollisesti tulla yksi opiskelijan työkalu. Jotta draamakasvatuksesta voi tulla yksi uusi työväline, on se ymmärrettävä taidemuotona, että työtapana.

Tutkielma on jaoteltu yhdeksään lukuun. Ensimmäisessä luvussa käydään lävitse tutkielman tausta ja lähtökohta, tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset. Toisessa luvussa määritellään taidekäsitteet, taide ja taidekasvatus. Sen lisäksi siinä tarkastellaan taiteen käsitteellistämistä, taidekasvatusta eri konteksteissa ja draamakasvatusta suhteessa taidekasvatukseen. Luvussa kolme käsitellään draamakasvatuksen historiaa, draamakasvatuksen genrejä, draamakasvatuksen opetuksellista tehtävää, draamaopettajan roolia, opiskelijan roolia draamaopetuksessa, opettajan ja opiskelijan suhdetta draamallisessa opetustilanteessa sekä lopuksi ryhmädynamiikan vaikutusta draamallisessa toiminnassa.

Luvussa neljä tarkastellaan ammatillista kasvua. Alussa määritellään ammatillinen kasvu, jonka jälkeen tarkastellaan eritellymin mahdollisia taustavaikuttumia ammatillisessa kasvussa. Lopuksi käsitellään merkittäviä oppimiskokemuksia. Viidennessä luvussa on kirjoitettu tunteiden erityisestä merkityksestä. Luvussa käsitellään tunteiden tutkimuksen historiaa, tunneälyä,

emootioita, tunteita, mieltä ja tietoisuutta sekä peilisolujärjestelmää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Kuudennessa luvussa käydään lävitse tutkimuksen toteutukseen liittyvät asiat, tutkimusote, kysymykset tutkimuslomakkeissa ja haastatteluissa sekä tutkimusprosessi. Luvussa seitsemän ovat tutkimuksen tulokset. Luvussa kahdeksan ovat johtopäätökset ja yhdeksännessä luvussa on pohdintaa, luotettavuuden tarkastelua ja tutkimuksen tulevaisuus.

1.1 Tutkielman tausta ja lähtökohdat

Tutkielman avulla on tarkoitus tehdä draamakasvatusta näkyvämmäksi asiaksi. Ilman tutkimustietoa draamakasvatuksen käytännöt ja tarkoitus jäävät suurimmalle osalle ihmisistä etäisiksi. Draamakasvatuksella ei ole tällä hetkellä vakiintunutta asemaa itsenäisenä oppiaineena opetussuunnitelmissa, eikä sitä edelleenkään tunneta kovin hyvin opetusmenetelmänä. Draamakasvatus on toiminnallinen ja kokemuksellinen oppiaine, jossa asioita ja ilmiöitä tarkastellaan taidekasvatuksellisesta näkökulmasta.

Draamakasvatuksen fiktiivisissä maailmoissa toimitaan aina vuorovaikutuksessa ja suhteessa toisiinsa. Tämä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella itseään ja omaa toimintaansa ja ajatuksiaan suhteessa toisiin ihmisiin, varsinaiseen toimintaan ja meitä ympäröivään yhteiskuntaan. Mukana ovat ajatukset, tunteet ja kokemukset, jotka lähtevät draamaprosesseissa uudelleen muokkautumaan. Draamakasvatus tarjoaa aina osaltaan kasvun mahdollisuuden. Mahdollisuuden kasvaa yksilönä ja yhteisönä. Draamakasvatuksellisen toiminnan merkityksiä ja siinä tapahtuvaa henkilökohtaista kokemuksellista prosessia tarkastelemalla on mahdollista saada uutta tietoa ihmisen sisäisestä oppimisprosessista vuorovaikutustilanteissa fiktiivisissä, mutta todellisuutta jäljittelevissä tilanteissa.

Kysymyksessä on narratiivinen ja diskursiivinen tapaustutkimus. On sanottu (Eriksson & Koistinen 2014, 4-5) että tapaustutkimus toimii lähestymistapana silloin, jos aiheesta on vähäisesti kokemukseräistä tutkimusta, tutkimuskohde on jokin ajankohtainen ilmiö, halutaan vastauksia miten-, mitä-, ja miksi-kysymyksiin tai tutkijalla ei juurikaan ole kontrollia tapahtumiin. Tapaustutkimuksessa on ulompi konteksti ja sisempi konteksti, joissa ilmiö tapahtuu. Ilmiöön liittyy myös muita prosesseja ja ne vaikuttavat konteksteissa. (emt. 7-8). Tässä tutkielmassa ulompi konteksti käsittää yhden ammattikorkeakoulun ja siellä tarjotut opintokokonaisuudet, joissa draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä. Sisemmällä kontekstilla käsitetään niitä opettajia ja opiskelijoita, jotka toimivat draamakasvatuksellisia opetusmenetelmiä käyttävässä

opintokokonaisuudessa ja kerryttävät kokemuksiaan siitä. Ilmiöön liittyy myös muita prosesseja, joiden nähdään tässä tutkimuksessa olevan taidekäsityksen, taiteen, taidekasvatuksen, draamakasvatuksen, ammatillisen kasvun ja siihen liittyvät taustavaikuttimet ja niistä erityisesti tunteet. Näillä prosesseilla on vaikutusta kumpaankin kontekstiin.

1.2 Tutkielman tavoite

Ammatillinen kasvu on prosessi, joka kestää koko ihmisen eliniän. Siihen kuuluu erilaisia kehitysvaiheita ja siihen liitetään myös osaltaan ammatti-identiteetin syntyminen ja ammattietiikka. Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen mahdollista ammatillista kasvua sekä opiskelijoiden, että opettajien osalta silloin, kun draamakasvatusta käytetään opetusmenetelmänä. Olen itse tehnyt draamakasvatuksen perus- ja aineopinnot. Opintojen myötä olen huomannut draamakasvatuksen vaikutuksen itseeni ja ymmärtänyt haluavani työskennellä sen puitteissa. Tämän vuoksi olen jatkanut opintojani Tampereen yliopistossa elinikäisen oppimisen maisteriohjelmassa ja teen tutkielmaa draamakasvatuksen vaikutuksesta opetusmenetelmänä.

Tutkimuksessa on maailma, jossa sekä tutkija että tutkittavat ovat. Tässä yhteisessä elämismaailmassa kohdataan samanlaisia, mutta myös erilaisia merkityskokonaisuuksia. Jokainen ihminen käsittää maailman omalla tavallaan ja luo oman kokonaiskäsityksensä, joku eriytymättömän ja toinen eriytyneen. Kokonaiskäsitys puolestaan muodostuu järkipäätetyistä ja käsittämättömistä hahmotelmista ja vaikuttaa toimintaamme ja ymmärrykseemme. (Varto 2005, 35.)

Tutkimustyössä tutkitaan ja tulkitaan ihmisen maailmanmerkityksiä ja tutkijan on osattava jäsentää ja eritellä omat ennako-oletuksensa (Varto 2005, 18, 47). Itselleen olisi hyvä jäsentää tekijöitä, joiden kokee mahdollisesti olevan osana omaa ammatillista kasvuprosessia. Itse olen kokenut merkittäviksi asioiksi draamakasvatuksen, reflektion, tunneällyn ja flow-kokemukset. Draamakasvatuksen aikana on syntynyt merkittäviä oppimiskokemuksia reflektoinnin yhteydessä. Ne ovat sysänneet ammatilliseen kasvuun ja sitä kautta mukaan ovat tulleet tunneällyn ja flow-kokemusten aspektit.

Mitkä sitten ovat ne erityiset merkityssuhteet, jotka muodostuvat draamakasvatuksellisen toiminnan aikana? (vrt. Varto 2005) Voiko draamakasvatuksellinen toiminta eli tässä tapauksessa draamakasvatus opetusmenetelmänä mahdollistaa ammatillisesti kasvavan ihmisen, tunnetiedollisen- ja taidollisen ihmisen ja tarjota flow-kokemuksia? Miten draamakasvatuksellisen toiminnan parissa olleet jäsentävät itseään suhteessa draamakasvatukseen? Näitä asioita tutkimuksessa lähdetään tarkastelemaan.

1.2.1 Tutkielman metodologiset taustaoletukset

Oma oppimiskäsitykseni pohjaa kokemuksellis-kokonaisvaltaiseen oppimiskäsitykseen. Draamakasvatuksen oppimiskäsitys on sosiokulttuurinen ja yhteisöllisen oppimisen ympärille rakentuva (Draamakasvatus). Mitä sitten pidän oppimisen kannalta merkittävänä? Mielestäni kokemuksilla on suuri merkitys suhteessa oppimiseen. Kokemuksiin puolestaan vaikuttavat tunteet. Nämä seikat on mielestäni huomioitava tarkasteltaessa oppimista. Näen, että draamakasvatuksen määrittelijöiden omalla taustalla on aina osaltaan vaikutusta siihen, mikä milloinkin nähdään merkityksekkäänä. Esimerkiksi korostetaanko enemmän lopputuotosta (valmis esitys) vai työskentelyprosessia. Heikkisen (2002, 28) mukaan draamakasvatuksessa näyttelemisen taidot eivät ole keskeisiä, vaan painopiste on draamallisen toiminnan aikana syntyneiden kokemusten merkityksissä. Itse yhdyin myös tähän ajatukseen.

Draamallisen toiminnan aikana mielessä alkaa tapahtua merkitykellistämistä eli aletaan kehittää merkityksiä. Ihminen itse kuitenkin valitsee ne asiat, joita hän lähtee työstämään. Aistit, havainnot, kognitio, tunne ja toiminta kunkin henkilökohtaisessa merkityskokonaisuudessa antavat tietoa taiteessa (Sava 1998, 110). Taide on kenttä, joka on arkimaailmaa sallivampi. Siellä on tilaa kaikille tunteille. Taiteen kautta ilmennetään usein perimmäisiä tunteita, joissa voivat yhdistyä aine ja henki, tällöin tunteet kehollistuvat (Bardy 1998, 194).

Millaisena näen draamakasvatuksen? Toivasen (2009, 76) mukaan draamakasvatus on yleiskäsite lasten ja nuorten draama- ja teatteriopetuksesta. Minä näen draamakasvatuksen sekä oppiaineena että opetusmenetelmänä. Draamakasvatus on mielestäni myös yleiskäsite. Sen alle mahtuu suuri kirjo erilaisia genrejä ja mielestäni siellä on vielä tilaa myös uusille genreille. Draamakasvatuksellisessa toiminnassa yhdistyvät teatteri, draama ja kasvatus. Minä en halua kohdentaa tai rajata sitä johonkin ikään tai jollekin kohderyhmälle kuuluvaksi toiminnaksi. Se sopii kaiken ikäisille ja sitä voi käyttää hyvin monimuotoisesti monissa eri yhteyksissä erilaisissa ryhmissä. Liian tiukka rajaaminen voi johtaa marginaaliseen toimintaan. Tässä tutkimuksessa käytän kaiken kattavana yleiskäsitteenä draamakasvatusta/draamaa. Teoreettisesti se on jaettu Heikkisen (2004) määritelmän mukaan kolmeen osaan: katsojien teatteri, osallistujien teatteri ja soveltava teatteri.

Draamakasvatuksessa käytetään taidemuotona teatteria, joskin siihen minun mielestäni sisältyy aina myös vaikutteita muista taidemuodoista. Teatterin pitää mielestäni heijastella aikaansa ja ottaa siitä vaikutteita. Draama käsitteellä voidaan nähdä olevan monta merkitystä. Minulle se merkitsee aktiivista, ilmaisullista toimintaa, jossa ollaan esillä. Itse puhun mielelläni toimimisesta

yhdessä. Kaikki saavat olla esillä, toimitaan paljon yhdessä, mutta välillä esillä ollaan yksitellenkin. Toiminnan aikana opimme itsestämme, toisistamme ja asioista joiden parissa toimimme. Toimimiseen ja esillä olemiseen liittyy leikillisuus ja toimitaan kahdessa tasossa. Kahdessa tasossa toimimisella tarkoitan omana itsenä olemista ja roolissa toimimista. Toimiminen on vuorottaista, välillä ollaan oma itsenä, välillä roolissa. Rooliin liittyy niin sanottu esteettinen kahdentuminen eli roolissa ja fiktiivisessä maailmassa toimiessa ollaan kuitenkin samalla myös tietoisia siitä, että ollaan myös todellisia henkilöitä todellisessa maailmassa.

Meillä kaikilla on mielikuvia ja kokemuksia teatterista, kerromme usein joko näyttelijän tai katsojan kokemuksesta. Teatteri ymmärretään pitkälti näytelmän tekemiseksi, harjoittelemiseksi ja esittämiseksi. Teatteriin kuuluu, että jotkut näyttelevät (esiintyvät) ja toiset katsovat heidän esiintymistään. Kasvatus merkitsee minulle draamakasvatuksessa sitä, että toiminnan päämäärä ei ole vain teatteritaiteessa. Pyrkimyksenä ei ole vain tehdä taidetta, vaikka draamakasvatuksessa syntyy myös taidetta. Asiaan kuuluu, että teatteriin taidemuotona perehdytään ja tehdään teatteria. Tässä yhteydessä kasvatuksella pyritään kehittämään, kasvattamaan ihmistä kokonaisvaltaisesti. Draamakasvatuksen yhteydessä kasvatuksella pyritään kasvattamaan suhteessa taideaineeseen, itseensä ja ryhmään.

Draamakasvatuksen puitteissa on monia tapoja toimia, oma mottoni kuuluu: ”On monta tapaa tehdä.” Kasvatuksellisessa draamassa on tilaa niille tunteille, joita toiminnan aikana nousee esiin. Kaikki tunteet ja ajatukset taiteen parissa toimiessa eivät ole suinkaan miellyttäviä, taide koetaan myös epämiellyttävänä. Epämukavuus ja ahdistavuus voivat johtua myös esiin nousseista muistoista.

Itselleni on kertynyt kokemusta omasta taiteilijuudesta sekä ohjaajuudesta/opettajuudesta. Olen opiskellut teatteriin liittyen teatteritaidetta, draamakasvatusta ja näyttämötaidetta. Näyttämö- ja teatteritaiteen opinnot ovat olleet draamakasvatukseen verrattuna painotukseltaan ja opetustyylyiltään erilaiset. Nämä kaikki ovat käsitelleet teatteria, mutta eri lähtökohdista käsin ja tällä on ollut vaikutusta myös henkilökohtaisella tasolla. Näyttämötaiteessa tähdätään ammattiin, tekemään ammatillisesti taidetta. Teatteritaiteessa opitaan teatterista taidemuotona, ilmaisemaan itseä teatteritaiteen kautta ja jäsentämään omaa suhdetta teatteriin ja itseilmaisuuksiin. Draamakasvatuksessa opitaan teatterista taidemuotona, painopisteenä asioiden ja ilmiöiden tutkiminen draaman ja teatterin keinoin ryhmässä. Samalla opitaan kokemuksellisesti omana itsenä ja ryhmän jäsenenä. Tunneällyn ja flow-aspektin kautta olen käsitellyt teatteriin liittyneitä opintoja ja työtä sekä näistä heränneitä kokemuksia. Niiden tiedostamisen kautta minun on ollut mahdollista jäsentää ja suhteellistaa yhteen omia kokemuksia, taidekokemuksia ja merkityksen antoja yleensä.

Yläkäsitteestä on ollut kiistaa. Kun draama nähdään yläkäsitteenä, teatteritaide sisältyy siihen. Kun teatteritaide nähdään yläkäsitteenä, draama sisältyy siihen. (Laakso 2004, 45–46.) Rusanen (2002, 38–39) nostaa esiin draaman opetukseen liittyvät epäilykset huonosta teatterin opetuksesta ja pedagogisista taidoista. Pääjoki (1999a, 141) toteaa, että taidetta ja kasvatusta on aseteltu vastakkain väkinäisestäikin. Syynä tähän on kannatuksen hakeminen omalle mallille, painopisteen siirtäminen. Taidekasvatuksessa asetellaan usein vastakkain välineellisyys ja itseisarvo sekä ihmis- ja sisältökeskeisyys. (emt. 141–142.) Tässä voi olla kysymys myös siitä, että taidekasvatuksen puitteissa astutaan toimijaksi taiteen kentälle, joka käsitetään kuuluvaksi vain taiteilijoille. Samalla taide arkipäiväistyy ja siitä voi tulla tavallisten ihmisten taidetta. (vrt. Pirnes & Tiihonen 2010; Somers 2003; von Bradenburg 2012)

Perimmäinen kysymys lienee se mitä draamakasvatuksen opetuksella tavoitellaan eli painopisteessä. Draamakasvatus on yleisemmällä tasolla määriteltyä toimintaa, johon vaikuttaa kuitenkin lopulta aina draamakasvattajan oma taidenäkemyks. Tämä voi olla lopulta melko subjektiivista. Pääjoki (1999a, 146) ymmärtää, että taidekasvatuksen tavoitteiden suhteen on oltava jokin määritelty käsitys. Hänestä sen ei kuitenkaan tarvitse olla viralliseksi kirjoitettua, yksityiskohtaista ja ennalta määriteltyä toimintaa, vaan taidekasvattaja luo sen itse yhdistelyn, päättelyn ja omaamansa työkokemuksen avulla. (emt.)

Ontologiset käsitykset vaikuttavat siihen millä tavoin ihminen nähdään ja millainen maailmakäsitys on. Jokainen ihminen omaa oman näkemyksensä suhteessa ilmiöihin ja asioihin (Varto 2005, 56–57.) Jokainen tutkija pyrkii jäsentämään ihmiskäsityksensä tutkimuksensa perustaksi. Ontologinen ratkaisu määrittää kuvauskategoriat eli miten ilmiötä tai asiaa yksityiskohtaisemmin jäsennetään ja kuvataan. (Rauhala 2005, 14–15, 17.)

Kun tutkimuksessa tarkastellaan ihmisen kehittymistä kokonaisvaltaisesti, lähestymistapa on usein holistinen (Ropo & Gustafsson 2006, 6). Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen ontologinen perusmuotoisuus on kolmijakoinen ja käsittää tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationalsuuden. Tajunta muodostuu inhimillisestä kokemisesta ja on perusolemukseltaan mielellistä. Mielen eli noeman avulla käsittelemme ilmiötä ja asioita ja ymmärrämme ne joksikin. Kehollisuus on ihmisen olemassaolon perusmuoto, orgaaninen tapahtuma. Situationalsuuden kautta ihmisen olemassaolo on punoutunut maailmaan, jokainen ihminen omine elämäntilanteineen. (Rauhala 2005, 32, 34, 38–39, 41.)

Oma näkemykseni on holistinen eli siinä ihminen nähdään ja käsitetään kokonaisvaltaisesti. Ihminen nähdään psyykkisenä (tajunnallinen) ja fyysisenä (kehollinen) olentona, johon vaikuttavat osaltaan sosiaaliset olosuhteet (situationalsuus). Tämän lisäksi olen sitä mieltä, että mieleemme ja

kehomme tuottavat meille tietoa, jota emme osaa tai halua ottaa vastaan tai olemme oppineet olemaan vastaanottamatta sitä. Tämä näkyy ihmisessä eri tavoin.

Kehosta on tullut arkielämässä helposti huomaamaton ja tunnistamaton, jolloin se jää tietoisien havainnoinnin ulkopuolelle, kunnes olemme pakotettuja huomaamaan sen (Liimakka 2011, 151). Ihmisen keho on kunkin henkilön yksilöllinen ilmiönsä, mutta myös samalla suunnannäyttävä ja tulkitsija. Aiemmat kokemukset elävät kerrostuneina kehossamme ja ne tuottavat osaltaan uskomuksia itsestämme ja meitä ympäröivästä maailmasta. (Liimakka 2011, 157.) Fyysinen keho ilmaisee konkreettisesti kaiken sen sisällä ja sen kautta tapahtuvan (Pinar 1975, 13).

Elämän kolhut koetaan usein pelkästään negatiivisina. Ihminen voi kuitenkin itsetiedostaa ja oivaltaa näiden tilanteiden avulla asenteitaan ja toimintaansa. Kun elämästä otetaan opiksi ja välttyään katkeruudelta alkaa henkinen kasvu. Prosessi ei ole kuitenkaan kivuton. (Rauhala 2009, 126.) Henkinen kehitys on kumuloitunut, vanha tajunnallinen kokemustausta tekee tulkintaa uudesta vastaan ottamastaan kokemuksesta ja järjestää siitä syntyvän merkityssuhteen maailmankuvaan (Rauhala 2009, 128).

Yhdistän tunneällyn ja flow-aspektin mukaan omaan ontologiseen käsitykseeni, koska näen niiden olevan suhteessa oman kehon ja mielen havaitsemiseen ja kuulemiseen. Meidän sosiaaliset olosuhteemme voivat osaltaan vaikuttaa siihen, miten ja kuinka uskallamme kuunnella itseämme (kehoamme ja mieltämme). Haluammeko lähteä tarkastelemaan itseämme suhteessa tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen. Reflektoimalla kokemuksiamme voimme päästä käsiksi itseemme. Jokainen ihminen tekee kuitenkin itse valinnan siitä, mitä haluaa lähteä työstämään. Tietoisuus tunneällystä ja flow-aspektista, voivat kuitenkin osaltaan edistää asioiden merkityksellistämistä ja merkityksellistymistä. Tunteiden totuus voidaan saavuttaa taiteen keinoin (Bardy 1998, 194). Jokaisella ihmisellä on myös oma tarinansa elämästään. Oman elämän tarinat ovat muodostuvat suhteessa tajunnallisuuteemme, kehollisuuteemme ja situationaalisuuteemme.

1.2.2 Tutkimuksen haasteet

Tutkijan haasteena ovat prosessien kuvaamiset, analysoinnit ja tulkinta eli identiteetin kehittymisen prosesseihin kiinni pääseminen. Yhtenä ratkaisuna voi toimia Langenhoven & Harrén (1999) positioinnin teoria (positioning theory), jonka avulla on mahdollista tarkastella ihmisen toimintaa keskusteluissa, sitä miten hän positioi itsensä keskusteluissa (Ropo & Gustafsson 2006, 4.)

Positointi-käsitteen voidaan nähdä symbolisesti välittävän merkityksiä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, joissa tulevat osaltaan esiin omat näkökulmat sekä edustukset ja jopa

esikuvallisuus ryhmistä. Monimutkaiset ryppäät jäsentyvät monin tavoin geneeristen henkilökohtaisten ominaisuuksien mukaan ja kohtaavat mahdollisuuksia interpersonaalisesti, ryhmissä ja jopa intrapersonaalisesti. Ryppäiden ylläpitämät toiminnot oikeuttavat ja velvoittavat yksilöä. Esimerkiksi jollain alueella epäpäteväksi positioitunut ei pääse osalliseksi tämän alan keskusteluihin ja jollain alueella vaikutusvaltaiseksi positioitunut voi määrätä ja vaatia, koska asema on tunnustettu. (Harré & Langenhove 1999, 1.)

Tutkijan haasteena on myös se miten hän itse positioi itsensä suhteessa tutkimukseen ja tutkimusaiheeseen. Tiedostan tutkijana olevani niin sanotusti vedenjakajalla, sellaisessa kohdassa joka on haastava, mutta samalla muutoksellinen ja ratkaiseva. Tutkimus voi tarjota tietoa, jota tarvitaan, jotta draamakasvatusta opetusmenetelmänä voidaan arvioida ja kehittää paremmin. Tutkijana osaltaan tunnustan draamakasvatuksen. Tutkimalla draamakasvatusta annan sille tunnustusta. Näen sen tutkimisen arvoisena opetusmenetelmänä.

Aineistoa on muistettava tarkistaa muutamien erityisten seikkojen osalta, kuten virheellisen ja puuttuvan tiedon osalta eli onko aineistossa löydettävissä selviä virheellisyyksiä tai puuttuvia tietoja, joiden vuoksi jokin vastaus on hylättävä (Vilkkä 2005). Tutkittavat kategorisoivat kertomuksissaan itseään eri tavoin suhteessa opetusmenetelmään, ammatilliseen kasvuun, muihin ihmisiin ja ryhmään. Tämän lisäksi kategorisoidaan muita suhteessa omaan toimijuuteen, elämäkertaan, omiin tarpeisiin, opetusmenetelmään, ammatilliseen kasvuun. (vrt. Koskenalho 2013)

Kerronnallisessa tutkimuksessa, erityisesti haastattelutilanteissa, tutkittava on vahvassa vuorovaikutustilanteessa haastattelijan kanssa. Tutkijan on hyvä tiedostaa tämä tilanne ja tuoda esiin tutkijan roolinsa, jottei hän johdattele haastateltavaa tarkoituksellisesti tuottamaan liian myönteistä, stereotyyppistä ja odotuksellista kerrontaa. (vrt. Koskenalho 2013)

Tarinat itsestä ovat järkeenkäyviä olemassa olon ja työskentelyn kannalta. Itsestä kasvaa refleksiivinen, narratiivinen projekti. Narratiivit, elämäntarinat ovat elintärkeitä oppiessamme yleisesti sosiaalisesta maailmasta ja erityisesti opettamisesta. Ne ovat kuitenkin yksilöllisiä, valokoituja ja erityisiä. Elämäntarinat heijastelevat ensinnäkin osittain ja valikoidusti subjektiivisen tarinan ja itsensä rakentamisen tietoisuudesta, sekä toiseksi paikantavat kyseistä ajanjaksoa, antavat siitä kuvan. Tarina ei ole koskaan vain tarina, se tarjoaa lausunnon uskomuksista, moraalista ja arvoista. Tarinat sisältävät sanallista ja sanatonta viestintää. (Goodson 2013, 4,10–12.)

Kognitiivisessa kontekstissa currere ja postformaaliajattelu voidaan linkittää Howard Gardnerin käsitteeseen intrapersonaalisesta älykkyydestä. Kulttuurimme ei ole osannut huomioida sitä, kuinka paljon identiteettimme ovat muokkautuneet valtasuhteiden ja älykkyyssmääritelmien vaikutuksesta. (Kincheloe 2013, 131–132.)

William Pinar kehitti curriculum teorian ja käsitteen *currere* 1970-luvulla. Teorian avulla tarkastellaan monitieteisesti oppimiskokemuksia. Sanalla käsitetään tutkimuksessa yksilön kokemusta yleisestä. Latinankielessä sana tarkoittaa juoksemista kilparadalla. (Ropo 2009, 13; Kincheloe 2013,129; Pinar 2004, 2.) *Currere* tarkastelee etenkin kysymyksiä siitä keitä olemme ja miksi toivomme tulevamme. Miten muiden käsitykset muokkaavat meitä? Miten hallitseva kulttuuri edistää marginaalisen identiteetin muotoutumista? (Kincheloe 2013, 130.) Tällä tavalla on haluttu yrittää ymmärtää formaalien opintojen osuutta käsitykseen omasta elämäkerrasta. Keskeisin kysymys on tämän hetkinen koulutuksellinen kokemus suhteessa menneeseen. (Pinar 1975,1-2.)

Menetelmä sisältää useampia tasoja. Ensimmäinen taso on regressiivinen (taantuma), jossa palataan menneisyyteen. Tarkastellaan millaista se oli ja millaisena se tällä hetkellä näyttäytyy. Elämäkerrallinen menneisyys jätetään tavallisesti huomioimatta, mutta se ei ole poissaoleva, vaan tiedottomuus säilyy. Tällä tasolla halutaan tarkastella omaa toimintaa menneessä. Tarkasteltaessa kokemuksia koulutuksesta kiinnitetään huomiota kouluelämään, itsen suhteesta opettajiin ja luokkakavereihin, koulukirjoihin ja muuhun kouluun liittyviin välineisiin, omaan toimintaan. (Pinar 1975, 6-8.)

Toinen taso on progressiivinen (etenevä). Tällä tasolla tarkastellaan tulevaisuutta. Mitä tästä hetkestä eteenpäin tapahtuu erilaisilla aikaväleillä, huomenna, ensi viikolla, ensi kuussa, ensi vuonna, kolme vuoden päästä ja niin edelleen. Tarkasteltaessa asiaa koulutuksen näkökulmasta huomio kiinnittyy intellektuelleihin intresseihin ja elämäuraan. Mitä ne ovat ja mihin ne suuntautuvat? Millainen suhde niillä on keskenään ja suhteessa menneeseen? Kenties intressit ja menneisyys ovat sidoksissa toisiinsa. Mitä tulevaisuudessa nähdään? (Pinar 1975, 9-10.)

Kolmas taso on analyyttinen (arvioiva). Sillä tarkastellaan kahta aiempaa tasoa, regressiivistä ja progressiivista, mennyttä ja tulevaa suhteessa tähän hetkeen. Mitä tällä hetkellä on olemassa? Mitkä ovat intellektuellit intressit, tunne? Mitä ajatuksia koulutusala tarjoaa? Mistä pitäydytään? Älä tulkitse, vaan kuvaa mitä tämän hetken kuvassa on näkyvissä. Tarkastele yhtä aikaa näitä kolmea tasoa ja niiden kuvia. Mitä kuvat ovat? Mitä yksilöllistä niissä on? Millainen niiden ontologia on? Miksi ne ovat sellaisia kuin ovat? Kun mennyt, tämä hetki ja tuleva ovat rinnakkain. Mitkä ovat niiden väliset monimutkaiset ja moniulotteiset suhteet? Kuinka tulevaisuus on menneisyydessä, menneisyys tulevaisuudessa ja molemmat tässä hetkessä? (Pinar 1975, 11–12.)

Neljäs taso on synteettinen (muodostaminen), jossa muodostetaan kokonaisuus kaikesta. Siinä tarkastellaan oppimisen ja asiantuntijuuden osuuksia tähän hetkeen. Valaisevatko vai hämärtävätkö ne tätä hetkeä? Ovatko intellektuellit intressit elämäkerrallisesti vapauttavia? Rohkaisevatko ne liikehtimään ontologisesti? Onko käsityskyky kasvanut, jalostunut? Onko tieto ja ymmärrys

syvempää? (Pinar 1975, 12–13.) Elämäkerrallisen currere-menetelmän avulla keskitytään itsensä ymmärtämiseen. Tämän ymmärryksen kautta on mahdollista ymmärtää myös ryhmässä olemista (Pinar 2004, 5.)

1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa haetaan vastauksia opiskelijoilta kolmeen pääkysymykseen, joita tuetaan mahdollisten lisäkysymysten avulla.

1. Millaisia ammatillista kasvua koskevia positioita eli suhteita tutkittavilla henkilöillä on ollut liittyen draamakasvatukseen opetusmenetelmänä? Lisäkysymys: Mitä muita positioita tutkittavilla henkilöillä on ollut käytettäessä draamakasvatusta opetusmenetelmänä?
2. Millaisia ammatillisen kasvun ja draamakasvatuksen yhdistäviä diskursseja aineistosta löytyy? Lisäkysymys: Mitä muita diskursseja ammatillisen kasvun ja draamakasvatuksen yhdistämiseen liittyy?
3. Millaisia muutoksia tutkittavilla on tapahtunut opetuskokonaisuuden aikana, jossa draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä (currere eli minuuden ja oman kehityksen ymmärtäminen)?

Opettajilta haetaan vastausta draamakasvatuksen käyttämiseen opetusmenetelmänä kahden pääkysymyksen avulla.

1. Millaista heistä on käyttää opetusmenetelmänään draamakasvatusta?
2. Millaisia merkityskokonaisuuksia he muodostavat?

2 TAIDEKÄSITYS, TAIDEKASVATUS

TAIDE

JA

Taidekäsitys rajaa mikä milloinkin on taidetta. Taidekäsitys muotoutuu kulloinkin vallitsevan kulttuurin ja taiteeseen liittyvien erilaisten teorioiden ja käsitysten pohjalta. Mikä on sitten tämän hetken taidekäsitys? Mitä nähdään kuuluvaksi taiteeseen? Entä mitä puolestaan kuuluu taidekasvatukseen?

2.1 Taidekäsitteen ja taiteen määrittelyä

Damasio (2011, 278) on arvellut taiteiden syntyneen aikojen alussa välittämisen ja sosiaalisen käyttäytymisen muovaantumisen merkityksessä. Näin toisilleen on saatu välitettyä tietoa erilaisista olosuhteista ja asioista, kuten esimerkiksi vaaroista. Tämän lisäksi se on mahdollisesti koettu homeostaattisesti palkitsevana. Aivot ovat olleet tällöin jo mentaalisilta piirteiltään sellaisella tasolla, että tämä on ollut mahdollista. Vähitellen taiteen asema on vakiintunut ja kehittynyt. Taiteen homeostaattinen merkitys on huomattu ja taiteesta on tullut yksi ihmisen henkisen puolen laajentaja. (emt. 278–279.)

Mitä taidekäsitys sitten tällä hetkellä käsittää? Taidetta rahoitetaan, joten on oletettavaa, että ne osaltaan ilmentävät tämän hetken taidekäsitystä. Opetus- ja kulttuuriministeriön nettisivuilta ilmenee, että se on valtionhallinnossa merkittävin taiteen ja kulttuurin rahoittaja. Teattereiden, museoiden ja orkestereiden toimintaa rahoitetaan valtionosuuksilla. Tämän lisäksi on harkinnanvaraisia valtionavustuksia ja apurahoja taitelijoille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö a.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön nettisivuilla kerrotaan, että siellä on laadittu myös taiteenaloittaisia ohjelmia ja linjauksia taiteen edistämiseksi. Alakohtaisia ohjelmia on kaiken kaikkiaan kymmenelle taiteen ja kulttuurin alalle. Ne ovat audiovisuaalinen kulttuuri, kirjallisuus, kuvataide, muotoilu, näyttämötaide, rakennustaide, sarjakuva, sirkustaide, musiikki ja tanssitaide. Näyttämötaiteiden kohdalla on kerrottu tarkemmin siitä, miten ministeriön taholta taloudellisesti tuetaan teatteriesitysten valmistamista ja niiden esittämistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö b.) Näiden tietojen mukaan näyttämötaide voidaan liittää osaksi tämän hetken vallitsevaa taidekäsitystä.

Lähden tarkastelemaan asiaa sitten taiteen kannalta. Haen tietoa netistä hakusanoilla taide Suomessa. Ensimmäisen sivun linkit johtavat kuvataiteesta kertoviin kohteisiin. Vasta toisella sivulta löytyy linkki, joka käsittelee muutakin kuin kuvataidetta. Teerijoki (2001, 212) on todennut taidehistoria ja taidekasvatus -sanojen mielletyn pitkälti kuvataiteeseen liittyviksi.

Toiselta sivulta löytyy Taiteen keskustoimikunnan julkaisu, joka käsittelee taitelijaa Suomessa. Tässä julkaisussa on määritelty taiteilijaa. Ensin on toki oltava olemassa taide, jotta voidaan määritellä taiteilija. Ilmenee, että taiteiden rajaaminen ei ole tapahtunut yksiselitteisesti ja se on ollut muutosaltista. Alan pääseminen mukaan taidehallinnon ja taiteilijapolitiikan piiriin on edesauttanut tunnustamista taiteeksi ja tekijöiden tunnustamista mahdollisesti taiteilijaksi. (Karttunen 2004, 17–18.) Suomen Näyttelijäliitto on toiminut vuodesta 1913 lähtien (Suomen Näyttelijäliitto 2016), joten voidaan päätellä, että ainakin näyttämötaide ja näyttelijät ovat olleet tunnustettuja asioita taiteessa 1910-luvulta lähtien.

Löytösen & Savan mukaan totuttuun tapaan taidemaailman on annettu oikeutta, mikä lopulta on taidetta. Taidetta eivät kuitenkaan tarkastele ja määrittele pelkästään taiteen ammattilaiset, vaan myös muut ammattilaiset, alat ja toimijat, jolloin siitä syntyy persoonallisia merkityksiä. Taiteen tarjoamat sovellukset voivat sekä rikastaa että laajentaa ihmisten omaa ymmärrystä ja olla oman mukavuusalueen ulkopuolella liikuttaessa kuitenkin jakamisen arvoisia. (Löytönen & Sava 2011, 116.) Räsäsestä (2011, 134) taiteen käsitteellistäminen on haasteellista. Taiteellista tietoa, teorioita, hahmotellaan muiden tieteenalojen tapaan. Kutakin taidetta pyritään jäsentämään ja määrittelemään käsitteiden ja tutkimisen tapojen avulla, jotta niistä voitaisiin muodostaa selkeitä toimintaperiaatteita. (emt.) Pääjoki (1999a, 143) kannustaa tutkimaan taiteeseen liittyviä ajatusmalleja, jolloin voidaan päästä käsiksi mahdollisiin rajoihin, lukkiutuneisiin ajatusmalleihin sekä onnistutaan purkamaan niitä.

2.1.1 Taiteen käsitteellistäminen osaksi hyvinvointia

Vuoden 2007 lopussa valtioneuvosto hyväksyi Terveystieteen edistämisen politiikkaohjelman, jonka puitteissa käynnistyi kulttuurin hyvinvointivaikutusten toimintaohjelman valmistelu Hanna-Liisa Liikasen johtaman asiantuntijaryhmä avulla. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – toimintaohjelma selvitti vuoden 2009 loppuun mennessä kolmen valitun osa-alueen osalta, kuinka terveyttä ja hyvinvointia olisi mahdollista edistää taiteen ja kulttuurin keinoin sekä esitti kahdeksantoista toimenpide-ehdotusta. (Liikanen 2010, 8-9.) Tämä selvitys on luovutettu useammalle ministeriölle

ja sen pohjalta käynnistettiin toimintaohjelma vuosille 2010 - 2014 (Liikanen 2010, 9; Sosiaali- ja terveysministeriö 2015).

Sosiaali- ja terveysministeriön loppuraportissa selveni, että taiteen ja kulttuurin menetelmiä on saatu vietyä osaksi monenlaista toimintaa, joskin alueelliset erot ovat suuret. Vuosille 2015–2018 on asetettu toimimaan yhteistyöryhmä ja toimintaan on varattu määrärahaa. Taiteen edistämiskeskuksille on osoitettu myös vuosittainen määräraha terveyttä ja kulttuuria edistäviin kulttuurihankkeisiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisia instituutioita sekä muita taiteen ja kulttuurin parissa työskenteleviä laitoksia rohkaistaan edistämään osaltaan taidetta ja kulttuuria. Ennaltaehkäisevää taide- ja kulttuuritoimintaa huomioidaan sosiaali- ja terveydenhuollossa. Julkisia yrityksiä ja organisaatioita kannustetaan ottamaan toimintansa osaksi taidelähtöisiä menetelmiä ja kolmas sektori huomioidaan yhtenä toimijana. Kuntia kannustetaan edesauttamaan toimintaa edullisin tilajärjestelyin. Tämän lisäksi erityisryhmien kulttuuripalvelujen saatavuus varmistetaan. Opetushallitus rohkaisee koulutuksen järjestäjiä vahvistamaan monialaista yhteistyötä ja kehittämistä aiheen parissa. Ammattioppilaitoksia ja korkeakouluja puolestaan kehoitetaan edistämään sosiaali- ja terveysalan sekä kulttuurialan yhteiskoulutusta. Ammattikorkeakouluja ja yliopistoja on kannustettu tiivistämään yhteistyötä tutkimuksen ja opetuksen kautta, sekä kokoamaan tuloksia ja hyviä käytäntöjä Innokylään. (ks. <https://www.innokyla.fi/tietoa-innokylasta>) (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015, 7-8.) Tämän kaltainen toimintaohjelma tarjoaa mahdollisuuksia myös draamakasvatukselle ja draamakasvatukselliselle toiminnalle.

2.1.2 Taiteen käsitteellistämisen uudet suunnat

Taiteen parissa tehtävä työ on laajentunut taideinstituutioiden ulkopuolelle. Taidelähtöisiä menetelmiä on otettu soveltavaan käyttöön yhteiskunnan eri sektoreilla muun muassa erilaisissa hankkeissa (von Brandenburg 2012, 244–245; Rönkä & Kuhalampi 2011, 10). Taiteen on huomattu voivan edistää muun muassa terveydenhuoltoa, työelämää, kotouttamista, hoito- ja hoivatyötä ja terapiaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 14). Jotta taide- ja kulttuuripalveluiden soveltaminen saadaan toimimaan hyvinvointia ja elämänlaatua myönteisesti kehittäväksi, on oltava tiiviimpää yhteistyötä, toteutettava yhteisiä toimintasuunnitelmia ja murrettava toimialojen rajoja. (Liikanen 2010, 53). Useiden eri alojen asiantuntijoiden yhteistyö on oleellista, jotta saadaan syvää luotavaa tietoa kulttuurin merkityksestä terveyttä hyödyttävänä ja kohentavana tekijänä (Koivusilta 2012, 348–349). Eri sektoreille on aikojen kuluessa muodostunut toimenkuvia sekä odotuksia, joita varsinkin julkisen sektorin osalta ollaan muuttamassa. Hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta eri

sektorien ja toimialojen yhteen hiileen puhaltaminen vaikuttaa huomattavasti sekä toiminnan rahoitukseen että järjestämiseen. Hyvinvointi muodostuu jokaisen sektorin yhdessä tuottamasta toiminnasta. (Pirnes & Tiihonen 2010, 209–212.)

Taide muuntuu monitaiteisuudeksi, kun yhdistetään eri aloja ja ilmaisutapoja. Näitä muotoja kehittyi esimerkiksi yhteisötaiteen, yhteisöllisen mediataiteen, tieteen ja taiteen, ekologian ja eettisyyden yhdistämisen kautta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 17.) Soveltavalla taiteella tarkoitetaan perinteisestä taiteen tekemisen tavasta poikkeavaa toimintaa (von Brandenburg 2012, 244). Mediataide on yksi kasvava soveltava taidemuoto. Se ei ole tarkkarajaista, siihen kuuluu toisilta lainaileminen ja muuntuminen. Yhdistävänä tekijänä voidaan pitää digitaalisen tekniikan käyttöä ja jonkinlaista sidosteisuutta mediakulttuuriin. Mediataiteen lajeja ovat esimerkiksi liikkuvan kuvan taide (videotaiteen ilmaisutapojen ja elokuvan muotoutuma), virtuaalitodellisuus, vuorovaikutteinen taide (katsojan valintojen/toiminnan mukaan muuttuva) ja äänitaide. (Mäkelä, 2009, 27–29.)

Taiteen on ymmärretty tarjoavan sisältöä elämään. Taiteen tuominen kansalaisten arkeen on tuonut mukanaan myös sosiokulttuurisen innostamisen käsitteen. Tällöin taidetta ei vain vastaanoteta, vaan sitä myös tuotetaan. (vrt. Pirnes & Tiihonen 2010) Taiteelle tarjoutuu aivan uudenlaisia suuntia, mutta nämä eivät kuitenkaan avaudu aivan ongelmattomina. Taideprojektien avulla on saatu käynnistettyä myönteistä toimintaa, mutta ne ovat usein loppuneet projektin päätyttyä. (Rönkä & Kuhalampi 2011a, 10; Karhio 2009, 44–45.) Taidelähtöisestä toiminnasta ei saisi koitua kustannuksia, eikä etenäkään palkkakustannuksia. Tähän liittyy osin asenteet taidelähtöisen toiminnan merkityksestä sekä rahoituksessa. (Rantala 2011, 19–20.) Luovan alan toimijoiden työtä ja työn puitteita tulisi tarkastella, jotta ymmärrettäisiin paremmin heidän työtään käytännössä. Työ voi muodostua sirpaletöistä ja olla epätyypillistä, jolloin toimeentulo on epävarmaa ja sosiaaliturva heikko, eikä yrittäjäyys ole siihen toimivin ratkaisu. Uudet työmuodot olisi tunnistettava, otettava huomioon työn tekemisen edellytykset ja turvattava uuden työn tekeminen. (Karhio 2009, 7, 9, 22, 96.)

Taidelähtöisiä menetelmiä soveltavasti käyttävien toimijoiden asema jää heikoksi ja epäselväksi. He ovat erikoisuuksia taiteen kentällä, koska heitä ei nähdä puhtaasti taiteilijoina, eikä myöskään varsinaisina työntekijöinä soveltavien menetelmien toimintakentillä. Taiteen tekeminen nähdään taiteilijan tehtävänä, jolloin taiteen soveltamista pidetään vähempiarvoisena työnä. Taiteen soveltamisen kentällä taide voidaan valjastaa ikävästi vain välineeksi, jolloin toiminnan oletetaan tarjoavan vain työkalupakkimaisesti välineitä. (von Brandenburg 2012, 255–256; Rantala 2011, 19; Rönkä & Kuhalampi 2011b, 33.) Kun luovan työn tekijän nähdään palvelevan vain

tuotoskeskeisyyttä ja kilpailukykyä, jää huomioimatta luovuus elämänasenteena (Sava 2007, 45). Identiteetin rakentumisen ajatusta tulisi edelleen kehittää, ei vain työn kautta, vaan koko elämän kautta (Karhio 2009, 65, 67).

Käytännöt hakevat vielä muotoaan. Uudenlaiset työt vaativat tuotteistamista ja konseptointia. Soveltavien taidelähtöisten menetelmien tarjoajien pitäisi saada kanavoitua toiminta sellaiseksi, että asiakkaan on sitä helppo hankkia. Niille tulisi saada myös luotua kysyntää. Jotta työ luonnistuu molempien osapuolten kannalta hyvin, vaaditaan toiminnan tietoista suunnittelemista ja aikataulutusta yhdessä. Toiminta voi kääntyä itseään vastaan, jos sitä ei ole riittävässä määrin valmisteltu kohderyhmälle tai toiminta ei ole oikein kohdennettua. Luova työ vaatii myös aikaa ja liian tiukat ajalliset vaatimukset eivät luo sille edellytyksiä. (von Brandenburg 2012, 245; Rantala 2011, 20–21, 27, Karhio 2009, 31, 45.)

Taidelähtöinen työskentely liitetään vahvasti hoito- ja terapiatyöhön, vaikka se soveltuu muillekin osa-alueille. Tällä hetkellä taidelähtöisten menetelmien kaupallinen tarjoaminen on haastavaa, koska sen pitäisi kyetä tarjoamaan markkinoille aina sellaista toimintaa, josta palvelun ostajan voidaan ajatella saavan maksimaalista hyötyä. (Rönkä & Kuhalampi 2011a, 10; Rönkä & Kuhalampi 2011b, 33.) Hyötyjä ei aina edes osata nähdä ja taidelähtöinen toiminta voidaan nähdä työn sijaan puuhasteluna. Taidelähtöisen toiminnan tarjoaminen voi edellyttää myös toimitiloja, joiden järjestäminen voi olla haastavaa ja kallista. (Karhio 2009, 46, 49.)

Hyvinvoinnin lisäämiseen on yhteiskunnassamme tarvetta, mutta tämä ei kuitenkaan saa muodostua taiteen ainoaksi tehtäväksi. Taiteen tehtävä on moninainen, eikä sen lähtökohtia saisi kytkeä taloudellisen hyödyn tavoitteluun. Jos taloudesta rakentuu taidetta määrittävä tekijä, voi taiteen arvon ymmärtäminen muuttua. (von Brandenburg 2012, 246, 250; Rönkä & Kuhalampi 2011b, 33; Karhio 2009, 30.)

Kaikki taiteen parissa työskentelevät eivät myöskään koe taidelähtöisiä menetelmiä omaksi alakseen. Työn tekemisen lähtökohtia ei voi määrätä ulkoapäin, taiteen pariin työskentelyyn johtaa yleensä omat lähtökohdat. Perinteinen koulutus ei myöskään anna tähän kovinkaan paljon valmiuksia. Uudenlainen toimijuus vaatii halukkuutta tehdä toisin ja kehittää itseään niiden tuomien tarpeiden mukaan. (von Brandenburg 2012, 245–247; Rantala 2011, 19; Karhio 2009, 45.) Esimerkki yhdestä uudenlaisesta toiminnasta perinteisessä koulutuksessa on näyttelijä Jussi Lehtosen suunnittelema ja toteuttama yleisökontaktikurssi Teatterikorkeakoulussa. Kurssin puitteissa maisterivaiheessa opiskelevia näyttelijöitä ja dramaturgeja vei teatteriesityksiä erilaisiin hoitolaitoksiin ja vankilaan. Lehtonen on tehnyt aiheesta väitöskirjan. (Lehtonen 2015, 11.)

Taide ei myöskään tuota aina oletuksen mukaisia mielihyvän tuntemuksia, vaan voi olla epämiellyttävää. (vrt. von Brandenburg 2012 ja Pääjoki 1999a ja 1999b) Eteen tulee myös tilanteita, joissa taidelähtöisen toiminnan vetäjää ei koeta mielekkäänä tai ryhmän sisällä herää epämukavia tilanteita (Rantala 2011, 24).

2.2 Taidekasvatus eri konteksteissa

Mitä sitten sisältyy käsitteeseen taidekasvatus? Seuraavaksi tarkastellaan mitä kaikkea taidekasvatuksella käsitetään ja mihin kaikkeen se osaltaan liittyy.

2.2.1 Taidekasvatus taiteen perusopetuksen puitteissa

Opetushallitus vastaa taiteen perusopetuksesta. Sitä säätelee lainsäädäntö ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joissa ovat yleinen ja laaja oppimäärä. (Opetushallitus.) Taiteen perusopetuksen haasteena on se, että sillä tavoitetaan vain murto-osa lapsista ja nuorista. Toiminta on jakautunut taiteen aloittain ja maantieteellisesti epätasaisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 16.)

Kun tarkastellaan kulttuuriharrastamista tilastokeskuksen laatimien tilastojen mukaan yli 10 vuotta täyttäneiden osalta, niin vähiten luovista taideharrastuksista on harrastettu näyttelemistä, jonka prosentuaalinen osuus (2 %) ei ole muuttunut vuosien 1999–2009 välillä. Eniten näyttelemistä ovat harrastaneet 10–14-vuotiaat tytöt. (Tilastokeskus 2011.)

2.2.2 Taidekasvatus oppiaineena

Taidekasvatus on oppiaine Jyväskylän yliopistonhumanistisessa tiedekunnassa, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitoksella. Taidekasvatus käsittelee kaikkia taiteita laajasti. Taide käsitetään ihmisille ominaisena ja kaikkiin kulttuureihin sisältyvänä toimintana. Jokaisessa kulttuurissa on sille toki omat ilmentymismuotonsa ja merkityksensä. Taidekasvatuksen tutkimus tarkastelee etenkin taiteen ilmaisua, kokemista ja tulkintaa. (Taidekasvatuksen oppiaine, Jyväskylän yliopisto.) Sana taidekasvatus johtaa usein käsittelemään aiheita, jotka liittyvät kuvataiteeseen. (vrt. Pohjakallio 2006) Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen oppiaineen sivut kuvaavat näiden opintojen käsittelevän muitakin taiteita.

2.2.3 Taidekasvatus opetussuunnitelmissa

Peruskoulun opetussuunnitelmaan on määritelty taide- ja taitoaineita. Taide- ja taitoaineet määritellään perusopetuksen valtakunnallisen tuntijaon mukaan. Tähän ryhmään kuuluvat yhteiset oppiaineet ovat kuvataide, käsityö, liikunta, musiikki ja kotitalous, joka on ensimmäistä kertaa nimetty osaksi taide- ja taitoaineita. (Opetushallitus 2015.) Hornbrookin (2002, 11) mukaan joillain taidemuodoilla ei voi korvata toisia taidemuotoja, vaikka niillä onkin yhtymäkohtia, jokaisella niistä on kuitenkin omat käytäntönsä ja toimintatapansa.

Draamakasvatus ei kuulu yhteisiin oppiaineisiin. Heikkinen (2002, 112–113) toteaa, että sillä ei ole nähty merkityksellistä asemaa ja arvoa koulussa, koska sen teoriaperusta ei ole ollut riittävän ymmärrettävä. Voidaanko tämän ajatella näkyneen osaltaan myös nimen määrittelemisen vaikeutena? Draamakasvatuksesta ja draamasta on käytetty paljon eri nimiä, kuten luova ilmaisu, ilmaisutaito, ilmaisukasvatus, luova toiminta, teatteri-ilmaisu, teatteritaide, draamapedagogiikka, pedagoginen draama, luova draama, kokonaisilmaisu ja vuorovaikutustaito. (Toivanen 2014; Laakso 2004, 48.)

Pohjakallio (2006,13) kuvaa tämän hetkisen kuvataide-nimen muotoutumisprosessia vuosien saatossa. Muutoksessa nimen määrittely sinänsä ei ole ollut keskeinen asia, vaan se mitä jää sen taakse eli oppiaineen oma historia, millainen on sen merkitys sekä muutokset ja erot suhteessa siihen. Osa opettajista on kokenut uuden nimen kaventavan oppiaineen sisältöjä ja osa puolestaan on kokenut taide-sanankuvataiteessa laajentavan käsitystä taiteen maailmasta. (Pohjakallio 2006, 13, 15.) Näen tässä jokseenkin samankaltaisen tilanteen kuin draamakasvatuksessa. Myös sen nimi on elänyt melkoista muotoutumisprosessia ja tällä on ollut ilmeinen vaikutus draamakasvattajiin. Voiko olla, että draamakasvatuksen osalta on jääty nimen määrittelemisen tasolle, jolloin teoriaperustan selventäminen on jäänyt taka-alalle?

Draamaa on kuitenkin sinnikkäästi pyritty saamaan osaksi peruskoulun opetussuunnitelmaa. Opetus- ja kulttuuriministeriön lehdistötiedotteessa 28.6.2012 mainitaan opetuksesta draaman keinoin (Opetushallitus 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet osiossa, kappaleessa 3.3 Tavoitteena laaja-alainen osaaminen sanotaan:

”Yhtä tärkeitä on oppia käyttämään matemaattisia symboleita, kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21.)

Oheisessa opetussuunnitelmassa viitataan eri yhteyksissä draamaan ja oppimiseen draaman keinoin. Jollain tasolla ajatus draamasta siellä liikkuu. Sosiaali- ja terveysministeriön loppuraportissa (2015,

40–41) ilmenee, että draamaa opetusmenetelmänä lisätään yhteiskuntaopin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

Mielenkiintoista on toki se, kenen ajatellaan draaman kanssa operoivan. Ajatellaanko draaman käyttäminen opetuksessa jokaisen opettajan perustaidoksi? Draamaa on lisätty yliopistoissa lastentarhanopettajien – ja luokanopettajien koulutukseen muiden taide- ja taitoaineiden rinnalle. Draamaa on luokanopettajilla perusopetuksessa opettettävien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa ja lastentarhanopettajilla varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetuksen ammatillisia valmiuksia antavissa opinnoissa, 2-5 op suuruisina opintokokonaisuuksina (Tampereen yliopisto 2015a; Tampereen yliopisto 2015b). Tämän suuruisilla kokonaisuuksilla saadaan esimakua draamasta. Tämä voi olla jollekin kimmoke jatkaa draamakasvatuksen opiskelua, jolloin siitä syntyy laaja kokonaiskuva ja se jää osaksi opetuskäytäntöjä.

Korkeakosken (1998, 28) tutkimuksen mukaan ala-asteella on vähän taideaineiden lehtoreita ja päätoimisia tuntiopettajia, todennäköisesti suurimmalla osalla heistäkin pääkouluna on toiminut ylä-aste. Peruskoulun alaluokilla luokanopettajat siis vastaavat taide- ja taitoaineiden opetuksesta ja draama, jota ei ole itsenäisenä oppiaineena opetussuunnitelmassa, integroidaan osaksi muuta opetusta. Jakku-Sihvonen (2006, 8) toteaa, että vaikka taide- ja taitoaineiden integroiminen koetaan yleensä positiivisena asiana, se edellyttää luokanopettajalta sekä valmiuksia yhteistyöhön että laaja-alaista pätevyyttä. Hänen mukaansa kaikilla oppilailta on kuitenkin oikeus saada pätevän taide- ja taitoaineiden opettajan antamaa opetusta. (emt.) Pääjoki (1999a) näkee taidekasvatuksellisen työn vaativan aina omakohtaista suhdetta taiteeseen.

Luokanopettajaopiskelijat ovat voineet toki valinnaisissa opinnoissaan opiskella joitakin taide- ja taitoaineita laajemminkin tai tehdä draamakasvatuksen perus- ja aineopinnot. Keskustelua on varmasti herännyt ja herää siitä millä koulutustasolla on riittävä antamaan taide- ja taitoaineiden opetusta. (vrt. Vesioja 2008.) Taide- ja taitoaineiden opetusta antavien ammattitaitoon ja opetuksen laatuun on kiinnitetty huomiota (Opetus - ja kulttuuriministeriö 2011, 16).

Asiaan on varmasti syytä kiinnittää huomiota. Saastamoinen, Varto, Westerlund, Väkevä, Juntunen, Rouhiainen, Löytönen, Sava, Räsänen, Anttila & Bresler (2011, 6) mukaan taiteen ja kasvatuksen väkinäinen yhteen liittäminen voi kadottaa taiteen läsnäolemisen tilanteista, jolloin tilanne on näennäisesti taidekasvatuksellinen. Tilanteeseen voidaan ajautua esimerkiksi silloin, kun opettajalla ei ole taidekasvatukseen riittäviä valmiuksia tai taiteellisella toiminnalla pyritään taiteeseen liittyvän taidon oppimiseen kaavamaisesti välittämättä siitä syntyvistä inhimillisistä kokemuksista. (emt.)

Peruskoulun ylemmillä luokilla opetusta tarjoavat aineenopettajat. Peruskoulun taide- ja taitoaineiden opettajat ovat yleensä opiskelleet opetettavaa ainetta vähintään 60 op (Opetusalan Ammattijärjestö). Lähtökohtana lienee, että opetusta antavat pätevät opettajat. Korkeakosken (1998, 31–32, 34) tutkimuksen mukaan näin ei kuitenkaan taideaineiden osalta aina ole. Tutkimuksessa on tarkasteltu tilannetta musiikin ja kuvaamataidon opettajien suhteen. Haasteena ovat esimerkiksi pienet kunnat, joissa taideaineiden opetustunnit jäävät niin vähäisiksi, ettei lehtorin virkaa kannata perustaa. Pätevien taideaineiden opettajien määrä vaihtelee hyvin paljon lääneittäin. Tilanne on sama lukioiden pätevien taideaineiden opettajien kohdalla. (emt.)

Draamaopettajien tilanne lienee tuskin parempi, jos tämä on tilanne opetussuunnitelmassa määriteltyjen taide- ja taitoaineita opettavien opettajien kohdalla. Yleisissä keskusteluissa on ilmennyt huolta ammattitaitoisten opettajien puutteesta, koska tämä eriarvoistaa taide- ja taitoaineiden opetustarjonnan ja voi vaikuttaa vielä tulevaisuudessakin persoonallisella tasolla sekä merkittäviä valintoja tehdessä (Jakku-Sihvonen 2006, 7). Peruskoulun opettajien kokemusten mukaan hankaluutta aiheuttavat myös tuntimäärien riittämättömyys suhteessa taide- ja taitoaineiden opetussuunnitelman mukaisiin sisältöihin (Tiainen, Heikkinen, Kontunen, Lavaste, Nysten, Seilo, Välihalo & Korkeakoski 2012, 32).

Peruskoulut ja lukiot voivat painottaa taideaineita opetuksessa. Tällöin taideaineeseen yleensä panostetaan enemmän sekä laadullisesti että määrällisesti. Painotus voi olla luokkamuotoista, esimerkiksi kuvaamataitoluokka, valinnaisaine tai valinnainen kurssi, lisätuntiresurssi tai muu painotus (esimerkiksi projekti tai työpaja). Yleisimmin painotetaan musiikkia ja kuvaamataittoa. Ilmaisutaidon painotusta opetuksessa on hyvin vähän. (Korkeakoski 1998, 19–20.) Kokonaisvaltaista, säännöllistä ja monimuotoista draama- ja teatterikasvatusta on minimaalisesti. Tavanomaiset teatterikasvatuksen muodot ovat teatterikäynnit ja esityksen tekeminen juhliin. (Toivanen 2005, 121–122.)

Ilmaisutaidon erityistehtävän saaneita taidelukioita on opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän selvityksen mukaan Suomessa vain kaksi, Kallion lukio Helsingissä ja Tampereen yhteiskoulun lukio (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 11). Mukaan ei ole ilmeisesti laskettu lukioita, joissa voi olla tarjolla jokin ilmaisupainotteinen linja. Hatanpään lukio Tampereella tarjoaa ainakin musiikkiteatterilinjaa (Hatanpään lukio 2016). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2015, 11) tekemän selvityksen mukaan taiteen erityistehtävän saaneita lukioita on yhteensä yhdeksäntoista. Tässä luvussa eivät ole mukana urheilun erityistehtävälukiot. Määrällisesti taidelukiota ajatellaan olevan riittävästi. Suurin osa lukioista sijaitsee suuremmissa kaupungeissa, vain kaksi näistä sijaitsee kunnassa, pohjoisin lukio Kajaanissa. Selvityksessä on todettu, että taidelukioissa opintojen

keskeyttämisiä tulee selvästi vähemmän. Lukiokoulutusta ollaan kehittämässä ja erityistehtävälukioiden ovat osaltaan tarkastelun alla muun muassa tehtävänkuvien ja rahoituksen osalta. (emt. 11–13, 31.)

Opetushallitus vastaa toisen asteen ammatilliseen koulutukseen kuuluvista taide- ja taitoaineista (Liikanen 2010, 48). Ammatillisten perustutkintojen perusteita on uudistettu ja niihin on lisätty yksi yhden opintoviikon mittainen pakollinen tutkinnon osa sekä valinnaisia tutkinnon osia, joissa käsitellään sosiaalista ja kulttuurista osaamista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015, 41). Ammattikorkeakouluissa taiteen soveltavia menetelmiä on otettu osaksi opintoja esimerkiksi sosiaalialalla (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015, 42). Useimmat opinto-ohjelmissä olevat taide- ja ilmaisuaineet ovat olleet valinnaisia jaksoja (Liikanen 2010, 42). Ammattikorkeakoulut ja yliopistot vastaavat opetuksesta ja sen kehittämisestä itsenäisesti. (Liikanen 2010, 48; Opetus- ja kulttuuriministeriö c).

Ropo (2009, 10) toteaa, että vaikka opetussuunnitelma rajaa ja määrittää, niin opetuksessa on vapautta toimia pedagogisesti monimuotoisesti. Okkonen (2008, 228) peräänkuuluttaa tutkimusten huomioimista opetussuunnitelmia tehtäessä. Draama- ja teatterikasvatuksen osalta on ilmestynyt useampia tutkimuksia, mutta onko näitä otettu huomioon millään tavoin. (emt.)

Taito- ja taideaineiden oppimistuloksia on selvitetty kuvataiteen, käsityön, liikunnan ja musiikin osalta (Laitinen & Hilmola 2011). Taide- ja taitoaineita ei ole juurikaan tarkasteltu tiedon näkökulmasta, lähdetty selvittämään millaista tietoa niiden avulla saavutetaan. Niiden merkitystä tiedonhankinnassa, muiden oppiaineiden tiedonkäsitysten avartamisessa ja näiden aineiden käsitteiden liittymistä muihin koulun oppiaineisiin on mietitty vähemmän. (Räsänen 2009, 28.) Räsänen (2011, 131) mukaan taiteita pitäisi tutkia enemmän niiden kautta tapahtuvan oppimisen, eikä niinkään välineellisyyden kautta eli miten taide tukee muuta oppimista. Tarvittaisiin tutkimustietoa myös informaalista taideoppimisesta eli miten taideilmaisuus ilmenee esimerkiksi yhteisöissä ja sosiaalisessa mediassa. (emt.) Anttila (2011, 170) näkee tarpeellisenä taidekasvatuksellisenä tutkimuksena sen, miten taiteen oppijan alistamista voidaan välttää taiteen perinteitä vaaliessa. Karisto (1998, 66) on myös pohtinut miksi taidetta ei oikein kelpuuteta tiedon lähteeksi ja arvelee syyn olevan modernin maailman ajatusmallien ja käytäntöjen voimakkaassa sisäistämässä.

Räsänen näkee (2009, 30) koulutaiteiden ja -taitojen opettamisen etenevän behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaan, jossa opettaja on aktiivinen ja oppilas passiivinen. Tällöin opetus on vain tietynlaisen tiedon välittämistä, sisällöllisyyden ja kulttuuristen merkitysten jäädessä erillisiksi. (emt.)

2.2.4 Taidekasvatus tutkimuksessa

Koska taide ja taidot erotetaan usein pelkäksi kulttuuriksi ja erillistetään yhteiskunnasta, on taidepedagogiikan sosiaalista merkitystä nostettu enemmän esille. Taidepedagogisissa keskusteluissa pyritään myös kuvaamaan oppimista kokonaisvaltaisesti, koska kulttuurimme jakaa yhä mielen ja kehon erikseen. (Varto 2011, 27.) Tutkimus on tullut tarpeelliseksi taidekasvatuksellisten toimintaympäristöjen laajentuessa ja käytäntöjen monipuolistuessa. Reflektointia on syntynyt, koska toimintakentällä vallitsee uudet ja vanhat säännöt. Reflektion avulla on pyritty myös tunnistamaan taiteen ilmiöitä, sekä määrittelemään taidekasvatuksen suhdetta ja toimintaa suhteessa niihin. Kasvatus- ja kulttuuritutkimus on kehittynyt laaja-alaisemmaksi ja kulttuuristen merkitysten, sekä niiden syntyminen tutkiminen myös yksilötasolla, on tullut yhä yleisemmäksi. (Varto 2011, 22.)

Taidekasvatuksessa toimitaan taiteen menetelmin ja arvioidaan toiminnan vaikuttavuutta. Käytännössä liikutaan rajapinnoilla, jolloin on mietittävä millä alueella oikeastaan liikutaan. Ollaanko esimerkiksi enemmän taiteen, taidekasvatuksen vai harrastuksen alueella. Käytännön kautta muodostuvat myös mielenkiinnon kohteet eli kiinnostutaanko toiminnan pedagogisesta luonteesta vai vain sen taiteellisen toiminnan piirteistä, koko taidekasvatuksen kentästä vai jostain taiteenlajin osasta. Rajaukset kuuluvat osaltaan taidekasvatuksen käytäntöihin. (Varto 2011, 22.)

Rajauksia tehtäessä on hyvä olla tietoinen siitä, mikä taidekasvatuksellisen toiminnan esikuva ja käsitteellinen lähtökohta on. Taidekasvatuksellista opetusta tarjottaessa on syytä olla tietoinen mihin toiminta pohjaa, ammattilaiskäytäntöihin tähtäävään toimintaan, aikuisten ja ammattilaisten tuottamaan taiteeseen vai tavoitellaanko opetuksella jotakin muuta kuin tätä. (vrt. Pääjoki 1999a)

Taidekasvatuksen kannalta on tärkeää tunnistaa ja kuvata vallitsevia käytäntöjä, koska silloin todentuu toiminnan moninaisuus. Tämä onnistuu empiirisen tarkastelun avulla ja rohkaisee taidekasvatustyön parissa työskenteleviä dokumentoimaan työtään. Taidekasvatustyöstä on kerätty johdonmukaista ja pitkän aikavälin aineistoa, josta on tutkittu tärkeiksi koettuja piirteitä. Dokumentoidun aineiston pariin on mahdollista palata aina uudelleen ja sen myötä on mahdollista löytää uusia tutkittavia piirteitä, huomata puuttuvia piirteitä ja niitä piirteitä, joita ei tunneta tarpeeksi. (Varto 2011, 22–23.)

2.2.5 Taidekasvatus laajana käsitteenä

Taidekasvatus on levinnyt eri aloille ja sen myötä se on voinut osoittaa olevansa osaltaan tukemassa yhteisiä tavoitteita omilla sovelluksillaan ja toimintatavoillaan. Taiteellisen toiminnan ja pedagogisen ajattelun yhdistävät menetelmät ovat olleet erittäin hyödyllisiä ja luoneet uutta ajattelua ja toimintaa monilla eri aloilla. Tämä muuttaa osaltaan taidekasvatuksen käytäntöjä. Reflektointi on vääjäämätön osa sitä, jotta toiminnan perusteet selkenevät ja tulevien sovellusten käytännöt kehittyvät. (Varto 2011, 23–24.)

Kertomukset, kuvaukset, puhetavat ja keskustelut tuovat esiin tarpeen arvioida ja kehittää taidekasvatusta. Ne hahmottavat osaltaan millaisia asioita toimimiseen taiteessa koetaan kuuluvan. Taidekasvatus tarjoaa paljon kosketuspintoja erilaisiin asioihin ja ilmiöihin ja on tiedonalaltaan laaja-alainen. (Varto 2011, 24.) Jokainen taide sisältää osaltaan omanlaisensa taidekasvatusmallin, joka määrittää taiteen parissa tapahtuvaa tekemistä, oppimista ja ohjausta. Erilaiset taidekäsitteet ohjaavat toimintaa. Jollekin on tärkeää tekninen taituruus, toiselle merkityksiä välittävä henkilökohtainen ilmaisu ja kolmannella esteettis-formaalisuus. Taidekasvatuksen esteettisyyttä tähdennetään usein taidekasvattajien taholta, mutta taide ei kuitenkaan aina ole sitä. (Pääjoki 1999a, 72, 119.)

Taidepedagogiikka muodostuu tavoitteellisesta taidekasvatuksen koulutuksesta ja ammattimaisesta taiteessa toimimisen koulutuksesta. Taidepedagogiikan ihmiskäsityksessä taidolla on erityinen merkitys ihmistymisessä ja ihmisen henkilökohtaisessa kehittämisessä. Tietoisen taitamisen ja taiteen välineiden oppimisen kautta ihmisen on mahdollista saavuttaa itselle tärkeitä kykyjä, jotka ovat aina läsnä hänen elämässään ja tärkeitä missä tahansa. Ihminen jää tarpeellisilta kyvyiltään vaillinaiseksi ilman näitä oppeja. (Varto 2011, 26–27.)

Esteettis-formaalisuudella tarkoitetaan sitä, että taide täyttää sille asetetut esteettiset ja muodolliset vaatimukset. Taiteen rooliksi nähdään silloin pyrkimys esteettisyyteen ja määriteltyyn muotoon ja poikkeamat tämän suhteen voidaan kokea ei-taiteeksi, jolloin taide koetaan esimerkiksi sopimattomana ja epämukavana. Nykytaide on muuttanut osaltaan taidekäsitteistä ja johtanut keskusteluihin siitä mikä voidaan nähdä taiteena. Tämä on johtanut sensurointiin, erotteluun ja kategorisointiin. Taiteen tekemisen ohella on herätty tarkastelemaan taiteen vastaanottamisen kysymyksiä. Taiteessa keskeiseksi tekijäksi nousee teoksen sanoma. Asiasta syntyvä moraalinen ongelma juontaa juurensa siihen, että teoksen aihe koetaan jotenkin epämukavana, jopa tabuna. Myös taiteen kentällä kiistellään taiteen roolista ja perusteet pohjaavat usein esteettisyyteen. (Pääjoki 1999b; Pääjoki 1999a, 75, 116–117.)

Pääjoki käsittelee asioita kuvataiteen kautta, mutta näen tämän liittyvän myös osaltaan teatteriin ja siinä nykyteatteriin. Perimmäinen kysymys taidekasvatuksellisesti lienee se millainen esteettinen tehtävä taiteella nähdään olevan. Onko taiteen tehtävä olla aina esimerkiksi niin sanotusti nautinnollista, kaunista ja miellyttävää? Ajattelen, että nykytaiteeseen, kuten nykyteatteriinkin liittyy tietynlainen laajentunut tutkimisen ja tulkinnan mahdollisuus. Tarjottu taide antaa tilaa monenlaisille tulkinnoille. Taide on yksi keino tehdä muun muassa näkyväksi epäkohtia. Pääjoki (1999a, 108–109, 119; 1999b) toteaa, että epämukava taide ja yleensä nykytaide voi herättää vastustusta taidetta ja taidekasvatusta kohtaan, jolloin taidekasvatus joutuu haasteen eteen. Taidetta moralisoidaan ja sen pelätään vaikuttavan kielteisesti moraaliin. Tällöin epämukavaksi koettua taidetta voidaan pyrkiä sulkemaan ulos taidekasvatuksesta. Olisi kuitenkin huomattava, että käsitykset epämukavasta ja moraalista vaihtelevat yksilöllisesti. (Pääjoki 1999a, 108–112, 126; Pääjoki 1999b.)

2.3 Draamakasvatus suhteessa taidekasvatukseen

Kaikille draamakasvatus ei välttämättä kerro sanana mitään. He kysyvät mitä draamakasvatus on. Olen usein törmännyt seuravanlaisiin kommentteihin puhuessani draamakasvatuksesta: ” Mun elämäni on jo yhtä draamaa. Luuleks sää, että mää tarvin sitä enää yhtään enempää.” tai ” Ai siis että koko ajan pitäisi tapahtua. Mä en halua enää lisää tapahtumia. Mulla on niitä jo tarpeeks.”

Avoin yliopisto määrittelee draamakasvatuksen taidekasvatukselliseksi ja kokemukselliseksi oppiaineeksi. Sen toiminta-alueita ovat taide, tässä tapauksessa teatteritaide, ja kasvatus. Toiminta tapahtuu näiden kahden toiminta-alueen välimaastossa ja näiden sisällä. Draaman ja teatterin keinoja käyttäen tutkitaan ja opitaan. Keskeistä on osallistua ja tutkia sekä toimia ja oppia yhdessä. (Avoin yliopisto 2014.)

Taidekasvatus käsittelee kaikkia taiteita laajasti. Tähän voidaan puolestaan nähdä osaltaan sisältyväksi näyttämötaiteen. Draamakasvatus on oma oppiaineensa, jonka toiminnan kivijalka on näyttämötaiteessa, teatterissa. Voidaanko draamakasvatuksen nähdä osaltaan kuuluvan taidekasvatukseen? Ainakin se on avoimen yliopiston sivuilla määritelty taidekasvatukselliseksi oppiaineeksi. Heikkisen (2002, 111–112) mukaan draamakasvatuksen filosofia on muodostunut osaltaan taidekasvatuksen filosofiasta.

Laakso (2004, 47) ei halua, että taidemuoto ja oppimismenetelmä nähdään vastakkaisina asioina. Draaman sanallinen merkitys pitäisi nähdä laajempänä, molemmat käsitteet sisältävinä. (emt. 46–47). Myös Toivasen (2014) mukaan draama pitäisi nähdä sekä taideaineena että

opetusmenetelmänä. Räsästä (2011, 144) taidekasvatuksen tärkein tehtävä on tarjota ihmiselle välineitä itsensä ja oman elämänsä rakentamiseen ja ymmärtämiseen osana erilaisia osakulttuureita.

Heikkisen (2002, 112) mukaan draamakasvatuksen asema ja arvo Suomessa ovat selkiytymättömät. Draamakasvatusta ei ole oppiaineena peruskoulussa, mutta sitä on mahdollisuus opiskella yliopistollisena oppiaineena. Sen merkitys yleissivistävässä koulutuksessa, kuten myös opettajankoulutuksessa jää kuitenkin vähäiselle huomiolle. (Heikkinen 2002, 113.) Draamakasvatuksen hyväksyminen omana tieteenalana helpottaisi mahdollisesti sen hyväksymistä osaksi laaja-alaista yleissivistävää taidekasvatusta ja myös muihin laaja-alaisiin kokonaisuuksiin (Heikkinen 2002, 122).

Heikkinen (2004, 24) kuvaa draamakasvatusta siten, että teatteri on sen muotokieli ja draamakokemus on tiedonhankinnan tapa. Maailmaa ja kulttuuria hahmotetaan esteettisten prosessien kautta. Keskeinen tavoite draamaa tehdessä on avata näkemyksiä maailmasta ja herättää keskustelua, tarkastella maailmaa. (Heikkinen 2004, 30, 77.) Draamassa on lupa tehdä virheitä ja kokeilla omia rajojaan. Draama mahdollistaa erilaisten ratkaisujen ja ajattelutapojen kokeilemisen turvallisesti. Näin voi löytää myös jotakin käyttökelpoista draaman ulkopuoliseen maailmaan. (Heikkinen, 2004 116–117.)

Draamallisessa oppimisessa tutkitaan merkitysrakenteita ja tavoitteena on yksilön henkilökohtainen muutos ja kasvu. Yksilön on hyvä oppia tiedostamaan minuus ja identiteetti, sekä ymmärtää omaa henkilökohtaista merkitysperspektiiviä ja kontekstisuhdettaan yhteiskuntaan. Draamallisten prosessien tarkoitus on mahdollistaa kokemisen kautta itseymmärrys ja eläytyvä ymmärrys eli toisen asemaan asettuminen. (Häkämies 2007, 15–19, 46–47, 61–63.)

3 DRAAMAKASVATUS

Tässä luvussa perehdytään tarkemmin draamakasvatukseen, sen historiaan, genreihin, draamallisiin toimintaan liittyviin tekijöihin ja reflektioon osana draamakasvatusta. Aiheita avataan yleisellä tasolla.

3.1 Draamakasvatuksen historiaa

Alkusysäyksiä kasvatukselliselle draamalle on ollut jo 1900-luvun alkupuolella. Amerikkalainen Allie Minnie Hertsin ajatellaan olleen ensimmäinen draamaa lasten kanssa käyttäneistä henkilöistä. Hänen toimestaan perustettiin Lasten kasvatuksellinen teatteri (engl. Children's Educational Theatre) New Yorkissa vuonna 1903. Amerikkalainen Winifred Ward puolestaan selvensi lasten draaman tarkoitusta, menetelmiä ja käytäntöjä, sekä toi draaman luokkahuoneisiin 1920-luvun lopulta alkaen. Hän kirjoitti aiheesta myös kaksi kirjaa. Hän tunnetaan luovan draaman (engl. Creative Drama) kehittäjänä. (McCaslin 2006.)

Englannin luokkahuonemuotoisen draaman kehittäjiä ovat olleet Harriet Finlay-Johnson ja Henry Caldwell-Cook jo 1900-luvun alkupuolella (Weltsek-Medina 2008). Vuonna 1943 Englannissa aloitti toimintansa ensimmäinen draamakasvatuksen yhdistys (Heikkinen 2002, 75). Tämän jälkeen Englannin draamakasvatuksen uranuurtajina ovat toimineet muun muassa Dorothy Heathcote, Brian Way ja Gavin Bolton. Heidän näkemyksissään on eroja huolimatta yhteisestä nimittäjästä. (Weltsek-Medina 2008.) Brian Way ja Peter Slade määrittivät draaman käyttämistä kouluissa kirjoittamissaan kirjoissa. Heidän mukaansa lasten draaman todelliset juuret eivät olleet teatterissa, vaan leikissä. Draaman, enimmäkseen improvisaation, avulla haluttiin rohkaista lapsia Sladen mukaan luomaan fantasian ja metaforien maailmaa tai Wayn mukaan sosiaaliseen todellisuuteen, josta olisi osallistujille hyötyä. (Somers 2003, 19.)

Työpajateatteri (engl. Theatre in Education, lyhennettynä T.I.E) alkoi vuonna 1965 projektina Belgradin teatterissa Coventryssä Englannissa (Cope 2015). Amerikkaan toiminta ennätti 1970-luvulla (McCaslin 2006). Työpajateatterissa katsotaan ensin lyhyt näytelmä, jonka jälkeen alkaa työpajatoiminta. Työpajatoiminnassa tarkastellaan näytelmän kohtauksia eri tavoin työstäen.

Työpajan jälkeen toiminnan pohjalta heränneitä ajatuksia ja kokemuksia pohditaan yhdessä. (Heikkinen 2004, 35.)

Gavin Bolton on ollut yksi prosessidraaman teoreetikoista ja harjoittajista. Hänen mukaansa esityksellä (engl. performance) on jo sinänsä kasvatuksellinen merkitys. Dorothy Heathcote ja Brian Way ovat pitäneet draamaprosessia tärkeämpänä kuin varsinaista lopputulosta. 1970-luvun lopulla ja 1980-luvun alussa osa draamakouluttajista alkoi tarkastella uudelleen draaman ja teatterin merkitystä osana kasvatusta. Nyt tehtiin selvä ero perinteisen opettajakeskeisen tuotantosuuntaisen ja oppilaskeskeisen prosessisuuntaisen toiminnan välille. Brian Wayn kannanottojen myötä syntyi ajatus toiminnasta, joka ei keskity varsinaisen esityksen tuottamiseen, vaan osallistamiseen. Syntyi Drama in Education (engl. lyh. D. I. E.) (Weltsek-Medina 2008). Prosessidraaman idea kehittyi ja jalostui eteenpäin.

Heinäkuussa 1991 draamavaikuttaja Brad Haseman julkaisi *The Drama Magazine - The Journal of National Drama*-lehdessä artikkelin *Improvisation, process drama and dramatic art*, jossa hän kertoi John O'Toolen määrittelemästä termistä prosessidraama (Haseman 1991). Cecily O'Neill käytti myös käsitettä väitöskirjassaan vuonna 1991. Väitöskirjan julkaisemisen myötä käsite prosessidraama tuli yhä laajempaan tietoisuuteen ja sen käyttö vakiintui 1990-luvulla (Heikkinen 2003, 12). Prosessidraamasta on puhuttu myös nimillä *living through drama* ja *experimental drama* (suomeksi pedagoginen draama) (Bowell & Heap 2005, 9).

1980-luvun lopussa muun muassa David Hornbrook alkoi sovittaa voimakkaasti yhteen teatteria ja draamakasvatusta Englannissa (Somers 2003, 20). Tämä ei ollut ongelmaton ja näiden kahden asian välille syntyi voimakas kiista, johon Laakso (2004, 46–47) viittaa puhumalla hedelmättömästä väittelystä ja muna-kana-asetelmasta.

Suomeen draamakasvatus rantautui 1960–1970-lukujen taitteessa (Heikkinen 2002, 11). Suomessa educational drama sai nimekseen draamapedagogiikan tai draamakasvatuksen, näiden katsotaan olevan synonyymejä (Østern 2001a, 9). Termi draamakasvatus pitää sisällään kaiken koulujen erilaisissa oppimisympäristöissä tehtävän draaman ja teatterin (Heikkinen 2002, 14). Heikkisen (2002, 116) mukaan draamakasvatus tarkoittaa sekä tieteenalaa että oppiainetta. Muun muassa kasvatus- ja teatteritieteen teorioita sovelletaan draamakasvatuksessa ja läheisiä tieteitä ovat sosiologia, psykologia, kirjallisuus ja antropologia. Draamakasvatuksen filosofian muodostavat taidekasvatuksen, draaman ja teatterikasvatuksen filosofiat. (Heikkinen 2002, 111–112.)

Vuonna 2010 Suomessa on ollut noin 3000 draamakasvatuksen perusopinnot ja noin 1000 draamakasvatuksen aineopinnot suorittanutta henkilöä (Viirret 2014). Vuoteen 2008 saakka draamakasvatuksen perus- ja aineopinnot sai suorittaa Jyväskylän yliopistossa sivuaineopintoina

(Jyväskylän yliopisto/opettajankoulutuslaitos). Draamakasvatuksen syventäviä opintoja oli mahdollista suorittaa Suomessa ensimmäisen kerran helmikuussa 2000, jolloin ensimmäinen ryhmä aloitti opintonsa (Østern 2001a, 10). Opinnot olivat erillisopintoja, eikä valmistuneista maistereista ole tehty tilastoa (Viirret 2014). Tieteenalana draamakasvatus on nuori ja sen ensimmäinen vakinainen oppituoli on ollut Jyväskylän yliopistossa. Professuuria ei ole täytetty vakinaisesti. (Laakso 2004, 13.)

Netistä löytyy Jyväskylän yliopiston sivut lukuvuodelta 2003–2004, joissa mainitaan syventävät opinnot. Tuolloin draamakasvatuksen professorina on toiminut Anna-Lena Østern. (Draamakasvatuksen opiskelijat lukuvuonna 2003–2004). Tällä hetkellä mitkään näistä edellä mainituista opintokokonaisuuksista eivät ole enää tarjolla Jyväskylän yliopistossa.

Draamakasvatuksen opintoja on tällä hetkellä mahdollista tehdä suomen kielellä Jyväskylän avoimessa yliopistossa Jyväskylässä, sekä muiden avoimien yliopistojen järjestäminä opintoina, joita järjestetään yhteistyössä Jyväskylän avoimen yliopiston kanssa eri paikkakunnilla ympäri Suomea. Åbo Akademi on tarjonnut opintoja ruotsin kielellä. Kiinnostusta aihetta kohtaan on, sillä useampia perus- ja aineopintojen ryhmiä on parhaillaankin menossa. Draamakasvatusta voi opiskella kaiken kaikkiaan 60 opintopisteen verran, joka vastaa yliopistollisissa opinnoissa määrältään laajaa sivuainetta.

3.2 Draamakasvatuksen genret

Suomessa draamakasvatusta ovat määritelleet Hannu Heikkinen ja Anna-Lena Østern. Draamakasvatusta ja sen genrejä tarkastellaan hieman kummankin osalta. Heikkisen (2004, 39) määritelmä on yhdistelmä brittiläisestä, pohjoismaisesta ja suomalaisesta määritelmästä. Østernin (2003) mukaan määrittely on kutsu keskusteluun draamakasvatuksen sisällöstä, koska genrejen rajat eivät ole tarkkaan jäsenyneet. Hän näkee määrittelemisen osaltaan kehittävän draamakasvatusta oppiaineena ja edes auttavan draamakasvattajien ammatillisen identiteetin muodostumista. Hän on tarkastellut draamakasvatusta erityisesti Pohjoismaiden osalta (lukioiden opetussuunnitelmat ja yliopistojen aineopinnot).

Heikkisen luokitus käsittää kaiken kaikkiaan kaksitoista genreä, jotka voidaan tiivistää kolmeen pääluokkaan; katsojien draamaan, osallistujien draamaan ja soveltavaan draamaan. Katsojien draamassa luodaan ja tutkitaan fiktiivistä maailmaa. Katsojien usko näyttämön todellisuuteen mahdollistaa fiktiivisen maailman. Sitä voidaan kutsua myös esittäväksi draamaksi. Osallistujien draamassa luodaan fiktiivinen maailma, jossa osallistujat toimivat aktiivisesti.

Forumteatteri, prosessidraama ja työpajateatteri eli TIE, joka on lyhenne sanasta Theatre in Education, ovat osallistujien draamaa. Soveltavassa draamassa katsojien ja osallistujien draamat yhdistyvät. Muun muassa tarinankerronta, improvisaatio, performanssi, digitaalinen draama, draamatekstin kirjoittaminen tarinateatteri ja sosiadraama ovat osa soveltavaa draamaa. (Heikkinen 2004, 33–39.)

Østern on jaotellut draamakasvatuksen viitteentoista osaan. Hänen määrittelemänsä genret eroavat hieman Heikkisen määrittelemistä genreistä. Hänen mukaansa omat genrensä ovat vielä roolileikki (engl. role play), storyline, draamaleikki, yhteisöteatteri tai -draama (Østern 2003). Heikkinen (2004, 39) kyllä mainitsee myös yhteisöteatterin, mutta jättää sen tietoisesti vähemmän tunnettuna ja analysoimattomana käsittelemättä. Østern ei ole tiivistänyt genrejä Heikkisen tapaan pääluokkiin. Hänen mukaansa genrejen sisällä on mahdollista hyödyntää erilaisia teatterin muotoja, kuten esimerkiksi esineteatteria.

3.2.1 Draamalliseen toimintaan liittyviä tekijöitä

Esteettinen kahdentuminen ja tietoisuus siitä

Fiktiossa toimiessamme liikumme kahden eri todellisuuden välillä yhtä aikaa, elämismaa-ilmassa ja fiktiivisessä maailmassa (Heikkinen 2004, 105). Silloin meillä on tietoisuus siitä, että olemme esteettisesti kahdentuneita. Ensinnäkin roolissa toimiessani en ole minä, vaikka olenkin minä. Toiseksi fiktion todellisuus on fiktion todellisuutta. Kolmanneksi aika fiktiossa on fiktion aikaa, ei reaaliaikaa. (Heikkinen 2004, 103.) Teerijoen (2001, 213) mukaan draamakasvatuksen ainutlaatuisuus piilee juuri sen tarjoamassa kahdessa maailmassa.

Heikkisen mukaan (2004, 115) esteettinen kahdentuminen tarjoaa ulottuvuuksia, joita tavallisessa elämismailmassa ei ole. Näitä voidaan kutsua myös pedagogisiksi ulottuvuuksiksi. Kuvitteellisessa toiminnassa ei ole pyhiä asioita, vaan kaikkea mahdollista voidaan sen keinoin käsitellä. Tämän lisäksi hän näkee erilaiset näkökulmat ja erot voimavaroina, koska ne tarjoavat mahdollisuuden oppimiselle. Hän näkee, että draamakasvatuksessa empatia ja etäisyys ovat toiminnan rakenteina. (Heikkinen 2004, 105, 115.) Empatia, myötätuntoinen eläytyminen ja kyky asettua toisen ihmisen kokemusmaailmaan, tarjoaa tekijälleen tunnereaktiota toisesta ihmisestä ja toisena ihmisenä olemisesta. Etäisyys toiminnassa tulee puolestaan roolin kautta. Roolissa toimiminen on etäännytettyä toimintaa. Rooliin mennään, roolissa toimitaan ja toiminnan jälkeen roolista poistutaan.

Rooli

Sen avulla koetaan tunnetiloja ja ymmärretään roolihahmon tunteita, asenteita, motiiveja ja asemaa. Roolin avulla mahdollistuvat erilaiset tunne- ja ajatuskokeilut. Rooli voi herättää ristiriitaisia tunteita suhteessa omaan minään ja toisiin. Rooli on draamallisen toiminnan avaintekijä, koska sen kautta eletään ajan ja paikan muutokset, kerrotaan tarina, koetaan tunteita roolihenkilönä ja omana itsenään, koetaan tunnetiloja, ymmärretään roolihahmon tunteita, motiiveja, asenteita ja asemaa, sekä itse draaman estetiikkaa. Tämän lisäksi roolissa voidaan turvallisesti käsitellä haastaviakin asioita ja opiskella tunteita, joiden näyttäminen voi henkilökohtaisesti olla vaikeaa. Roolien avulla opitaan itsestä ja toisista ihmisistä (Heikkinen 2004, 121, 145–146.)

Leikillisuus draamassa

Draamakasvatuksessa leikillisyyden lähtökohtana voidaan pitää draamassa tapahtuvia asioita, jotka ovat määritellysti leikillisiä. Roolihahmot ovat fiktiivisiä ja toimivat draaman maailmassa fiktiivisesti. Roolihenkilöt ovat tarinankertojia, jotka draaman, teatterin ja leikin keinoin välittävät merkityksiä ja ymmärrystä itsestämme, toisistamme ja ympäristöstämme. Leikillisuus mahdollistaa vapaan tarinankerronnan. Tarina elää, muuttuu ja voi tapahtua missä tahansa ajassa. (Heikkinen 2004, 58–59.) Leikillisuus tuo draamaan energiaa ja ohjaa toimintaa. Ilman sitä draamallinen jännite katoaa ja prosessi hajoaa. (Heikkinen 2004, 107.) Ehkä merkittävintä, leikki (engl. play) itsessään pitää sisällään oman, jopa pyhän vakavuutensa (Gadamer 2004, 102). Teatteriesityksen todennäköisin lähtökohta on ollut leikki. Kuvittelemisen on psyykkistä leikkiä. (Wilson 2003, 26–27.)

3.2.2 Reflektio osana draamakasvatusta

Draamamenetelmien käytöstä opetusmetodeina korkeakoulutuksessa on ylipäätään vähän näyttöä ja sitä on käytetty opetusmetodinä vähäisesti. Draamamenetelmissä reflektiolla on merkittävä osuus asiantuntijuuden kehittämisessä ja oppimisessa. Draaman taiteelliset elementit virittävät reflektoimaan ja kriittisesti tarkastelemaan asioita ja sen vuoksi se on opetusmenetelmänä kiinnostava. (Kettula 2012.) Kariston (1998, 76) mukaan reflektiivisyydestä puhutaan käsitteellisesti

ja vaikeatajuisesti, joten on merkittävää kertoa reflektiivistä toimintaa olevan runsaasti konkretisoituneena taiteen kentällä.

Reflektion avulla yksilö voi tarkastella oppimiskokemuksiaan ja liittää niitä osaksi kokemuspäiriään. Oppimiskokemukset muokkaavat yksilön omaa käyttöteoriaa. Käyttöteoria on ihmiselle sisään rakentunut säännöstö, ohjausjärjestelmä, joka toimii pääsääntöisesti tiedostamattoman tasolla. Oman käyttöteorian tiedostaminen auttaa ymmärtämään omia rutiinejaan, uskomuksiaan ja ennakkoluulojaan suhteessa opettamiseen ja oppimiseen (Ojanen 2003, 18–19).

Mezirow (1996b, 8) puhuu reflektiosta ja kriittisestä reflektiosta. Reflektion hän käsittää henkilökohtaisten uskomusten tutkimiseksi ja niiden uudelleen arvioinniksi suhteessa toimintaan, ongelmanratkaisuun ja toimintatapoihin. Reflektio tarkoittaa samaa kuin reflektiivinen oppiminen. Hän jakaa reflektion kolmeen tehtävään: 1) toiminnan ohjaamiseen, 2) tuntemattoman hahmottamiseen ehjäksi kokonaisuudeksi ja 3) aiemman tiedon perusteiden jälleen arviointiin. Kriittisessä reflektiossa kolmas tehtävä on merkittävin. Kriittisessä reflektiossa tarkastellaan ja tutkitaan oman merkitysperspektiivien taustalla vaikuttavia ennako-oletuksia, miksi ne ovat olemassa, mistä ne ovat tulleet ja mitä niistä voi seurata. (emt. 8-10.)

Merkitysperspektiiveillä hän tarkoittaa joistain erityisistä kokemuksista muodostuneita olettamuskokonaisuuksia, joiden avulla tulkitaan asioita. Suurin osa merkitysperspektiiveistä sisäistetään kulttuurisesti ja lapsuudessa. Merkitysperspektiivit voivat olla vääristyneitä episteemisesti, sosiokulttuurisesti ja psyykkisesti. Episteemisillä vääristymillä tarkoitetaan tiedon käyttämiseen ja sen luonteeseen liittyviä vääristymiä. Sosiokulttuurisissa vääristymissä pidetään itsestään selvinä valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä uskomusjärjestelmiä. Psyykkisissä vääristymissä luodaan jo ennakoletus, joka herättää pelkoa ja estää toimintaa. (Mezirow 1999b, 8; Mezirow 1996c, 19–20, 31–33.)

Aikuiskoulutuksen tulisi osaltaan luoda dialogisia yhteisöjä joissa oppijat voivat keskustella ja toimia. Tällöin aikuiskasvatus muodostuu prosessiksi, jossa yksilöt saavat mahdollisuuden oppia omasta osallistumisen kokemuksestaan ja sen tuomista merkityksistä. Tämä tarjoaa syntysijan uusille oivalluksille ja toiminnalle. (Mezirow 1996a, 374.)

Mezirow (1996a, 374–354) toteaa, etteivät reflektiivinen keskustelu ja uudet oivallukset pelkästään vie uudistavaan oppimiseen (engl. transformative learning), vaan tarvitaan myös toimintaa eli halua toimia uudella tavalla. Uudistavalla oppimisella Mezirow (1996b, 8) tarkoittaa oppimisprosessia, jossa on tarkasteltu kriittisen reflektion avulla merkitysperspektiivejä ja lähdetty muuttamaan niitä toiminnallisesti. Emansipatorisella (engl. emancipation tarkoittaa vapauttavaa, vapauttaa jostakin) koulutuksella edes autetaan ihmisen uudistavaa oppimista. (emt.)

Ihmisillä on tarve uudistua. Kouluttajien pitäisi osaltaan pyrkiä ymmärtämään ja kehittämään tätä prosessia. (Mezirow 1996a, 374.) Jokaisen aikuiskouluttajan velvollisuus olisi osaltaan edesauttaa oppijoiden kriittisen reflektion prosessia. Opettajiksi tulisi ottaa uudistavia tekniikoita ja lähestymistapoja hallitsevia henkilöitä tai heitä tulisi kouluttaa näissä taidoissa. Aikuiskouluttajan on uudistettava oppimista ja mahdollistettava kriittinen reflektio. Opettajan ei tule iskostaa omia merkitysperspektiivejään oppijoille, vaan tarjota mahdollisuutta oppia ajattelemaan itse. (Mezirow 1996a, 377–378, 383.)

Uudistavan oppimiskokemuksen kokeneet ihmiset kykenevät mahdollistamaan sosiaalisia muutoksia monimuotoisesti, liittyen yhteen muiden samanhenkisten ihmisten kanssa ja alkaen toteuttaa muutoksia yhteisöllisesti yhteiskunnan eri tasoilla. Oppinen saa aikaan erilaisia muutoksia ja sosiaalinen toiminta monimuotoistuu. (Mezirow 1996a, 376.)

Ruohotie (2000, 203) huomauttaa, että uudistava oppiminen voi olla hyvin tunnepitoista ja sen vuoksi raskasta. Mezirow (1996a, 385) toteaa, että oppijat eivät aina havaitse olevansa sellaisessa prosessissa, joten kouluttajan on hyvä toimia oppijan ilmaisemien tarpeiden kohtaajana esimerkiksi tarjoten heille vaihtoehtoisia näkökulmia, emotionaalista tukea ja tietoa muista mahdollisista keinoista. On toimittava hienovaraisesti, koska uudistavassa oppimisessä aina kyseenalaistetaan aiempia olettamuksia ja tällöin myös aiempi toiminta joutuu tarkastelun alle (Brookfield 1996, 199–200).

3.3 Draamakasvatuksen opetuksellinen tehtävä

3.3.1 Opetuksen yleinen tehtävä

Opetuksen yleistehävänä on tarjota opiskelijoille uusia asioita, uutta tietoa, kouluttaa heitä tiedollisesti ja taidollisesti. Opetuksen järjestäminen on organisoitua ja opetus toimii rakenteellisissa puitteissa, jotka on määritelty tarkasti. Opetuksen tehtävänä olisi tarjota opiskelijoille sellaisia merkityksellisiä oppimiskokemuksia, jotka edesauttavat heitä tulevaisuudessa kouluinstituution ulkopuolella. Opetuksen tehtäviä on määritelty opetussuunnitelmissa. Koulu instituutiona tarjoaa opetusta ja oppimista, mutta se ei suinkaan ole ainoa paikka, joka sitä tarjoaa. Tämän lisäksi tiedämme ja ymmärrämme, että opetusta ja oppimista tapahtuu koko ajan myös eläessämme elinympäristössämme.

Koulutuksesta on tullut portti työelämään ja se on iso taloudellinen tekijä. Laadukkaan koulutuksen ajatellaan tulevan näkyväksi työelämässä ammattitaitona. (Raivola 2000 166–167.)

Opetusta, oppimista ja koulutusta tutkitaan ja kehitetään vastaamaan sen hetkisen yhteiskunnan tarpeita. Tämä tarkoittaa, että tähän liittyvää toimintaa kokonaisuudessaan arvioidaan koko ajan. (ks. Raivola 2000; Korkeakoski & Tynjälä 2010) Kouluissa opetetaan tietenkin oppiaineita, mutta tavoite ei voi olla vain parantaa koetuloksia ja valmistaa opiskelijoita jatko-opintoihin. Sen sijaan, että korostetaan sitä mitä opetetaan, pitäisi tarkastella miten opetetaan. (Pinar 2004, 20.)

Kouluinstituutiot tarjoavat niin sanotusti virallista ja muodollista, formaalia oppimista. Kouluinstituutioiden ulkopuolella opitaan non-formaalisti ja formaalisesti. Non-formaali oppiminen on epävirallista oppimista ja informaalin oppiminen on arkioppimista. (Leimu 2010, 49; Nyyssölä 2002, 9.) Työelämän puolelta on kuultu, että oppilaitokset eivät kykene tarjoamaan riittävästi työssä tarvittavia taitoja. Selittävä tekijä voi olla osaltaan oppimisen erilaisuus koulujärjestelmässä ja sen ulkopuolella. Koulujärjestelmässä oppiminen on suurimmalta osin yksilöllisesti tapahtuvaa tiedonmuodostamista, kun taas työelämässä tietoa muodostetaan sosiaalisesti. (Raivola 2000, 173.)

Koulutus kehittää ja lisää opiskelijan mahdollista kelpoisuutta muun muassa tiedollisesti ja taidollisesti omaan ammattiin eli tarjoaa muodollista pätevyyttä, kompetenssia. Todellinen kompetenssi osoitetaan työelämässä ja siihen nivoutuvat osaltaan kaikki muut elämässä hankitut taidot. (Raivola 2000, 167.) Ympäristö kouluinstituution ulkopuolella tarjoaa valtavan määrän tietoa, jossa opiskelunsa päättäneet (ammattiin valmistuneet) jatkavat osaamistaan ja ammatillista kehittymistään. Tiedon jakaminen ei ole ainoastaan pedagogiikan tehtävä. Sen tulee tarjota myös hyvälaatuista kokemustietoa. Aiemmat kokemukset eivät välttämättä joka kerta edesauta uuden tiedon mieltämistä, koska merkityksenanto tapahtuu yksilöllisen merkityksenannon perusteella (aiemmat kokemukset, koulutukset). Täysin uusien asioiden omaksuminen vaatii uusien merkitysten luomista. Tällöin yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutuksellisuus nousevat keskeiseen asemaan. Uusia merkityksiä luodaan luontevimmin ryhmässä, jolloin merkityksenanto tapahtuu sosiaalisesti. (Poikela 2008, 63, 70.)

3.3.2 Draamakasvatus on osallistavaa oppimista

Tämän hetken opiskelijat ovat tulevaisuuden asiantuntijoita, joiden on tahoillaan kyettävä jakamaan osaamistaan yhteiseksi hyväksi. Osallistamisen kautta opiskelijat pääsevät osallisiksi yhteisöihin luomaan tietoa yhdessä. (Poikela 2008, 78.) Portimojärven, Kärnän ja Vuoskosken (2008, 126) mukaan jaetun tiedon ja merkitysten tärkeys korostuu oppimisen ja tiedonhankinnan ollessa yhteisöllistä toimintaa. Silloin prosessien välillä tasapainoillaan tiedon hankinnan ja

merkitysneuvotteluiden välillä. Nikkola (2011, 72) toteaa, että ristiriitoja oppimisessa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on sekä mahdotonta että tarpeetonta välttää.

Opetussuunnitelmat ovat laajoja kokonaisuuksia ja pitävät sisällään valtavan määrän asiaa, mutta näyttäytyvät oppilaille vain muodollisena informaationa. Tämä tieto henkilökohtaistuu vasta, kun oppimis- ja ohjaamisprosessissa on luotu henkilökohtainen merkitys. Merkityksen rakentaminen voi olla haastavaa ja ilmetä monin tavoin, kuten motivaatio, sitoutumis- ja vastuunotto-ongelmina sekä kyvyttömyytenä käsitellä tietoa eri tavoin (hankkiminen, soveltaminen, tulkitseminen). Ulkokohtaiseksi koettavan tiedon jakamisen sijaan, opiskelijoita on osallistettava luomaan tietoa yhdessä, yhteisiin oppimisprosesseihin. (Poikela 2008, 78.) Työtapojen muuttaminen voi kohdata hämmennystä ja vastustusta opiskelijoiden taholta. Yhteistoiminnallinen oppiminen voidaan kokea tehottomampana, koska keskinäistä puhetta ei arvosteta niin paljon kuin opettajan opetusta. Tällöin voidaan kokea oppivansa vähemmän. (Kohonen 2000, 34.)

Hornbrookin (2002, 11) mukaan draama ja kasvatus ”ristipölyttävät” toisiaan ja tämä merkittävä hyöty olisi myös ymmärrettävä. Teerijoen (2001, 213) mukaan draamaopetuksen laadukkuus ja selkeä arvopohja ovat tärkeitä, opetus ei saa olla vain sisällötöntä erilaisten tekniikoiden ja menetelmien tarjoamista.

3.4 Draamaopettajan rooli draamaopetuksessa

Meistä jokainen on käynyt koulua ja jokaista meistä on opettanut opettaja. Meille on jo pelkästään peruskoulun aikana syntynyt paljon käsityksiä ja mielikuvia opettajasta. Opettaja tietysti opettaa oppilaita. Opettajan ajatellaan jakavan meille tietoa, saavan meidät oppimaan, auttaa meitä kartuttamaan tietojamme ja taitojamme. Tarkasteltaessa asiaa opettajan työn näkökulmasta puhutaan toiminnasta, jonka avulla tuotetaan oppimista (Ropo 2009, 12).

Lauriala (2000, 90) toteaa, että meidän jokaisen opettajakulttuurista muodostamat sisäistetyt mallit säilyvät ja jatkavat elämäänsä, vaikka ne eivät täytäkään hyvän opetuksen kriteerejä. Uudistuminen on haasteellista, koska sosiaalistutaan vallitseviin käytäntöihin ja ilmapiiriin. (emt.) Uskomukset ja tiedostamattomasti sisäistetyt mallit ohjaavat osaltaan toimintaa. Hektisiä sosiaalisia tilanteita tarkastellaan aiempaa kokemustietoa hyödyntäen ja toiminta on rutiinimaista, koska ne osaltaan helpottavat tilanteesta selviämistä. (Talib 2008, 151–152.) Nämä mallit ja niiden kautta omaksutut roolit saattavat kuitenkin johtaa siihen, että ainoa aktiivinen luokassa on opettaja. Rooli voi pakottaa hänet myös näennäisen täydelliseksi, jolloin hänen nähdään kaiken tietävänä ja osaavana henkilönä, eikä kasvavana ja kehittyvänä yksilönä. (Nikkola & Löppönen 2014, 29.)

Muun muassa Heikkinen (2000, 10–11) on Suomessa herätellyt ajatusta opettajan ammatista bricoleurina. Claude Lévi-Strauss, ranskalainen antropologi ja filosofi, käytti sanaa bricoleur kirjassaan *La Pensée Sauvage* vuonna 1962 (käännetty englanniksi *The Savage Mind*) (Tieteen termipankki 2015; Encyclopædia Britannica 2016; Lévi-Strauss 1962). Bricoleur on ranskaa ja Lévi-Strauss on käyttänyt termiä kuvaamaan henkilöä, jolla on hallussaan monenlaisia taitoja ja taktiikoita asioita tehdessään. Hän on taitava tekemään monenlaisia asioita, eikä hänen toimintansa ole riippuvaista välineistä (saatavilla olevista materiaaleista tai työkaluista). Hän ei tiedä kaikkea tai tieto ei ole ainakaan rajautunut vain yhteen selvään määritelmään tai käyttötarkoitukseen. Todellisen ja mahdollisen välillä vallitsee suhde, voidaan tehdä kaikenlaista monessa yhteydessä. (Lévi-Strauss 1962, 11–12.) Lévi-Straussin strukturaaliantropologiassa kehittämää termiä on alettu käyttää myös taiteessa, taiteellisen luovuuden ja luovan työskentelyn selittämiseen (Tieteen termipankki 2015; Heikkinen 2000, 11). Bricolage tarkoittaa rakentamista (veistos tai idea) käyttäen kaikella mahdollista käsillä olevaa sekä myös jotain tällä tavalla rakennettua (Merriam-Webster 2015).

Heikkisen (2000, 10–11) mukaan bricoleur kuvaa osaltaan myös opettajan ammattia. Hänen mukaansa opettajan omaama alan tekninen asiantuntemus ja ammattiperinnetuntemus eivät riitä, vaan tarvitaan bricolagea, jonka avulla on mahdollista saavuttaa uutta. Hän jatkaa, että jo koulutuksen tulisi olla identiteetin rakentamisen paikka, joka huomioisi myös muut oppimisympäristöt (koulun ulkopuolella olevat) ja toimisi niiden yhteen sulauttajana niin sanottuna sulatusuunina. (Heikkinen 2000 11–12.) Honan (2004) puolestaan on tarkastellut opettajaa bricoleurin roolissa suhteessa opetussuunnitelmien vakuuttavan tulkinnan suhteen. Opettajat joutuvat perehtymään täsmälliseen teoriaan, josta rakennetaan mielekkäitä opetuskäytäntöjä. Käytäntö on kompleksista. Nikkola & Löppönen (2014, 29) toteaa avaramman roolin olevan aina kompleksisemmän, koska silloin joudutaan kohtaamaan osa-alueita, jotka on nähty muille kuuluviksi. Yhden omaksuessa uuden roolin, myös muut joutuvat jäsentämään omaa rooliaan. Tämä herättää ristiriitoja ja tunnereaktioita. (emt.)

Opettajan ammatin tarkasteleminen käsitteen bricoleur kautta on mielenkiintoinen. Draamaopettajaa on määritelty monimuotoisemmin kuin opettajan roolia perinteisesti tarkastellaan. Puhutaan draamakasvattajasta tai draamapedagogista. Itse käytän mielelläni nimitystä draamakasvattaja. Somers (2003, 20) kuvaa draamaopettajaa henkilönä, jolla olla hallussaan laajasti erilaisia osallistavia strategioita. Draamakasvatuksessa elollistuu oppilaskeskeinen oppiminen ja draamaopettajan rooli eroaa sen vuoksi merkittävästi perinteisestä opettajan roolista. Joissain kohdissa draamaopettaja on keskeinen, mutta rooli vähenee huomattavasti oppimisyhteisön alkaessa luoda draamallisilla tutkimusmatkoilla omaa tietoa ja merkityksiä. Draamaopettajan on kuitenkin

olla tietoinen siitä, mihin kaivataan täydennystä, kekseliäisyyttä, joustavuutta, pedagogiikkaa, jämäkkyyttä ja taidemuotoja. Pedagogisten taitojen lisäksi draamaopettajilla on oltava monia näkökulmia draamaan sekä draamallisia taitoja. Tätä taustaa vasten ajateltuna draamaopettaja voidaan nähdä taiteilija. (emt. 21–24.) Anttilan (2011, 151) mukaan taiteilija tekee taidetta omien lähtökohtiensa puolesta ja tuo sen esiin taiteessa, kun taas taidekasvattaja pyrkii luomaan taiteen tekemisen tilaa ja mahdollisuuksia muille.

Taidokas taidekasvattaja pystyy herkeämättömästi suunnittelemaan, toimimaan ja refleктоimaan työtään. Hänen tärkeimpiä työkalujaan ovat taidekasvatuksen teorioiden laaja-alainen tuntemus, jotta hän osaa tarjota vaihtoehtoja sekä oman taiteentuntemuksen ja omien taide-elämysten ylläpitäminen ja kasvattaminen. (Pääjoki 1999a, 146.)

Draamakasvatuksellisessa toiminnassa asioita tarkastellaan määriteltyjen toimintakertojen puitteissa (opetuksen resurssien mukaan) syvällisesti yhdessä ja tällä voi olla suuri merkitys myös henkilökohtaisella tasolla. Toiminta voi vaihdella muutaman tunnin kertaluontoisesta kokonaisuudesta useampia toimintakertoja käsittäviin kokonaisuuksiin. Merkityksiä nousee pintaan ja niitä käsitellään yhdessä reflektoiden. Jokainen osallistuja voi tuoda oman merkityksensä esiin keskusteluissa. Oman merkityksen käsitteleminen voi olla tässä yhteydessä terapeutista. Tilanne voi johtaa henkilökohtaisella tasolla sellaisten asioiden esiin tuomiseen, jotka voivat vaatia enemmän aikaa kuin mitä draamallinen toiminta voi tarjota. Ajallisten resurssien puute voi johtaa siihen, että asiaa ei saada käsiteltyä riittävässä määrin ja kertojalle jää asiasta epämiellyttävä olo.

Draamakasvatuksellisessa toiminnassa ymmärretään jo lähtökohtaisesti, että jokainen ymmärtää asiat omien merkityssuhteittensa kautta. Tämä on osaltaan haaste draamakasvattajalle, koska kokemuksellinen toiminta voi alkaa nostaa esiin hyvin henkilökohtaisia merkityksiä. Toiminnan tiedetään sisältävän terapeutisia аспекteja, mutta se ei ole kuitenkaan terapiaa, vaan taidekasvatuksellista toimintaa. Taidekasvatuksessa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena, mukaan lukien kaikki tietoa vastaanottavat ja jäsentävät mielen toiminnot (Räsänen 2011, 125; Anttila 2011). Opettajan on taidekasvatuksellisessa toiminnassa henkilökohtaisesti ymmärrettävä taiteellisen kokemuksen merkitys sekä omata halu edesauttaa opiskelijoita omiin kokemuksiin (Bresler 2011, 178).

Olisi tärkeää, ettei syntyisi uusia kielteisiä kokemuksia. Tämän vuoksi on merkittävää, että taidekasvatuksellisessa toiminnassa rajataan ja tarkennetaan ulkopuolelle sellainen, joka jättää huomiotta oppijasta itsestään viriävän ja tajunnallisen toiminnan. Toimintamenetelmien tulisi tukea oppijaa pääsemään kokemusmaailmaansa. Ihminen kantaa mukanaan aiempaa

kokemusmaailmaansa, se on osa ihmisen identiteettiä ja maailmankuvaa. Näille asioille herkistytään avoimessa taiteellisessa toiminnassa ja tällöin ollaan hyvin haavoittuvaisia. (Anttila 2011, 170.)

Uhkaaviksi koetuissa tilanteissa herää vaistonvarainen suojautumisen tarve. Kulttuurissamme arvostetaan pidättyväisyyttä. Opettajan ammattitaitoa on oman suojautumisen tunnistamisen, jolloin ymmärretään tunnekokemuksen merkitys. Tiedostetaan esimerkiksi vihan tunne, eikä oikeassa olemisen tunne. Opettajan ammattitaitoon kuuluu myös pelon tunnistamisen ja käsittelemisen taito, koska se ohjaa osaltaan oppimiskykyä. (Nikkola 2011, 55–56, 73.) Valmiiden toimintamallien mukaan eteneminen ei edistä ilmiöiden avointa kohtaamista. Esiin nousevat negatiiviset tunteet on vain hyväksyttävä osana prosessia. (Nikkola & Löppönen 2014, 24.)

Anttila (2011, 170) toteaa, että on hyvä tietää oma ammatillisuus ja sen rajat. Draamakasvattajan on osattava tuoda esille ennen varsinaista toimintaa toiminnan puitteet, tarkoituksen ja tavoitteet sekä oman roolinsa suhteessa toimintaan. Alussa on hyvä sopia myös aina jokaisen ryhmän draamallisen toiminnan pelisäännöistä eli tehdä yhteinen draamasopimus. Draamakasvattajan tulee osata myös valita oikeanlaiset menetelmät ja työtavat suhteessa ryhmään ja aikaan. Haastavia aiheita käsitellessä etäännyttäminen on tärkeää. Nikkolan (2011, 75) mukaan vaihtoehtojen määrä oppimistilanteissa lisää turvallisuudentuntemusta ja luo puitteet tutkimismotivaatiolle. Pakonomainen sopeutuminen ei tarjoa turvallisuudentuntemusta, vaikka se voi antaa tämän vaikutelman. (emt.)

Ryhmä tarvitsee tilaa ja aikaa muotoutumiseen. Tilanteen käsitteleminen ja sopeutumisaika muutokseen saavat tilanteen yleensä rauhoittumaan. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2012, 38; Nikkola & Löppönen 2014, 26.) Ohjaajan ei tulisi pyrkiä linjaamaan ohjattavien puolesta lopputulosta joksikin, vaan antaa tilaa ja aikaa ryhmälle. Tämä ei tarkoita, että ohjaaja olisi asioiden suhteen välinpitämätön. (Nikkola 2011, 158.) Ohjaaja on kuitenkin aina osa ryhmää, jolloin täysin ulkopuolinen tarkastelu on mahdotonta, eikä ryhmän tapahtumat voi olla herättämättä tunteita ja reaktioita myös itsessä (Nikkola & Löppönen 2014, 27).

Ohjaajan on hyvä tiedostaa se, että oppiminen ei ole aina helppoa ja mielekästä (Nikkola 2011, 73). Draamakasvattajan on tärkeää luoda luottamuksellinen ilmapiiri, jossa voi ja saa uskaltaa kokeilla yksin ja ryhmässä erilaisia asioita. Toiminta taidekasvatuksen puitteissa ei ole aina suinkaan harmonista ja esteettistä, vaan se voi olla ristiriitaista ja epämiellyttävää. Toiminnan aikana on lupa kokeilla ja onnistua, mutta myös epäonnistua. Nämä asiat on tärkeää käsitellä heti toiminnan alkaessa. Draamakasvattaja rohkaisee osaltaan osallistujia tutkimaan toiminnan puitteissa käsiteltäviä asioita ja ilmiöitä.

Asioiden ja ilmiöiden tutkiminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että niiden puitteissa päästään aina johonkin tarkkaan päämäärään tai asioilla on selkeä ratkaisu. Luodon (2016) mukaan taiteen olemassaolo mahdollistuu sen kiertäessä kulttuurisia vaatimuksia, ymmärrettävyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta. Vaikka havaitsemme ilmiön, osaamme nimetä sen, muistamme sen ja kykenemme toistamaan sen, se ei tarkoita, että ymmärtäisimme sitä (Nikkola 2011, 57). Tutkimisen avulla voidaan saada itselle uutta tietoa aiheesta, jonkinlainen näkökulma, kokemuksellinen tuntuma. Tämä voi lisätä ymmärrystämme asian suhteen, vaikka emme voi täysin ymmärtää sitä.

Taiteen tieto auttaa meitä kohtaamaan ja havaitsemaan sen, että kaikki ei ole käsitettävissä tai ratkaistavissa. Tällöin koemme toisen, toiseuden. Vaikka toinen jää meille edelleen avoimeksi, niin olemme saaneet siitä kokemuksen ja voimme mahdollisesti hyväksyä sen osaksi kokemusmaailmaamme. Samalla voimme paremmin tiedostaa ja ymmärtää toiseutta itsessämme. Saavutettua taiteen tietoa on mahdotonta ennakoida tai tarkalleen luotettavasti mitata. Taiteen tiedon kantavuus on nähtävissä ihmisten kohtaamisissa. (Anttila 2011, 171.)

Luoto (2016) kirjoittaa, että koskemattonta taiteessa ovat ne asiat, jotka vetäytyvät kosketukselta. Tämä ei johdu siitä, että ne olisivat kosketukselta kiellettyjä tai itse olisi kykenemätön niitä koskettamaan. (emt.) Taidekasvatuksellisen toiminnan avulla on mahdollista lähestyä periaatteessa mitä tahansa. Valittuun tarkastelunäkökulmaan vaikuttaa aina osaltaan ryhmä ja niiden puitteissa tehdyt linjaukset. Tällöin voidaan ajatella, että jokin voi jäädä taiteessa koskemattomaksi, vetäytyä kosketukselta. Tilanteiden eteneminen ei mene aina ohjaajan ennakoimalla tavalla, joten on syytä oppia luottamaan ryhmän kykyyn nostaa esille heille merkittäviä aiheita (Nikkola & Löppönen 2014, 47).

Draamak kasvattajan tehtävänä on tukea ja edistää osaltaan ryhmän muodostumista. Kokemusten jakaminen mahdollistuu yhteisöissä, joissa on saavutettu luottamuksellinen ilmapiiri, yhteinen tahtotila. vrt. Hyypä, Kiviniemi, Kukkola, Latomaa & Sandelin 2015. Ohjaajan kyky ymmärtää yksilön pyrkimykset löytää turvaa opetustilanteissa voivat olla oppimisen kannalta merkittäviä (Nikkola 2011, 68). Totutut asiat tuntuvat turvallisilta. Tulos on tuttu, vaikka ei välttämättä toivottu. Ihminen voi toimia automaattisesti totutulla tavalla, jolloin hän ei ole tietoisesti läsnä. (Järvilehto & Kiiski 2009, 64, 71.) Ohjaajan on tärkeää olla perillä muutostilanteisiin liittyvästä vastarinnasta (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2012, 39).

Opettajan on hyvä tiedostaa ja huomioida myös piilo-opetussuunnitelman olemassaolo ja vaikutukset varsinaiseen opetukseen. Käsitteenä se on hyvin moniselitteinen, mutta yleensä sillä kuvataan asioita, jotka vaikuttavat opetussuunnitelman taustalla suunnittelemattomasti (Meri 2008, 142) ja tahattomasti (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha, 2003, 49). Opiskeluun voi liittyä

kirjoittamattomia pelisääntöjä, jotka alkavat vaikuttaa osaltaan oppimiseen. Näitä ovat muun muassa rooliodotukset, suorituspainotteisuus ja oppimisen painottuminen tiedollisesti. Rooliodotukset liittyvät opetuksessa esiintyviin rooleihin opettajan ja oppilaan suhteen. Opettaja yleensä asettaa opetukseen ja oppimiseen liittyvät tavoitteet, vastaa puhumisesta. Opiskelija osallistuu opetukseen, kuuntelee, ei esitä kysymyksiä, käyttäytyy yhdenmukaisesti muiden opiskelijoiden kanssa, ymmärtää milloin opettajaa voi lähestyä. Suorituspainotteisuuteen liittyy oletus oppimisen kontrolloinnista, opinnoissa menestymisestä ja arvioinnin merkityksellisyydestä. Oppiminen painottuu tavoitteissa tiedollisena, jossa eivät tule esiin tunteet tai niiden ilmaiseminen. (Meri 2008, 143–145.) Toistuviksi muodostuneet käytännöt sisäistetään ja ne alkavat vaikuttaa osaltaan ihmisen elämän eri osa-alueilla. Piilo-opetussuunnitelmalliset vaikutukset ovat yleensä kielteisiä, mutta voivat olla jossain tapauksissa myös myönteisiä. Myönteiset vaikutukset edistävät tavoitteita, kun kielteiset taas toimivat niitä vastaan. (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha, 2007, 49–50.)

3.5 Opiskelijan rooli draamaopetuksessa

Draamaopetuksessa ja draamakasvatuksellisessa opiskelija nähdään aktiivisena toimijana. Opiskelijan on hyvä tiedostaa millaisessa toiminnassa on mukana, tiedostaa olevansa mukana sekä itsensä että yhtenä ryhmän jäsenenä. Aktiivinen rooli ei suinkaan tarkoita sitä, että opiskelijan olisi oltava aina esillä joka asiassa sekä mukana suurimmalla energiatasolla ja täydellä vauhdilla. Aktiivisella roolilla tarkoitan sitä, että hän pyrkii uskaltautumaan mukaan kaikenlaiseen draamalliseen toimintaan, vaikka toiminta ei olisikaan hänelle tuttua ja on osaltaan yhtenä jäsenenä ryhmässä. Aktiivinen tila on enemmän ajatuksen tila. Ajatuksen tasolla annetaan itselle lupa lähteä kokeilemaan ja tutkimaan asioita. Itsestä on voitu muodostaa määrätynlainen julkinen kuva, mitä itse koetaan olevan tai miksi halutaan itsemme koettavan (Hyyppä, Kiviniemi, Kukkola, Latomaa & Sandelin 2015). Olisi tärkeää uskaltaa mahdollisuuksien mukaan lähteä ylittämään näitä itsestä muodostuneita tai muodostettuja kuvia. Näin on mahdollista saada optimaalisen kokemuksen (Csikszentmihalyi 2005) hetki, flow-kokemus.

Minäkuvan tuntemisesta on hyötyä oppimismotivaation ja oppimisen kannalta (Ruohotie, 2000, 55). Oma itse joutuu haasteen eteen toisia ihmisiä kohdatessa, koska syntyy tiedostamaton vertaustilanne. Tilanne voi herättää puolustusreaktiot. (Talib 2008, 154.) Jotta omasta toiminnasta kyetään ottamaan vastuuta, on ymmärrettävä oman toiminnan seurauksia (Nikkola 2011, 56). Ammatilliseen kasvuun vaikuttaa osaltaan ympäristö, jossa toimitaan. Rohkaisevassa ympäristössä on tilaa luovuudelle, innovatiivisuudelle, riskin ottamiselle ja erehdyksille. (Ruohotie 2000, 59, 61.)

Ollessaan läsnä tietoisesti, ihminen elää nykyhetkessä ja tekee havaintoja siitä, itsestään ja ympäristöstään arvostelematta. Läsnaolotietoinen ihminen havaitsee tarkemmin ja laajemmin, kykenee olemaan läsnä kokonaisvaltaisesti. (Järvilehto & Kiiski 2009, 63–64.) Aiempien kokemusten mieleen palautuminen voi saada ihmisen perääntymään, eikä ihminen halua lähteä muuttumaan, vaikka hänellä olisi mahdollisuus uuteen. Muutokseen liittyy aina osaltaan vastarinta. Vastarinta suojaa liian nopeilta muutoksilta ja tarjoaa ihmiselle vaihtoehtoja uudessa tilanteessa. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2012, 38–39.)

Taidekasvatuksellisessa kontekstissa toimiessa herää todennäköisesti hyvin monenlaisia kokemuksia. Pääjoen (1999a, 107; 1999b) mukaan taidekasvatusmalleissa ei juurikaan ole määritelty taiteessa saatavan kokemuksen luonnetta. Vallitseva ajatus on se, että taide on aina jotenkin miellyttävää, myönteistä. Tavoiteltuna päämääränä voidaan pitää yksilön omaa esteettistä kokemusta, jossa koetaan taiteen erityisluonne. Taide ei kuitenkaan tarjoa aina sopusointuisia ja esteettisiä kokemuksia. (Pääjoki 1999a, 107–108; 1999b.) Kokemus taiteesta voi olla negatiivisia tunteita herättävä. Kokemus taiteesta voi olla myös haavoittava. Taide voi olla Pääjoen (1999a, 107–108) sanoin epämukavaa, rumaa, jopa shokki.

Luoto (2016) on kirjoittanut, että vasta kosketukseen vastattaessa kohdataan se mikä koskettaa. Hänen mukaansa taiteen tekniikat altistavat koskettamiselle ja mielen avaamiselle maailmalle. Taiteen kosketusta ei voi ennakoida tai säilyttää, mutta sitä voi vastaanottaa ja siihen voi vastata. (emt.) Taidekasvatuksellisessa toiminnassa jäsennetään kokemuksia sekä harjoitetaan tietoisuutta ohjatusti ja tuetusti erilaisin kokeiluoin ja havainnointitavoin (Anttila 2011, 158–159, 168).

Draamakasvatuksellisessa toiminnassa toimitaan yhdessä ja koetaan yhdessä. Jokainen kokee asiat kuitenkin samalla omalla tavallaan ja sama asiasta voi kertyä kymmeniä erilaisia kokemuksia. Todennäköisesti on myös kokemuksia, joihin voidaan samaistua. Asioita ja ilmiöitä, joita draamakasvatuksen avulla tarkastellaan ja tutkitaan, on merkittävää sanallistaa ryhmässä.

Niin sanotun kokemuksellisen ”hiljaisen tiedon” esiin tuominen on myös merkittävää asiantuntijuuden kehitysprosessin kannalta. Jakamalla oma kokemus, voidaan tavoittaa toisen kokemus. (Hyypä, Kiviniemi, Kukkola, Latomaa & Sandelin 2015.)

3.6 Opettajan ja opiskelijan suhde draamallisissa opetustilanteissa

Draamakasvatuksellisessa toiminnassa draamakasvattaja ja opiskelija ovat molemmat tutkimassa asioita ja ilmiöitä kokonaisvaltaisesti. Draamakasvattajalla on tietoa draamakasvatuksen erilaisista menetelmistä, joiden avulla on mahdollista lähteä lähestymään ryhmän kanssa asioita ja ilmiöitä.

Tarkasteltavat asiat/ilmiöt ovat kuitenkin usein koko-naisvaltaisina sellaisia, etteivät ne tarjoa täysin yksiselitteisiä oikeita vastauksia. Keskeistä on yhteinen tutkiminen, yhdessä toimiminen, asian jäsentäminen suhteessa itseen ja ryhmään. Asian/ilmiön suhteen on kyllä päämäärä, tavoite jota kohden pyritään ja joka saavutetaan. Se ei kuitenkaan tarkoita yhtä yhtenäistä ja ainoaa vastausta kullekin osallistujille.

Sarja (2003) kuvaa tällaista toimintaa dialogioppimisena ja dialogipedagogiikkana. Tämä voi käsittää erilaisia muotoja näkemysten ja käsitysten mukaan. Keskeistä on kuitenkin kaikkien osapuolten pyrkimys selvittää opittavaa asiaa yhdessä. (emt.) Dialogisen pedagogiikan avulla on mahdollista päästä parhaiten käsiksi taiteen tietoon, koska siinä ei ole yhdellä suurempaa asemaa tai määräämisvaltaa. (Anttila 2011, 152). Nikkola (2011, 178) huomauttaa, että opettajan ja opiskelijan käsittäminen samalla puolella ja dialogisessa suhteessa oleviksi ei ole aina käytännössä ongelmatonta.

Jaatinen (2003; 2009) on tarkastellut opettajan ja opiskelijoiden sekä opiskelijoiden välisiä kohtaamisia opettaessa ja opittaessa vierasta kieltä autobiografisella, refleksiivisellä lähestymistavalla. Hän näkee opetuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä iästä, taidosta ja kouluasteesta riippumatta, tarjota mahdollisuuksia omien kokemusten, uskomusten, arvojen tutkimiseen yksin ja ryhmässä (Jaatinen 2009, 91).

Opetustilanteissa opettaja ja opiskelijat kohtaavat toisensa. Tämä on hetki, jolloin heidän elämänkulkunsa on rinnakkaista ja kaikkien osallisuus vaikuttaa osaltaan toisten elämään. Jokainen tuo tilanteeseen oman historiansa ja elämäntilanteensa. Tilanne on historiallis-yhteiskunnallinen, aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidottu. (Jaatinen 2009, 76.)

Toisten kohtaaminen, erilaisuudesta oppiminen, tutkimalla oppiminen lähtee liikkeelle siitä, kun hyväksymme elämän ainutlaatuisena. Hyväksyessämme ennakoimattomuuden osaltamme ja uskaltamamme hyödyntää sitä, avaudumme kohtaamaan toiset ihmiset. Opetustilanteissa tämä mahdollistuu havainnoinnin ja ymmärtämisen kautta. Se miten maailma toimii, ihmiset toivat ja nämä kaksi asiaa kohtaavat. Tälle olemiselle ja sen tutkimiselle olisi oltava tietoisesti tilaa. Tällaisen työskentelyn myötä opiskeltava asia on tullut opiskelijoille hyvin omakohtaiseksi ja oppiminen on koettu mielekkäänä. Toiminta on suunniteltu ennalta, mutta merkitykset on jätetty avoimiksi. (Jaatinen 2009, 78–79, 92.)

3.7 Ryhmädynamiikan vaikutus draamallisessa toiminnassa

Ryhmädynaamiset ilmiöt ovat aivan oma tutkittava asia, johon on mahdotonta perehtyä syvällisesti tämän tutkimuksen yhteydessä. Haluan nostaa kuitenkin esiin ryhmädynamiikan ilmiönä. Ryhmädynamiikalla on merkitystä yhteistoiminnallisessa oppimisessa, jota draama myös on. Lyhytaikaisessa ryhmätoiminnassa ei välttämättä ennätä tulla kaikkia vaiheita, kehityskulku ei etene ryhmissä täysin samalla tavalla ja vaiheita voi olla joskus haastavaa tunnistaa. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2012 45, 48). Ryhmädynamiikka ei ole yksinkertainen asia, joten siitä on mahdotonta tehdä yksioikoisia tulkintoja. (Nikkola 2011, 159). Yksi osatekijä on kuitenkin aina ryhmän koko (Kaski & Kiander 2005, 143).

Ryhmässä toimiminen ei ole aina yksimielistä. Eriävät mielipiteet herättävät sosiaalisen uhan, johon kukin ryhmän jäsen reagoi omalla tavallaan. Opetustilanteissa osa erimielisen ryhmän jäsenistä voi muun muassa piilottaa todelliset ajatuksensa ja pyrkiä mukautumaan esimerkiksi kouluttajan, tilanteen tai odotusten mukaan eli käyttäytymään niin sanotusti hyvin ja toimimaan näennäisesti yhteisymmärryksessä. (Nikkola 2011, 54.) Näin ollen opetustilannetta voidaan pitää epätasa-arvoisena, koska lähtökohdat eivät ole kaikilla samat. Eikö kuitenkin ole pyrkimys tarjota kaikille yhtäläiset mahdollisuudet?

Csikszentmihalyi (2006, 141) toteaa, että kaikissa monimutkaisissa sosiaalisissa järjestelmissä joillakin johonkin asemaan soveltuminen luonnistuu paremmin kuin toisilla taustan, koulutuksen tai temperamentin vuoksi. Kysymys ei ole paremmuudesta. Joillekin omien taitojen hyödyntäminen joissain puitteissa onnistuu paremmin kuin toisilta. (Csikszentmihalyi 2006, 141–142.) Näin ollen voidaan ajatella, että draamallinen toiminta voi henkilökohtaisella tasolla toimia jonkun kohdalla paremmin kuin toisen kohdalla. Tilanteissa voidaan pyrkiä tarjoamaan kaikille yhtäläiset mahdollisuudet ryhmätoiminnassa, mutta henkilökohtaisella tasolla on vaikutusta siihen, kuinka hyvin tähän asetelmaan soveltuminen onnistuu.

Opiskeluun ryhmässä voi liittyä paljon epävarmuutta ja kaaosta. Ryhmätoiminta nähdään hyödyllisenä, mutta siihen voi liittyä myös vähemmälle huomiolle jääviä puolia, kuten kaoottisuutta, pelkoja ja hallitsemattomuutta. (Nikkola 2011, 59–60.) Ryhmän muutosprosessi tulee näkyviin monin tavoin. Vaikean asian käsittelyä voidaan vältellä kiertelemällä aihetta, etsimällä syytä muualta, hillittömällä toiminnalla, syvänä hiljaisuutena. Osa voi myös puhua epätavallisen paljon osan vaietessa, voi muodostua parivaljakoita ja kuppikuntia, työtehtäviä vältellään ja ohjaajaan voidaan suhtautua mitätöiden tai korostetun ihailevasti. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2012, 38.)

Poissaoloilla on vaikutusta ryhmän kannalta, vaikka näitä tilanteita käsitellään usein vähättelevästi. Tämän vuoksi on merkittävää käsitellä asiaa sekä läsnäolemisen että poissaolemisen näkökulmista. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2012, 39.) Ryhmän yhteistyökyky hankaloituu merkittävästi alkuvaiheen poissaoloista. Poissaolevat siirtävät huomaamattaan läsnäolevien kannettavaksi ja työstettäväksi esimerkiksi erilaisia tunteita. (Järvilehto & Kiiski 2009, 46.)

Nikkola (2011) on väitöskirjassaan tarkastellut syntipukki-ilmiötä. Johonkin ryhmän jäsenistä voi alkaa kohdistua koko yhteisössä heränneet kielteiset tunteet. Tämä ei ole ryhmäilmiönä tavatonta. Kun yhdestä tulee syntipukki, ryhmän muut jäsenet välttyvät kohteeksi joutumiselta. Syntipukki-ilmiötä ei osata välttämättä tunnistaa ja tiedostaa. Tilanne muodostuu ryhmässä vähitellen ja voi alkaa tulla näkyvämmäksi ohjaajalle kärjistymisten kautta. Lopulta asia raukeaa. Syntipukin asemaan joutuneelle kokemus on raskas, hän kantaa mukanaan tilanteeseen liittyvää tunnetaakkaa ja hänen kokemaansa voidaan vähätellä. Vaikutukset ovat yleensä kauaskantoisia sekä syntipukiksi joutuneelle että ryhmän jäsenille. (Nikkola 2011, 156, 158.)

Kenestä tulee syntipukki? Tarkkaa valikoitumisprosessia on mahdotonta esittää, on vain olettamuksia. Yksi selittävä toiminta voi olla aktiivisuus ja aloitteellisuus ryhmässä, joka voidaan nähdä liian avoimena toimintana suhteessa muihin tai toiminta nähdään vallitsevaa kulttuuria ja käytäntöjä rikkovana. (Nikkola 2011, 156–157.) Jotkin yksilöt voivat itseohjautuvasti lähteä kyseenalaistamaan kohtaamiaan vakiintuneita tapoja, kun taas toiset eivät koe tarvetta uudistavaan kehitykseen (Mezirow 1996b, 386). Vaikeat tunteet saavat ihmisen kipuilemaan ja niitä voidaan haluta välttää näkemällä syy oman itsen ulkopuolella olevissa asioissa (Kaski & Kiander 2005, 53). Ristiriitatilanteen ratkaisemattomuuden vuoksi haetaan jostain syyllinen, jolloin omaa syyllisyyttä hälvennetään, mutta samanaikaisesti todellinen tilanne jää selvittämättä. Syntipukki-ilmiö on oire jostain syvemmästä. (Isokorpi 2006, 188.)

Syntipukki-ilmiö on opettajalle vaativa. Opettajan omat tunnereaktiot tilanteeseen vaikuttavat osaltaan ryhmän reagointiin. Omien tunteiden havaitseminen tai kohtaaminen voi olla vaikeaa, puhumattakaan ryhmässä heränneistä tunteista. Tilanteet voivat olla hyvin nopeasti eteneviä, jolloin reagointiaikaa on vähän. Jälkikäteen voi havaita ja käsittää tilanteesta jotakin, joka ei yksinkertaisesti ole mahdollista tapahtumahetkellä. Vaikenemisen kulttuuri ei kuitenkaan edistä asioita. Ulkopuolinen apu ja tuki voisivat olla tärkeitä, jotta ohjaaja saisi selvitettyä tilanteen. Työyhteisön tuki ja avoin työyhteisö ovat merkityksellisiä tekijöitä, mutta niitä ei ole aina tarjolla. Työyhteisöissä voi vallita myös toiminta-malleja, jotka kyseenalaistuvat esiin tulleen tilanteen myötä. Kaikki työyhteisössä toimivat ihmiset eivät välttämättä itse kykene käsittelemään asiaa. Vähäiset talous- ja henkilöstöresursseja voivat myös osaltaan pakottaa sivuuttamaan asioita.

(Nikkola 2011, 158–160.) Ammatillinen socialisaatio ja työyhteisöissä vallitsevat käytännöt voivat estää uudistumista (Lauriala 2000, 92; Heikkinen 2000, 17).

Moniammatillinen yhteistyö, uudenlainen yhteisöllinen asiantuntijuus voi luoda oppilaitoksiin vuorovaikutuksellista kulttuuria ja helpottaa opiskelijaryhmän kanssa kohdattuja haasteita, eikä jätä opettajaa kantamaan vastuuta yksin (Lakkala, Pulju, Kangas, Kivilompolo & Autti 2014; Koskela 2013). Heikkisen (2000, 17) mukaan myös henkilökunnan vaihtuvuus voi olla tarpeellista työyhteisöjen kehittymisen kannalta, koska uudet työntekijät näkevät vallitsevia käytäntöjä ja osaavat ihmetellä niitä. Ryhmien ihmissuhdetoimintaa ja sosiaalista kanssakäymistä tukevalla toiminnalla on myönteistä vaikutusta henkiseen hyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen eli siihen kuinka tyytyväisiä omaan elämään ollaan (Rissanen 2015; Kallunki & Lehtonen 2012).

Nikkola (2011, 178) on huomannut tutkimuksessaan, että muut ryhmän jäsenet eivät välttämättä aina näytä edes tunnistavan yhden epämuokavaksi muuttunutta asemaa ja pohtii onko mahdollista, että ilmiö on niin tavallinen ja vähän tiedostettu, ettei sitä ryhmätasolla huomata. Talibin (2008, 154) mukaan vaikeita kohtaamistilanteita voidaan koittaa selittää yksinkertaisesti. Kaski & Kiander (2005, 21) toteavat, että jokaiseen yhteisöön muodostuu omanlaisensa toimintakulttuuri. Vallitseva kulttuuri voi määritellä toimintatapoja, joilla on vaikutusta siihen miten tunteita otetaan vastaan, käsitellään ja näytetään yhteisössä. Jotta voitaisiin rakentavasti ilmaista tunteita, niitä olisi ensin tunnistettava, nimettävä ja hyväksyttävä. Yleensä otollisin tilanne rakentavalle ilmaisulle on varsinaisen tunnepurkauksen jälkeen, jolloin otetaan vastuuta koetuista tunteista ja kerrotaan niistä vilpittömästi. (emt. 21, 57.)

Ryhmäkoko ja turvallisuus ovat merkityksellisiä asioita, kun ryhmässä käsitellään intiimejä asioita, kuten myös ryhmän luonne sekä ohjaajien määrä ja kokeneisuus. Isoissa ryhmissä työskentelyyn keskittyminen muuttuu, sekä erilaisten liittoutumien todennäköisyys kasvaa. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2012, 15.) Rajoitetut ajalliset resurssit tuovat ryhmätoimintaan omat haasteensa, jolloin asioita joudutaan käsittelemään liian nopeasti ja henkilökohtaisille osuuksille jää niukasti aikaa. Voi käydä niin, että odottaa omaa vuoroa, jota ei lopulta koskaan tulekaan, koska aika ei riitä kaikille.

Oppimiseen liittyy osaltaan oppimisen vaikeudet ja ristiriidat, mutta nämä kokemukset jäävät usein huomiotta tai niitä käsitellään vähäisessä määrin (Nikkola 2011, 72). Oppimiseen liittyviä haasteita on opittava kohtaamaan ja selventämään. Jotta omasta oppimisesta kyetään ottamaan vastuuta, on ymmärrettävä oppimisen moninainen luonne. (Nikkola & Löppönen 2014, 38.) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa kerrytetään varmasti osaltaan paljon hiljaista tietoa, jota ei välttämättä tuoda esiin missään vaiheessa. Nämä kokemuksista kertyneet tiedot jäävät osaltaan

yksilötason prosesseiksi. Tässä vaiheessa tietoisuus ryhmädynamiikasta ja tunneälystä voivat osaltaan auttaa tätä jäsentämisprosessia. Osalla yhteistoiminta on erittäin mielekästä, toisille hyvin haastavaa. Siihen mihin suurin osa mukautuu, voi olla jollekin äärimmäinen haaste.

Garcia-Pieto, Bellard ja Schneider (2003) puhuvat sosiaalisesta identiteetistä ja viittaavat tällä Tajfel & Turner kehittämään sosiaalisen identiteetin teoriaan. He ovat tarkastelleet ryhmätoimintaa ja ovat tulleet siihen tulokseen, että sosiaaliset identiteetit voivat osaltaan vaikuttaa siihen, miten asioita ja tapahtumia arvioidaan. (emt.) Tajfel & Turner ovat halunneet tarkentaa sosiaalisen identiteetin käsitteen kautta ilmiötä, joka liittyy yksilön samaistumisesta ryhmään. Ihminen toimii yksilönä, mutta myös ryhmän jäsenenä. Osa yksilöllisistä käsityksistä muodostuu ryhmän jäsenenä olemisesta. (Nikki 2006.)

Garcia-Pieto, Bellard ja Schneider (2003) kuvaavat jokaisessa ryhmässä, jokaisella ryhmänjäsenellä olevan oman moninaisen identiteettiinsä, joka vaikuttaa siihen miten he määrittävät itsensä eri tilanteissa ja itse tilanteen. Emootiot nousevat pintaan moninaisessa ryhmässä, kun joku ryhmänjäsen asettuu vastatusten muiden kanssa itselleen merkityksellisen asiassa. Erilaiset arvioinnit samasta asiasta ja tilanteesta johtavat ristiriitatilanteeseen ja emootiot voivat aiheuttaa käytöksellisiä seuraamuksia, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan. Ryhmien vaikutukset voivat olla toisinaan hyödyllisiä ja toisinaan haitallisia. Jotta ymmärtäisimme paremmin ryhmätoimintaa, olisi ymmärrettävä ryhmänjäsenten moninaisia sosiaalisia identiteettejä, jotka ovat subjektiivisia, dynaamisia ja tilanneriippuvaisia. (emt. 417, 419, 431.)

4 AMMATILLINEN KASVU

Tässä kappaleessa määritellään ammatillinen kasvu, käsitellään ammatillisen kasvun vaiheita, tarkastellaan miten se mahdollisesti muotoilee ammatillista identiteettiä ja millaisia mahdollisia taustavaikuttimia on ammatillisessa kasvussa.

4.1 Mitä on ammatillinen kasvu?

Mistä ammatillinen kasvu alkaa ja mihin se päättyy? Mitä ammatillinen kasvu on? Tiedämme, että kasvu alkaa ihmisen syntymän jälkeen, kasvamme ihmisenä. Ihminen kasvaa ensin vauvasta lapseksi, sitten nuoreksi ja lopulta aikuiseksi. Aikuisuuteen kuuluvat myös omat vaiheensa. Ensin on varhaisaikuisuus, sitten keski-ikä ja lopulta myöhäsaikuisuus. Ihmisen elinkaaren pään ajatellaan olevan vanhuudessa. Suhteutamme kasvua ja oppimista osaltaan ihmisen elinkaaren kautta. ”Minkä nuorena oppii, sen vanhana taitaa.” sanoo vanha sananlasku. Sana kasvu kuvaa kasvamista, etenemistä, eteenpäin pyrkivää toimintaa.

Kun kasvuun liitetään ammatillisuus, alamme nähdä kasvun osana työntekoa. Jokainen meistä valitsee oman ammatillisen suuntansa. Valmistaudumme omaan ammatilliseen uraan kouluttautumalla. Tällöin hankimme tietoja ja taitoja, valmiuksia toimia ammatillisesti omalla toimialueellamme työelämässä, pyrimme kohti ammattia ja ammattikuvaa. Ammattikuvalla käsitetään muun muassa työn luonnetta, ammattitaitoa ja ammattiin liittyviä ominaisuuksia. Ammatillisen kasvun pitäisi olla jatkuvaa, koska ammatillisessa kasvussa on kysymys valmiuksien kehittymisestä suhteessa ammatillisuuteen. Valmiudet ovat osaamista, jota omalla ammatillisella alalla tarvitaan, eikä se suinkaan ole staattista. Valmiuteen liittyy dynaamisuus, ollaan valmiina ja valppaana tilanteessa. Ruohotie (2000, 9) kuvaa ammatillista kasvua jatkuvana oppimisprosessina.

Ammatillisesta kasvusta on tehty lukuisia malleja, joissa edetään tasolta toiselle. Boyatzis & Kolb (2000, 78) näkevät monet teoriat taidollisuudesta hierarkkisina ja aikasidonnaisina eli kehityksen nähdään tulevan ajan kanssa ja etenevän tasolta toiselle. Aika kuvaa hyvin fyysistä kehittymistä, mutta se ei ole sopiva tapa kuvata intellektuellia, emotionaalista tai henkistä kasvua. Hierakkiset teoriat eivät selitä dynaamisuuden vaikutusta ihmisten elämän- ja urakokemusten suhteessa taidollisuuteen. (Boyatzis & Kolb 2000, 78.)

Boyatzis & Kolb (2000) kirjoittavat taidollisuudesta laajana käsitteenä. Taidollisuus kehittyemisessä, innostumisessa, käytöksessä ja toiminnassa vaikuttaa osaltaan myös muiden ihmisten elämänuraan. Jotta ihmiset taidollistuvat elämänurallaan, heidän on kehitettävä osaamistaidoiltaan. Tämän tulisi mahdollistua koko elämän ja työuran ajan. Jos ihminen näkee taidollisuuden pelkästään yksittäisenä asiana, kuten esimerkiksi myyjänä, insinöörinä tai opiskelijana, hän haastaa jatkuvan kehityksen voimakkaasti. (Boyatzis & Kolb 2000, 76.)

4.1.1 Ammatillisen kasvun vaiheet

Leena Aarto-Pesonen (2013) on tarkastellut väitöskirjassaan pätevytymisopinnoissa olevien epäpätevien liikunnanopettajien ammatillisen kasvun kehittymistä ja mahdollisesti sitä tukevia koulutusratkaisuja. Tutkimuksessa keskeisenä nähdään tunneydin, jolla on huomattava vaikutus ammatillisen kasvuun. Tunneydin muodostuu tunnetiloista ja kehollisesta tuntemuksista ja sen vaikutuksesta ammatillinen kasvu mahdollistuu. (emt.)

Tunteet nivoutuvat spiraalimaisesti etenevään ammatillinen kasvuun. Opiskeluprosessi on vaihtuvine tunnekokemuksineen vaativaa. Tunnekokemukset haastavat ihmistä hänen kaikissa rooleissaan, omana itsenään, opiskelijana, työntekijänä. Kun tunteet ovat vahvasti mukana oppimisessa alkaa myös tapahtua. Kriittisyys, eettisyys ja voimaantumisen alkavat liittyä osaksi oppimisprosessia. Koulutusratkaisuina tätä tukevat opiskelijan oman elämän käyttäminen osana oppimista ja ammatillista kasvua, opiskelijan erityisyyden huomioiminen, kuunteleminen ja oppimisen kasvun sosiaalisten rakenteiden vahvistaminen sekä tietoisesti, että tiedostamatta. (emt.)

Opiskelijan ajatukset voivat alkuvaiheessa olla yksilökeskeisiä. Tällöin opiskelu nähdään yksilön itsenäisenä suorituksen ja ryhmään suhtaudutaan piittaamattomasti. Minäkuvaa on tarkasteltu omaa osaamista ja toimintaa kyseenalaistamalla, aktiivisesti vertailemalla, refleктоimalla, itsetutkien arkielämän erilaisia rooleja ja roolien konteksteja. Itsetuntemusprosessi on edennyt kolmen kategorian kautta, jotka etenevät ja muuntuvat seuraavanlaisessa järjestyksessä 1) minä oppivana yksilönä, 2) minä ammatissa ja 3) minä yhteisön jäsenenä. (Aarto-Pesonen 2013, 52, 54.)

Minä oppivana yksilönä kategoriaan kuuluvat oppimisprosessin käynnistyminen ja oman käsityksen luominen itsestään oppivana yksilönä, millainen olen suhteessa opittavaan ja oppivana yksilönä, miten opin ja mitä haluan oppia. Omaan kehittymiseen liittyy odotuksia ja vertailua suhteessa muihin. Kehollisuuteen liittyvät oivallukset ja kokemukset synnyttävät vahvoja myönteisiä tai kielteisiä tunteita. Kehollisuus voidaan nähdä osana itseymmärrykseen liittyvää prosessointia ja koettua mahdollista asiantuntijuutta. Oman oppimisen reflektio lähtee liikkeelle

määrittelemällä omat oppimistavoitteet ja tiedostamalla aikuisen oppimisen liittyvät seikat. Omaa oppimista analysoidaan merkittävien oppimiskokemusten avulla. (Aarto-Pesonen 2013, 52–54.)

Aarto-Pesosen nostaa erityisesti esiin kehollisuuden, koska se kuuluu olennaisesti liikunnanopettajien työnkuvaan. Mielestäni kehollisuus vaikuttaa kuitenkin osaltaan myös jokaisen ihmisen elämään. Me olemme kehollisia olentoja ja toimimme psykofyysisesti. Tämän vuoksi meidän on syytä nähdä nämä molemmat puolet. Oman kehollisuuden tunnustaminen ja tunnistaminen kuuluu olennaisesti itsetuntemusprosessiin.

Minä ammatissa kategoriaan liittyvät oman ammatillisuuden analysointi, ammatillinen itsetutkiskelu eli tarkastellaan omia arvoja ja niiden ilmenemistä ammatillisesti, oman persoonallisuuden pohtiminen, ammatilliset esikuvat, oma ihmiskäsitys ja kokemusmaailma. Tämä vaihe on haastava, koska sen myötä joutuu kohtaamaan piilossa olevia tiedostamattomia asioita, kuten heikkouksia ja ennakkoluuloja, joita voi vaikeaa tuoda esiin ja työstää tietoisesti. Tiedostamattoman sanallistaminen mahdollistaa tietoisumisen. Uudet ja erilaiset opetus- ja ohjaustilanteet, muiden ammattilaisten seuraaminen ja vierailut osaltaan avartavat näkemyksiä. Vahvistuminen alkaa, kun tiedostutaan omasta ammatillisesta osaamisesta, ymmärretään oma aktiivisuus ja myös toisin toimimisen mahdollisuus. Myönteiset uudet toimintatapakoikeilut ja kyvyt antavat tuntemuksia mahdollisesta ammatillisesta kyvykkyydestä. Heikkouksien hyväksyminen ja jopa kääntäminen vahvuudeksi, sekä ennakkoluulojen väheneminen voivat mahdollistaa halun kehittää itseään lisää. (Aarto-Pesonen 2013, 55–57.)

Minä yhteisön jäsenenä kategoriaan kuuluvat olennaisesti lähimmät omaiset, opiskeluyhteisö ja työyhteisö. Yhteisöön kuuluminen tarjoaa moninaisia ja muuttuvia oppimistilaisuuksia sekä vaikuttaa ammatilliseen kasvuun. Lähimmät omaiset vaikuttavat taustalla tarjoten mahdollisesti apua reflektioon, soveltamiseen, yleensä opiskeluun. Tilanne voi olla myös päinvastainen, jolloin syntyy erimielisyyttä. Opiskeluyhteisö tarjoaa vertaistukea ja jaettujen kokemusten kautta omat näkökulmat ja toiminta voivat rikastua, jos opiskelijayhteisön oppimisilmapiiri on saatu luotua luottamukselliseksi ja turvalliseksi. Työyhteisö voi kannustaa tai lannistaa oppimista. Työyhteisöissä ei välttämättä oteta hanakasti vastaan uudenlaisen ja innokkaan näkemyksen omaavaa henkilöä. Tällöin toiminta voi pahimmillaan laantua tai jäädä henkilön omakohtaiseksi toiminnaksi. Parhaimmillaan työyhteisö voi lähteä mukaan oppimaan ja sitä kautta uudistumaan. (Aarto-Pesonen 2013, 58–61).

4.1.2 Ammatillinen kasvu muotoilee ammatillista identiteettiä

Ammatillinen identiteetti, ammatti-identiteetti ja työidentiteetti ovat käsitteitä, joilla pyritään kuvaamaan jokaisen henkilön omaa suhdetta, minuutta suhteessa omaan työhön ja ammattiin. Näen näiden käsitteiden olevan hyvin lähellä toisiaan ja pidän niitä synonyymeina. Tässä ajassa elämme kuitenkin erilaisessa ammatillisessa maailmassa. Työelämä on tuonut tullessaan pätkä- ja silpputyöt, jotka haastavat ammatillisuuteen liittyvän identiteettiprosessin.

Tätä asiaa ovat jo 90-luvulla tarkastelleet Mirvis & Hall. Teollisuusyhteiskunnan muuttuminen informaatioyhteiskunnaksi on muuttanut työelämää. Yleistä kasvatustiedettä opiskelevana, moninaisen työelämäkokemuksen omaavana, perheellisenä naisena tämän hetken yhteiskunnassa, on joutunut pohtimaan myös omaa suhdettaan ammatilliseen identiteettiin. Mirvis & Hall tarjoavat vaihtoehdoisen näkökulman ja käsitteen ammatilliseen identiteettiin liittyen.

Mirvis & Hall (1994) ovat halunneet laajentaa käsitettä jokaisen henkilön ammatillisesta identiteetistä, ”työminästä”. He puhuvat rajattomasta urasta (engl. the boundaryless career), jokaisen elämäntyöstä (engl. one’s life work), joka käsittää kunkin urasykliä ja moninaisten kokemusten vaikutukset identiteettiin, sekä uudenlaiset suhdanteet työelämässä. Silloin yksilön elämää ei tarkastella pelkästään työn kautta, vaan siihen sisällytetään myös puolisona, vanhempana, yhteisön jäsenenä toimiminen ja itsenäisesti kehittävä toiminta. Rajaton ura voidaan kokea hyvänä tai pahana asiana. Heidän mukaansa psykologisen menestyksen kannalta olisi kuitenkin parempi löytää identiteetti elämäntyöstä, suuremmasta kokonaisuudesta kuin yksittäisistä urasaavutuksista. Silloin ihmisen identiteetti syvenee.

Psykologisen menestyksen käsitteen on luonut Hall vuonna 1976. Sillä tarkoitetaan kokemuksia henkilökohtaisesti merkityksekkäistä saavutetuista tavoitteista, ei niinkään toisten asettamista tavoitteista. Useimmiten se mielletään kuitenkin työhön, ammattiin tai uraan liittyväksi. (Mirvis & Hall 1994, 366.) Määritelmät työstä, ei työstä ja työurista ovat muuttumassa yhteiskunnan rakenteiden muuttumisen myötä. Ajan saatossa asiat ovat myös muuttuneet, enää ei ole takeita eläkeviroista ja vapaa-aika on puolestaan lisääntynyt. Epävarmassa tulevaisuudessa taiteillaan työn ja elämän muiden osa-alueiden kanssa ja luodaan näennäisesti uraa. Myönteisimmissä skenaarioissa työntekijöiden ajatellaan liikkuvan rajattomissa urissa saumattomasti tasolta toiseen, toisiin töihin ja toimenkuviin, jopa organisaatiosta toiseen. (Mirvis & Hall 1994, 365–366.)

Ihmisten on luotava itselleen järkevä kuva alati muuttuvan työn ja työelämän merkityksellisyydestä. Psykologisen menestyksen on ajateltu tulevan työsuhteen tuoman turvan, tulojen kasvamisen ja työntekijän statuksen myötä, koska tätä tulkintaa on tuettu ja vahvistettu.

Uudistettaessa menestyksen mittapuuta joudumme monimutkaisiin tilanteisiin. Kasvavan työmäärän kanssa kamppailevat työssäkävijät painivat työn velvoitteiden, muutosten, sekä perheen ja kodin että kansalaisvelvoitteiden ristiaallokossa ja uutta ammatillista identiteettiä voi olla haastavaa muodostaa ilman luotettavia roolimalleja, läheisiä vertaisiaan ja kannustavaa viiteryhmää. (Mirvis & Hall 1994, 366–367.)

On oletettavaa, että työntekijät hyödyntävät tulevaisuudessa enemmän sosiaalisia verkostojaan kuin organisaatioita keskeisinä identifikaation lähteinään sekä kertovat tekevänsä paljon monenlaisia asioita. Parhaimmillaan ihmiset ovat ”kuin kotonaan” monitahoisissa sosiaalisissa verkostoissaan, muodostaen laajemman ammattisen identiteetin ja löytäen uudenlaista psykologista menestystä. (Mirvis & Hall 1994, 378–379.)

Myös Karhio (2009, 65) näkee työn olevan tulevaisuudessa yhä monimuotoisempaa, eikä suinkaan enää perinteistä palkkatyötä. Vakituisen työn sijaan kohdataan enenevässä määrin epätyypillisiä työsuhteita, jolloin normaalia on työn ja työttömyyden vuorottelu. Tämä vaikuttaa osaltaan ihmisen identiteetin kehittämiseen, joten on tärkeää muovata identiteetin käsitettä näiden lähtökohtien mukaisesti. Tällöin identiteettiä muodostetaan arvojen, osaamisen, ihmisenä olemisesta käsin. Myös työn käsitettä tulee määritellä uudelleen. Uudet työt ja työaikamuodot ovat tätä päivää, joten vanhat vakiintuneet käsitteet, kuten palkkatyö, yrittäjyys ja työttömyys eivät riitä enää kuvaamaan työtä ja työn tekemistä. (emt. 26, 65.)

4.2 Mahdolliset taustavaikuttimet ammatillisessa kasvussa

Kullakin ihmisellä on taustavaikuttimina uskomuksia itsestään ja ne vaikuttavat osaltaan oppimisorientaatioon. Suorituskeskeisyys on tavallista kykyjensä muuttumattomina pitävillä ihmisillä. Ihmiset, jotka pitävät kykyjään muuttuvina ja muutettavissa olevina, asettavat itselleen oppimistavoitteita oman osaamisen kehittämiseksi. Vahva oppimisorientaatio nivoutuu osaltaan omakohtaiseen itsensä kehittämiseen, ammattitaidon ja teknisen osaamisen yllä pitämiseen ja tiedon hankkimiseen alan kehityksestä. (Ruohotie 2000, 54–55.)

Omat asenteet määrittävät sen, lähteekö yksilö tarkastelemaan uudelleen uskomuksiaan ja oppimaan kokemuksistaan. Myönteinen asenne ja uskomukset ohjaavat asettamaan merkityksellisiä tavoitteita. (Ruohotie 2000, 43,103.) Aikuisen ihmisen ei ole välttämättä helppoa ottaa vastaan palautetta, koska kokemuksen nähdään kouluttaneen jo riittävässä määrin. Silloin oppimisen tarve voidaan nähdä kielteisesti kehittymättömyytenä ja vajavaisuutena. (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 67.)

4.2.1 Tiedonhakuprosessi

Carol Kulthau on tutkinut tiedonhankkimista ja erityisesti tiedonhankinnan kompleksisuutta. Hän on kehittänyt holistisen kuusivaiheisen mallin tiedonhakuprosessista. Tiedonhakuprosessissa (engl. Information Searching Process, lyhennettynä ISP) kuvataan yleisiä kokemuksia tiedonhankinnan monimutkaisuudesta. Prosessit alkavat ja loppuvat ja niiden aikana opitaan ja rakennetaan valmiiksi tietoa. Malli paljastaa sen prosessin, jossa yksilö etsii merkityksiä suhteessa tiedonhakuun ja paljastaa selvästi yhteyden, joka vallitsee tiedon etsimiskäytöksen (engl. information seeking behavior) ja tiedon vaikutuksen välillä. (Kulthau 2008, 67.)

Alkuvaiheessa (engl. Initiation) henkilö tulee ensimmäistä kertaa tietoiseksi tiedon tai ymmärryksen puutteesta. Tällöin epävarmuuden ja pelon tunteet ovat yleisiä. Valintavaiheessa (engl. Selection) yleisalue, aihe tai ongelma on tunnistettu, epävarmuus väistyy tarjoten optimismin tuntemuksia, ja on valmius aloittaa tiedonhakeminen. Tutkimisvaiheessa (engl. Exploration) ristiriidat ja ristiriitaiset tiedot kohdataan. Tällöin epävarmuus, hämmennys ja epäilykset usein lisääntyvät ja ihmiset joutuvat ”sukeltamaan” luottamukseen. Muotoiluvaiheessa (engl. Formulation) muodostuu keskitetty perspektiivi, ja epävarmuus vähenee luottamuksen kasvaessa. Keräilyvaiheessa (engl. Collection) olennainen tieto on kerätty keskitettyyn perspektiiviin ja epävarmuus laantuu kiinnostuksen ja osallistumisen syvetessä. Esitysvaiheessa (engl. Presentation) uutta ymmärrystä varten tehdyt tiedon ”haut” ovat tehtynä ja henkilö on valmis selittämään oppimistaan muille tai käyttämään oppimaansa jollain tavoin. (Kulthau 2008, 67.)

Portimojärvi, Kärnä ja Vuoskoski (2008, 120–121) ovat tarkastelleet tiedonhankintaa yhteisöllisessä ongelmaperustaisen oppimisen kontekstissa myös suhteessa Kulthaun tiedonhakuprosessiin. Tosin he ovat tarkastelleet Kulthaun aiempia lähteitä vuodelta 1993. Heidän kokemuksensa mukaan Kulthaun prosessin keskivaiheet, tutkimisvaihe (tunnustelu) muotoiluvaihe (fokuksen muodostaminen) ja keräilyvaihe (informaation keruu) toimivat kuvatulaisesti, vaikkakin tutkimisvaihe on alkanut heillä jo oppimistehtävää määriteltäessä, koska ryhmällä on ollut jo aiempaa tietoa aiheesta. Tunnetilamuutokset eivät kuitenkaan etene yhtä suoraviivaisesti kuin muotoiluvaiheessa esitetään, vaan osoittautuu aaltomaiseksi epävarmuuden ja luottamuksen väliseksi vaihteluksi. Vaihtelut ryhmässä liittyvät kokemuksiin yksilöllisistä tiedonhauista. Yksilö voi kokea koko tiedonhankintakokonaisuuden esitysvaiheen jälkeen, joko tyydytystä tai pettymystä. Portimojärven, Kärnä ja Vuoskosken (2008, 123) mukaan Kulthaun prosessin viimeisen vaiheen, esitysvaiheen, on mahdollista tapahtua purkukeskusteluissa.

4.2.2 Hiljainen tieto

Sanatonta tietoa kutsutaan myös hiljaiseksi tiedoksi, Se on tietoa, jota ei ole sanallistettu. Michael Polanyiin myötä on tullut tutuksi hiljaisen tiedon käsite, jota käytetään nykyisin hyvin laajasti. Sen tarkoitetaan käsittävän myös kokemuksellista tietoa. Toimintamme taustalla on näkemyksiä, uskomuksia, mielikuvia ja ajatusrakennelmia. Tekemisen kautta kerrytämme ajan saatossa osaamista, jota emme välttämättä tunnista. (Pohjalainen 2012, 1-2).

Taiteen vastaanottamisen kokemus on subjektiivinen, kuten hiljainen tieto. Taiteessa luodut asiat saavat sekä taiteentekijän että taiteen vastaanottajan poimimaan omat, henkilökohtaisesti merkitykselliset asiat ja antavat jokaisen ihmisen tulla omaksi itsekseen oman hiljaisen tiedon kautta. (Koivunen 1998, 216.) Vuorovaikutus ja yhteinen toiminta edesauttavat hiljaisen tiedon jakamista (Paloniemi 2008, 271).

Taiteessa tietämistä muodostuu ja näkyy toiminnassa, eikä sen tarvitse olla itsestään selvästi kielellisesti sanallistettavissa, vaan se voi ilmetä aistihavaintojen muuntumisena esimerkiksi liikkeeksi tai kuvaksi. (Räsänen 2011, 140–141.) Hiljaista tietoa voi tuoda näkyviin muutenkin kuin sanallisesti. Tieto tulee esiin katseissa, eleissä, liikkeissä. Peilisolujärjestelmän avulla ihminen jäsentää hiljaista tietoa ja tapahtuu jäsentymistä. Ihminen jäsentää tietoa oman merkitysmaailmansa kautta, jonka vuoksi tulkinnat voivat olla hyvin moninaisia. (Ks. kohta 5.4.)

Taidekasvatus muodostuu erilaisista tietämisen tavoista. Havainnot, tunteet, muodot ja kulttuuri tarjoavat yhtäläisesti ja vuorottaisesti tietoa sekä toimivat tutkimisen tapoina. (Räsänen 2011, 142.) Hiljainen tieto kuuluu taiteeseen, taiteessa välitetään tietoa sanattomasti ja taidetta ymmärretään hiljaisesti. Tietoa ei ole aina tarpeen sanallistaa, mutta sen tekeminen mahdollistaa taiteen uudenlaisten sisältöjen hahmottumisen. (Räsänen 2011, 141–142.) Teatteritaiteeseen liittyy myös oleellisesti sanattomaan liittymisen, esimerkiksi yhteisessä toiminnassa edetään sanattomin sopimuksin, toisen kanssa toimitaan yhteisesti ilman sanoja. Jääskeläinen, Hakkarainen, Jokinen & Spangar (2008, 317) ajattelevat, että hiljaista tietoa rikastavia tapaamispaikkoja olisi syytä osaltaan kehittää.

Draamakasvatus tarjoaa osaltaan kokemuksia tunteista eli tunnetietoa ja niiden vaikutuksesta osana itseä ja suhteessa toisiin eli tunnetaitoja. Draamakasvatus on vahvasti kokemuksellista toimintaa, johon liittyy osaltaan myös terapeutisia aspekteja, vaikka se ei ole terapiaa. Sen tarkoitus on tarjota yhteisöllistä oppimista ja osallistaa ihmisiä draaman ja teatteritaiteen keinoin tutkimaan yhteiskunnassamme olevia asioita ja ilmiöitä, sekä tarjota mahdollisuuden roolien avulla tarkastella

maailmaan toisenlaisista näkökulmista. Tämän vuoksi draamakasvatukseen liittyy aina olennaisesti reflektointi. Tällöin oppimiskokemus mahdollisesti osataan tunnistaa ja nimetä jotenkin. Tunteet

Tunteet ovat osa ihmistä ja ne ovat läsnä aina. Tunteet vaihtelevat ja yrittävät auttaa meitä ratkaisemaan asioita antamalla meille viestejä itsestämme. Tunnekokemuksen tarkoitus on johdattaa meidät etsimään ratkaisua ja laukaisevat meissä reaktioita. Haastavat tilanteet elämässä virittävät tunteet ja aiheuttavat reaktiot, kuten esimerkiksi stressi. Tämä on tilapäinen kuormittava tilanne, joka koettaa auttaa selviämistämme. Tällöin toimimme tunnereaktion vallassa. Jos emme kykene tunnistamaan näitä merkkejä ja niiden aiheuttajia, voi oma hyvinvointi jäädä huomioimatta. Se miten käsittelemme ja säätelemme tunnekokemuksia vaikuttaa siihen millaisiksi ne lopulta muuttuvat. Kyetessämme käsittelemään tunteita tietoisena kokemuksena, opimme omista tunteistamme suhteessa meitä ympäröivään maailmaan. Tunnekokemusten ohittaminen jättää meidän mieleemme ja elimistömme kuormittavaan tilanteeseen. (Nummenmaa 2010, 11, 214–215.)

4.2.3 Flow-kokemukset

Flow-käsite on muodostunut Csikszentmihalyin tekemän tutkimuksen pohjalta. Siinä tarkasteltiin eri alojen asiantuntijoiden tuntemuksia heidän parhaimmista hetkistään ja syitä tuntemuksiin. Tämän pohjalta muodostui teoria optimaalisesta kokemuksesta ja flow-käsite. Useat tutkijat jatkoivat tutkimusta muodostetun teorian pohjalta ja aineistoa kerättiin tuhansilta ihmisiltä eri elämäniloilta. Tämän myötä vahvistui näkemys siitä, että flow-kokemus (optimaalinen kokemus) ilmenee samalla tavoin molemmilla sukupuolilla, kaiken ikäisillä ihmisillä, eri kulttuureissa ja yhteiskuntaluokissa. Flow-käsitettä on tieteen lisäksi sovellettu monenlaisissa yhteyksissä ja tilanteissa, kuten esimerkiksi elämän laadun parantamisesta puhuttaessa tai kokeellisia koulutusmalleja kehitettäessä. (Csikszentmihalyi 2005, 19–20.)

Kaikki kokemukset tarjoavat meille informaatiota. Kyetessämme kontrolloimaan saamaamme tietoa, päätämme samalla elämämme suunnasta. Kun ihmisen tietoisuus on järjestyksessä, niin hänellä on kokemus optimaalisesta tilasta. Tällöin ihmisen henkinen energiataso on suhteessa realistisiin tavoitteisiin, taitoihin ja toiminnan mahdollisuuksiin. Ihminen kehittyy moniosaiseksi, kompleksiseksi yksilöksi silloin, kun henkinen energiataso on hallinnassa ja sen voimalla keskitytään tietoisesti valittuihin päämääriin. Kompleksinen yksilö osaa yhdistää toiminnassaan kaksi vastakkaista psykologista prosessia, differentiaation ja integraation. Differentiaatiossa ihminen liikkuu kohti ainutlaatuisuutta ja integraatiossa puolestaan kohti muita ihmisiä. Ainutlaatuisesti yksilönä kehittyvä ihminen haastaa taitonsa ja rohkenee viedä ne äärimilleen.

Flow-kokemukset kasvattavat ”itseä” jatkuvasti kompleksisemmaksi. (Csikszentmihalyi 2005, 22, 71.)

Optimaaliset kokemukset ovat hetkiä, jolloin saamme jotakin tapahtumaan omasta vapaasta tahdostamme. Kokemukset eivät välttämättä ole tapahtumahetkellä miellyttäviä, ne voivat olla jopa tuskallisia. Ne voivat olla kuitenkin elämän parhaita hetkiä. Ajan myötä optimaaliset kokemukset alkavat muokkautua ja niiden myötä aletaan kokea hallinnan tunnetta suhteessa omaan elämään. Koemme määräävämmä elämämme sisältöä, olemamme siihen osallisia. Tähän liittyy voimakkaita ilon ja riemun tunteita. Nämä hetket jäävät yleensä muistoksemme ja niistä muodostuu mielessämme suunnannäyttäjiä. Koemme, että sellaista elämän pitäisi olla ja olemme onnellisia tai lähellä onnellisuuden tilaa. (Csikszentmihalyi 2005, 17–19.)

4.3 Merkittävät oppimiskokemukset

Jotkin kokemukset voivat olla jollekin niin merkityksekkäitä, että ne alkavat suunnata ihmisen toimintaa uudelleen. Silkelä (2000, 120) kirjoittaa persoonallisesti merkittävistä oppimiskokemuksista ja niiden mahdollisesta merkityksestä. Hän on osaltaan tutkinut opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia. Kokemuksella on vaikutusta itsetuntoon ja persoonalliseen kasvuun. Jokaisella opiskelijalla on oma ymmärryksensä samasta ilmiöstä ja sen vuoksi jokainen henkilö antaa sille oman noeman eli mielen. (Sikkelä 2000, 121.)

Oppimiskokemuksen reflektoinnin kautta on mahdollista tunnistaa jotkin niistä henkilökohtaisesti merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Merkityksekkäiksi ne tulevat vasta kokijan antaessa niille jonkin arvon tai merkityksen. Kokemukset voivat olla tasanko, huippu- tai laaksokokemuksia. Tasankokokemuksen ajatellaan sisältävän mielenrauhaa ja sisäistä balanssia. Kokemukset voivat liittyä muun muassa kasvukokemuksiin, elämän kriittisiin tapahtumiin ja siirtymävaiheisiin, tekemiseen ja hiljentymiseen. Omaa elämää, itselle tärkeitä asioita, pohditaan suhteessa prosesseihin. (Sikkelä 2000, 122, 124.)

Sikkelän kirjoitus on selventänyt oppimiskokemuksen merkitystä. Jokainen omasta opetettavasta aiheestaan innostuneena toivoo merkitysten muodostuvan myönteisiksi. Merkitysekäs kokemus ja mahdollinen ammatillisen kasvun tekijä ei kuitenkaan aina ole varsinaisesti myönteinen, vaan se voi olla myös kielteinen tai tavallaan neutraali. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö ammatillista kasvua tapahtuisi. Ammatillista kasvua tapahtuu, mutta sen taustalla vaikuttavien oppimiskokemusten osatekijät voivat olla hyvin moninaiset (vrt. Flow-kokemukset).

Emootiot vaikuttavat tiedollisiin prosesseihin, esimerkiksi muistiin, valppauteen ja ratkaisun tekemiseen (Nummenmaa 2006, 309). Entä, kun oppimiskokemus jää jonkun mieleen vahvasti laaksokokemuksena? Tällöin on riskinä, että tämän kokemuksen omaaville henkilöille jää huono kuva oppiaineesta, oppimismenetelmästä sekä mahdollisesti jopa jollain tapaa traumaattinen kokemus toimintaan osallistumisesta. Kuhlthau (2008) näkee, että tiedonhakuprosessiin kuuluu aina luonnollisesti epävarmuus. Ruohotie (2000, 55) huomauttaa, että ne joilla on myönteiset oppimiskokemukset ja myönteinen tietoisuus kehittämistarpeistaan, omaavat keskimääräistä paremman oppimismotivaation. Voitaisiinko siis ajatella, että myönteinen tietoisuus kehittämistarpeista voi pitää yllä parempaa oppimismotivaatiota, vaikka kaikki oppimiskokemukset eivät olekaan myönteisiä. Goleman (2014, 18) toteaa, että negatiivisia tunnetiloja koettaessa päätöksiä voidaan lähteä tekemään liian nopeasti ja tehtävien yksityiskohdat jäävät vähälle huomiolle. Damasio (2000, 46) puhuu emootiomyrskyistä, joiden aikana voi tulla tehneeksi käsittämättömiä päätöksiä.

On huomattava, että uudistumisen myötä nousevat aina esiin omat henkilökohtaiset sekä kulttuurissa olevat piilotekijät. Nämä osin tiedostamattomat vaikuttajat voivat satuttaa, ainakin toiminnan alkuvaihe voi herättää kielteisiä tunteita. Uusien tietojen ja taitojen oppiminen pakottaa pois aiemmilta tutuilta alueilta. Asioiden uudelleen jäsentäminen vie oman aikansa. (Lauriala 2000, 94.) Odottamattoman epävarmuuden vallitessa ja erityisesti sen lisääntyessä ahdistuminen ja turhautuminen voivat ehkä johtaa luovuttamiseen. Ihmisten olisi hyödyllistä oppia ymmärtämään epävarmuutta osana tiedonhakuprosessin (ISP) luonnetta, sen sijaan, että ajateltaisiin epävarmuuden oirehtivan asioiden pieleen menemisestä (Kuhlthau 2008, 68.) Refleктоiminen ja tunneäly nousevat tässä kohdin merkittäviksi asioiksi. Uusia asioita kohdatessa on hyvä tiedostaa ihmisen mielen prosessit, jotka ovat aina osaltaan mukana ihmisen toimiessa.

Aivotutkimukset ovat osoittaneet, että jotkin aivojen osat vaikuttavat voimakkaasti tunneälyyn. Niin sanottujen negatiivisten tunteiden kohdalla, kuten pelko, viha ja ahdistus oikeanpuoleinen manteliumake alkaa ottaa tilannetta haltuunsa. Se on taannut ihmisen selviytymisen hengissä jo ammoisina aikoina, koska uhkaavaksi koetuissa tilanteissa se alkaa toimia. Tällöin se kaappaa haltuunsa otsalohkon, jonka ihminen kokee keskittymisvaikeuksina ja muistin sekoittumisena. Uuden tiedon vastaanottaminen ei onnistu. Ihminen ei kykene toimimaan joustavasti ja innovatiivisesti, vaan turvaa jo opittuihin malleihin. (Goleman 2014, 9-11, 27-28.) Damasion (2000, 64) mukaan manteliumakkeen toiminta liittyy keskeisesti pelkoon ja sen havaitsemiseen.

Manteliumake kerää tietoa aistiemme välityksellä nopeasti ja karkeasti, välittäen sen eteenpäin muiden aivon osien prosessoitavaksi. Valitettavasti manteliumake tämän tästä erehtyy.

Esi-isämme kohtasivat paljon fyysisiä uhkia, jolloin välitön reagointi oli tarpeen. Mantelitimake reagoi kuitenkin myös symbolisiin uhkiin, jolloin ihminen alkaa reagoida, jopa ylireagoida. Tietynlainen ilmapiiri voi saada ihmisen kokemaan tunteita, joka pitää hänen mantelitimakkeen jatkuvasti ylivirittyneenä. (Goleman 2014, 28–29.)

Tiedonhakuprosessin vaiheita on syytä tarkastella suhteessa itseensä. Kun tiedonhakuprosessia tarkastellaan ryhmässä reflektoiden ja tunneälyllisesti, niin aletaan mahdollisesti ymmärtää henkilökohtaisella tasolla olevia tapoja ja reaktioita suhteessa opittavaan asiaan. Tämä voi puolestaan helpottaa omaa oppimisprosessia. Voimme alkaa tiedostamaan ja ymmärtämään paremmin aivojemme toimintaa suhteessa tiedonhankkimistilanteisiin ja oppia tunneälykkäämmiksi sekä tulla tietoiseksi tiedonhakuprosessin vaiheista, johon liittyvät osaltaan tunteet.

Mantelitimakkeen kaapatessa tilanteen on hyvä ymmärtää olevansa sen alaisena. Kaappaus voi kestää ajallisesti lyhimmillään vain muutaman sekunnin, mutta pisimillään viikkokausia. Jossakin totutussa tunteessa, kuten pelossa tai vihassa, oleminen voi alkaa tuntua joillekin jopa normaalilta ja muuttua sairaudeksi. Tunteiden tulemisen hetkeä, niiden laatua tai vahvuutta emme voi määrittää, mutta voimme tiedostaa tuntevamme. Voimme oppia havaitsemaan tunteet, jotka liittyvät kaappauksen alkamiseen. Oppiessamme havaitsemaan sen alkuvaiheessa, saamme sen helpommin häviämään. Kun ymmärtää olevansa tunnekaappauksen otteessa, on tärkeää oppia päästämään siitä irti. (Goleman 2014, 27, 29.)

Tilanteesta irti pääsemiseksi on eri tapoja. Yksi tapa on kognitiivinen interventio eli väliintulo, jolloin puhutaan itselle tilanteesta. Itseä voi rauhoittaa rentoutumaan järkeilemällä, empatialla ja haastamalla: ”Ei tässä mitään hätää, taisin alkaa hermostua.” ”Minua alkaa aina jännittää, kun on paljon ihmisiä. ” ”Viime kerralla hän oli tosi mukava, ehkä hänellä on tänään haastava päivä.” ”Kuules mantelitimake, nyt en kyllä lähde ollenkaan tähän touhuun mukaan.” Toinen tapa on biologinen interventio, jossa kehoa rauhoitetaan esimerkiksi rentoutumisharjoitusten tai meditaation avulla. Muutaman säännöllisesti harjoitellun harjoituksen avulla on mahdollista saada aikaan iso muutos. Säännöllinen harjoitus muistuu mieleen myös kiperässä tilanteessa. (Goleman 2014, 29–30.)

Vahvat laaksokokemukset eivät ole pahasta, ne ovat hyvin itse asiassa hyvin opettavia. Se mistä ne syntyvät on kuitenkin huomion arvoinen asia. Laaksokokemuksista otetaan opiksi, mutta niitä harvemmin halutaan toistaa, toisin kuin huippu- ja tasankokokemuksia. Laaksokokemuksiin liittyvät tunteet ovat usein negatiivisiksi miellettyjä tunteita. Kokemuksen omaavien valmiudet kohdata mahdolliset negatiiviset tunteet vaihtelevat. Tunneälyssä pyritään tunnistamaan tunteita ja niiden merkityksiä, sekä käyttämään saatua tietoa hyväksi ongelmanratkaisuisissa. Jokaisella ei ole

valmiuksia kohdata laaksokokemuksiaan näin jäsennellysti, jolloin voi käydä niin, että tunteet tukahdutetaan. Aikuisen ihmisen ajatteluun vaikuttavat aiemmat kokemukset ja tiedot, jolloin hän ei ole enää niin innokas ja avomielinen uusille virikkeille (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 67).

Damasio (2001, 167–170) puhuu somaattisesta tilasta ja somaattisesta merkistä. Somaattinen tila tarkoittaa tunnetta kehossa. Somaattinen merkki käsittää kehon tuottamat aistimukset ja kohdistaa huomionsa mahdolliseen seuraamukseen. Tulos määrittää automaattisen toiminnan. Negatiivinen tulos tarkoittaa vaaraa, jolloin on parempi valita toinen vaihtoehto. Tällöin aletaan suojautumaan tulevalta uhalta ja valitaan jokin toinen vaihtoehto. Kun päädytään positiiviseen tulokseen, saadaan kehotus toimia. Somaattiset merkit avustavat meitä päättämään. Niiden avulla hyväksymme ja hylkäämme asioita. Meidän on omattava jokin riittävä teoria omasta mielestä ja muiden mielistä, jotta voimme päätellä tilanteissa. Kognitiivinen ja emotionaalinen prosessi toimivat yhteistyössä ja tulee esiin niissä tilanteissa, jolloin tilanteen välitön seuraamus on kielteinen, mutta johtaa kuitenkin myönteiseen lopputulemaan. Positiivinen somaattinen merkki saa sietämään negatiivista merkkiä. Valinta tehdään pitkän aikavälin, ei lyhyen, perusteella. (emt.)

Vahvoista laaksokokemuksista (negatiiviset somaattiset merkit) voidaan siis päätyä positiiviseen merkkiin, jos osataan ajatella niiden seuraamuksellinen merkitys. Jos laaksokokemuksille on annettu negatiivinen somaattinen merkki, niin niitä voidaan haluta jatkossakin vältellä. Kognitiivisen prosessin kautta on mahdollista luoda omassa mielessä teoria, jonka avulla käsitellään omaa somaattista tilaa, somaattisia merkkejä ja seuraamuksellisia merkityksiä ja tehdään päätös sietämisestä.

Draamakasvatuksellisessa toiminnassa tämä voisi tarkoittaa jonkun kohdalla vaikkapa sitä, että on aina pelännyt olla esillä muiden katseltavana ja kokee sen epämiellyttävänä. Kaikki esiintymisjutut ovat olleet sellaisia. Tämän vuoksi draamallinen toiminta tuntuu hänestä aivan kauhealta. Hänellä on taustalla teorioita negatiivinen merkki ja jonkinlainen positiivinen merkki. Hän päättää lähteä mukaan draamalliseen toimintaan ja sietää itselle negatiivista tilannetta, koska ymmärtää sillä olevan myös myönteisiä seuraamuksia pitkällä aikavälillä. Hän tietää joutuvansa olemaan esillä elämänsä aikana ja asian harjoittaminen kehittää näitä taitoja.

5 TUNTEIDEN ERITYINEN MERKITYS

5.1 Tunteiden tutkimuksen historiaa

1900-luvun alussa emootiota pidettiin liian subjektiivisena, häilyväisenä, epämääräisenä sekä järjen vastakohtana. Tämän vuoksi emootioiden tieteellinen tutkimus jäi lapsipuolen asemaan. (Damasio 2000, 44.) 1960-luvun lopulle saakka älyä ja tunteita käsiteltiin erillään toisistaan. Älyä tutkittiin sen kapasiteetin, abstraktin päättelykyvyn ja biologisten selittäjätekijöiden osalta. Ensimmäiseksi tunteita tarkasteltiin muna-kana-ongelmana eli tuliko ensin tunne ja sen jälkeen fysiologiset seuraukset, kuten kohonnut sydämen syke vai toisinpäin. Toiseksi tarkasteltiin olisiko tunteissa mahdollisesti universaaleja merkityksiä vai olisivatko ne kulttuurisia ja omaleimaisia. 70–80-luvulla kehittyivät tunneälyn esivaiheet. Älyn ja tunteen käsitteet integroituivat ja tutkimuksia tehtiin kognitio ja affekti-näkökulmasta. Tunneäly-käsite esiintyi hajanaisesti, eikä sitä ollut selkeästi määritelty. (Mayer 2006, 4–5.)

5.2 Tunneäly

Salovey & Mayer (1990) määrittelivät ensimmäisinä artikkelissaan tunneälyn, sisällyttäen siihen Howard Gardnerin persoonalliset älykkyydet (Goleman 1997, 65). Gardnerin näkemys sitoutuu vahvasti kognitiiviseen eli tiedolliseen näkökulmaan. Hän lukee tunteet yhdeksi persoonallisen älykkyyden osa-alueeksi, mutta keskittyy muiden kollegoidensa kanssa tarkastelemaan sitä enemmän tietona, jota ihmiset tuottavat tunteistaan. Tällöin tunteet jäävät tarkastelematta tunneälyn näkökulmasta. Tarkastelu kohdistuu ajatuksiin tunteista, mutta ei tarkastele itse tunnetta. Gardner näkee tunneviestit kuitenkin erittäin merkittävänä intrapersonallisessa älykkyydessä. (Goleman 1997, 61–63; Mayer 2006, 7–8.)

Salovey & Mayerin (1990, 201) mukaan tunneälykkäät ihmiset kehittävät taitojaan suhteessa tunneälyyn, he ymmärtävät ja ilmaisevat omia tunteitaan, tunnistavat toisten tunteita, säätelevät ja käyttävät tunteita ja tunnelmia, sekä ovat motivoituneita mukauttamaan käyttäytymistään. He ovat laajentaneet käsitettään vuonna 1999 (Mayer 2001, 9). Määritelmää he ovat taustoittaneet älykkyyden, tunteiden, estetiikan, tekoälyn, aivotutkimuksen ja kliinisen psykologian tutkimusten

näytöillä. He ovat pitäneet määritelmänsä tiukat ehdot täyttävinä ja ovat puolustaneet sitä perusälykkyytenä, jota ylenkatsotaan. (Mayer 2006, 8.)

Yhdistellyssä määritelmässä tunneäly jaetaan viiteen osaan. Ensimmäinen osassa on intrapersoona, joka käsittää itsensä toteuttamisen, itsenäisyyden ja emotionaalisen itsetietouden. Toisessa osassa on interpersoona, joka käsittää empatian ja sosiaalisen vastuun. Kolmannessa osassa on sopeutumiskyky, joka käsittää ongelman ratkaisun ja todellisuuden testaamisen. Neljännessä osassa on stressin hallinta, joka käsittää impulssikontrollin ja stressinsietokyvyn. Viidennessä osassa on yleinen mieliala, joka käsittää onnellisuuden ja optimismin. (Mayer 2001, 12.)

Tunneäly määrittää suurimmalta osalta ihmisen inhimilliset ominaisuudet (Goleman 1997, 67–68). Golemanin (2014, 8) mukaan tunneäly käsittää neljä osa-aluetta eli 1) itsetuntemuksen eli omien tunteiden tiedostamisen, 2) itsehallinnan eli tunteiden hallitsemisen, 3) ihmissuhteiden hallinnan eli muiden tunteiden havaitsemisen ja 4) sosiaalisen tietoisuuden. Tunneälytaitojen hallitseminen vaihtelee yksilöllisesti. Kukaan ei ole niissä täydellinen. Taidot pohjaavat neuropsykologiaan ja ovat opittavissa olevia, koska ne pohjaavat enimmäkseen tapoihin ja reaktioihin. (Goleman 1997, 65–66.) Ihmisen aivot muokkaantuvat jatkuvasti hänen kokemuksiansa mukaan ja tätä kutsutaan neuroplastisuudeksi (Goleman 2014, 67).

Tunneäly, kuten yleensä kaikki asiat ja ilmiöt, on saanut osakseen myös kritiikkiä. Karisto (1998, 75) kritisoi tunneäly-sanaa, joka hänen mukaansa järjen vastaisesti viittaa kognitiivisen tiedon ylivaltaan. Hän ehdottaa käsitteiksi tunnejärkevyyttä tai viisautta. (emt.) Tunneälyä on määritellyt ja tutkinut myös Reuven Bar-On. Hän puhuu tunneälykkyyden (engl. emotional intelligence) ja sosiaalisen älykkyyden (engl. social intelligence) sijaan mieluummin termistä emotionaalisen-sosiaalisen älykkyyden (engl. emotional-social intelligence, lyh. ESI) (Bar-On 2006, 2). Waterhouse (2006) pitää muun muassa tunneällyn teoriaa ja tutkimusta ristiriitaisena ja riittämättömänä, eikä näe sen selittävän kaikkea. Tunneälyä on vaikea mitata. Hänestä on ongelmallista, että tunneälyharjoittelu on nähty epäsuorana moraalikasvatuksena, koska korkean tunneällyn omaava voi olla moraaliton. Näiden seikkojen vuoksi, sitä ei tulisi soveltaa kasvatuksessa. (emt. 251–253.)

5.3 Emootiot, tunne, mieli ja tietoisuus

Tietoisuus on sateenvarjokäsite mielen ilmiöille. Tietoisuus on osa mielen prosessia. Tietoisuus ja mieli ovat havaittavissa ihmisen ulkoisessa käytöksessä, toisten ihmisten havainnoitavissa. (Damasio 2000, 23, 121.) Mielen puolestaan ajatellaan usein sijaitsevan aivoissa, mutta itse asiassa

se ei ole paikannettavissa mihinkään, vaikkakin aivot mahdollistavat ihmisen mielen (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 8, 12, 47–48).

Mieli tarvitsee kehittyäkseen sosiaalista vuorovaikutusta ja ihmismieleen vaikuttavat yhtä lailla sekä perimä että ympäristö. Tällä vuosituhannella on tutkimuksissa havaittu, että ympäristön olosuhteet saattavat vaikuttaa ihmisen epigeneettiseen säätelyyn eli ihmisen geenien toiminnan säätelyyn. Tämä tarkoittaa sitä, että elintavat saattavat jättää ihmisen geneettiseen muistiin jälkiä, jotka periytyvät jälkeläisille. Elimistö muuntuu, jotta ihminen sopeutuisi elinympäristöönsä. (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 48; Portin 2012, 27; Häkkinen, Miettinen, Mikkonen, Pitkämäki, Sovelius & Varjola 2015, 13.) Ihmiset voivat perimänsä vuoksi olla eri tavoin herkkiä. (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 48).

Ihmisten synnynnäisellä temperamentilla on puolestaan vaikutusta siihen, kuinka paljon hän kestää ärsykeitä. Temperamentti on ihmisen toimintatyyli, joka ei ole sidoksissa tiedollisiin kykyihin. Persoonallisuus pohjaa temperamenttiin. Temperamentilla on vaikutusta asioiden kokemiseen, fysiologiaan ja vuorovaikutussuhteisiin. Varhainen vuorovaikutus, lapsen kasvatus, kulttuuri ja ympäristö vaikuttavat persoonallisuuden muodostumiseen. (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 55–56; Keltinkangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen 2001.)

Ihmisen somatosensorinen järjestelmä muodostuu tuntoaistimuksen lisäksi useista alajärjestelmistä. Sen avulla aivoille välittyy tietoa kehon hyvin erilaisten ominaisuuksien tilasta. Normaaleissa olosuhteissa aivot ottavat jatkuvasti vastaan viestejä ihmisen kehon toiminnasta. (Damasio 2000, 140–141.) Ihmisessä on esi-itse, kokoelma neuraalisia hahmoja, jotka ovat liittyneet yhteen johdonmukaisesti hetkellisesti ja ne edustavat organismimme tilaa hetkittäin aivojen eri tasoilla. Emme tiedosta esi-itseämme. Esi-itse ilmenee monissa paikoissa ja viestittää jatkuvasti moninaisesti hermoston eri tasoilla, mutta ei tulkitse mitään. (Damasio 2000, 143–144, 161.)

Ihmisellä on emootioita ja tunteita. Yleismaailmallisia perusemootioita ovat viha, suru, pelko, inho, onnellisuus ja yllättyneisyys (Damasio 2000, 54; Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 83). Sekundaariset eli sosiaaliset emootiot ovat ylpeys, halveksunta, häpeä, kiitollisuus, syyllisyys, ihailu, mustasukkaisuus, loukkaantuminen ja kateus (Damasio 2003, 52). Taustaemootiot ovat hyvän – ja pahanolontunteet, jännitys ja tyyneys. Erilaiset asiat aiheuttavat ihmisessä emotionin ja synnyttävät tunteita. Todennäköisesti emootiot ovat evoluution aikaan saamia ja ne ovat olleet ihmisessä jo ennen tietoisuuden alkua. Jokainen kokee emootioita, muttei useinkaan tunnista tätä tapahtumaa tietoisesti. Emootioiden tasokokemukset

(syvyyden taso) muodostuvat syntyneistä tunteista. (Damasio 2000, 41–43, 54.) Emootiot havaitaan eri puolilla kehoa ja ne tulevat yleensä ilmi ilmeinä ja asentoina (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 83). Damasion mukaan emootiot ovat julkisesti havaittavissa olevia tiloja ja tunteet ovat yksilön yksityisesti mielessä kokema emootio (2000, 48). Tunteet ja järki toimivat ihmisessä yhtä aikaa. Aivokuoren etuosa säätelee tunteita ja stressin määrää. (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015,84; Korkeila 2008, 683.)

Tunteet havainnollistavat kehon tapahtumia. Keho ja aivot käyttävät biokemiaa ja hermopiirejä. Kehon osista lähtee viestiä ääreishermoston, verenkierron kautta aivoihin. Aivoista puolestaan lähtee viestiä ihmisen kehon osiin autonomisen ja tahdonalaisen hermoston välittämänä. Tämän lisäksi aivot tuottavat ja käskevät kehon tuottaa erilaisia kemiallisia yhdisteitä, kuten esimerkiksi välittäjäaineita ja hormoneja verenkiertoon. Keho ja aivot ovat voimakkaassa vuorovaikutussuhteessa toisiinsa ja niiden muodostama eliö puolestaan on voimakkaassa vuorovaikutussuhteessa ympäristöönsä. (Damasio 2001, 94–95, 97, 156.)

Emootio käynnistyy ja ihminen voi huomata olevansa esimerkiksi vihainen, käsittämättä sitä sen enempää. Tarkemman miettimisen jälkeen hän voi löytää joitakin mahdollisia tekijöitä vihaisuudelle, mutta täysin varmaa tekijää ei osata sanoa. Tapahtumasta ei olla tietoisia, koska siihen ei kiinnitetä huomiota tai huomio voi olla toisaalla. Tapahtuma on voinut myös edetä siten, että se on ollut lyhytaikainen kemiallinen muutos kehossa, joka ei ole tuottanut aistimusta, josta mieli olisi tullut tietoiseksi. Arvostamme näyttelijöiden taidokkuutta kyetä luomaan meille mielikuvan siitä, että he ovat toisia persoonia, joilla on oma mieli ja oma itse. (Damasio 2000, 51, 134.)

Ihmisen tietoisuus ei ole yhtenäinen, vaan se on luokiteltavissa yksinkertaisiin ja kompleksisiin tietoisuuksiin. Yksikertaisin tietoisuus on ydintietoisuus, jolloin yksilö käsittää tämän hetken ja tämän paikan eli elää tässä ja nyt. Ydintietoisuus on niin sanotusti ihmisen vakiovaruste, johon varhainen ympäristö lievästi vaikuttaa, eikä se perustu kieleen. Emootiot liittyvät siihen osaltaan selkeästi. Ydintietoisuuden häiriöistä kärsivillä emootiot eivät ilmene ilmeinä, eleinä tai äänessä. Kompleksinen tietoisuus käsittää laajentuneen tietoisuuden, monitasoisen – ja asteisen, jolloin ihminen käsittää itsensä persoonana ja oman historiansa ajankohdan. Hänellä on identiteetti ja hän on tietoinen tästä hetkestä, menneisyydestä ja tulevaisuudesta. Ihminen laajentaa tätä tietoisuutta edelleen kielen avulla. Ydintietoisuus on laajennetun tietoisuuden kivijalka. Ilman ydintietoisuutta, ei ole myöskään laajennettua tietoisuutta. (Damasio 2000, 26–27, 117, 183.)

Tietoisuus on jaettavissa kahteen luokkaan ja sama pätee myös itsen suhteen, niitä on myös kaksi. Ydintietoisuudessa itsen tuntemusta käsittelee ydinitse. Ydinitse on tila, joka tulee ja menee

hetkellisesti ja toimii vuorovaikutuksessa yhdessä aivojen kanssa. Kompleksinen tietoisuus käsittelee omaelämäkerrallista itseä, jonka muodostumiseen ydintietoisuus osallistuu. Omaelämäkerrallinen itse on pysyvä tila, joka muodostuu tilanteista luoduista järjestelmällisistä muistoista. Ihminen järjestää omaelämäkerrallisen itsensä piirteet ajallisesti omaelämäkerralliseksi muistoksi. (Damasio 2000, 27.)

Omaelämäkerrallinen muisti on kokoelma muistoja itsestä, millainen olen fyysisesti, miten käyttäydyn ja millainen suunnittelen vastaisuudessa olevani. Elämän aikana kukin laajentaa ja muotoilee tätä muistikokoelmaa. Jotkin henkilökohtaiset muistot rekonstruoidaan tarkoituksellisesti kuviksi ja muuttuvat omaelämäkerralliseksi itseksi. Perustaltaan omaelämäkerrallinen itse on stabiili ja samanlainen, mutta laajenee jatkuvasti kokemusten myötä. (Damasio 2000, 160.)

Ulkoisessa ympäristössä tapahtuva toiminta saa ihmisen kehon toimimaan kokonaisvaltaisesti. Uhkaava tilanne aiheuttaa väijäämättä emotionin, jota kutsumme peloksi ja alkaa muuttaa ihmisen kehon tilaa salaman nopeasti esimerkiksi sydämessä, suolistossa ja ihossa. Tietoisuus kokemuksesta tulee vasta myöhemmin. (Damasio 2000, 137.)

Omaelämäkerrallinen itse on valikoitu joukko omaelämäkerrallisia muistoja, joita käynnistetään ja esitetään uudelleen. Ydintietoisuudessa syntyy itsen aistimus, ohimenevä syvä tietämisen tunne, rakentuen joka kerta uusiksi ydintietoisuuden pulssissa. Tietämisen tunne saa omaelämäkerrallisen muiston eli esineen kuvan vahvistumaan. Muistoista puhutaan esineinä, koska aivot käsittelevät niitä sellaisina. Laajentuneessa tietoisuudessa tietämisen tunne tulee joistakin henkilökohtaisista muistoista, menneisyyden esineistä, jotka esitetään uudelleen johdonmukaisesti ja painottuneena. Kerran muodostetut omaelämäkerralliset muistot ovat aina mieleen palautettavissa. Näiden muistojen avulla todennamme persoonaamme ja identiteettiämme. Omaelämäkerrallinen itse vaatii merkittävän muistikapasiteetin ja päättelykyvyn, mutta ei kieltä. Näin ollen muillakin elollisilla olennoilla voi olla omaelämäkerrallinen itse. (Damasio 2000, 176, 180–181.)

Laajentunut tietoisuus on osa ihmisen perimää. Sen avulla ihminen palauttaa mieleensä ja ottaa sisäisesti käyttöönsä aistien välittämän tiedon. Laajentunut tietoisuus ei ole älykkyyttä, vaan edellytys sille. Laajentunut tietoisuus ei ole myöskään työmuisti, vaikkakin se on merkittävä laajentuneen tietoisuuden prosessissa. Työmuistin avulla pidetään kuvat mielessä sen aikaa, että niiden älykäs käsitteleminen mahdollistuu. Työmuistin vaurioituminen häiritsee laajentunutta tietoisuutta. Laajentuneen tietoisuuden avulla esitetään tieto, jota aletaan prosessoida älykkäästi. Älykkyyden avulla käsitellään tietoa niin ansiokkaasti, että syntyy uutta tietoa. Laajentuneen tietoisuuden omaava organismi osaa huomioida informaation laajasti sekä ulkoisessa

ympäristössään että sisäisessä mielessään. Tällöin myös käyttäytymistä osataan suunnitella pidemmällä aikavälillä sen hetkinen konteksti ja yksilön historia huomioiden. Kulttuurilla on huomattava vaikutus laajentuneeseen tietoisuuteen. (Damasio 2000, 182–184, 196.)

5.4 Peilisolujärjestelmä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Peilisolujärjestelmän löytämisen myötä on alettu tutkia tarkemmin ihmisaivojen peilautumisjärjestelmää. Sillä on vaikutusta sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sen avulla ihmisen on mahdollista selvittää itselleen toisen ihmisen mielenliikkeitä. (Hari 2007, 1565, 1571.) Italialainen neurotieteen tutkija Giacomo Rizzolatti löysi tutkimusryhmänsä kanssa peilisolujärjestelmän 1990-luvulla (Rizzolatti, Fadiga, Gallese, Fogassi 1995). Ihmisen peilisolujärjestelmään aivoissa kuuluvat Brocan alue, primaari liikeaivokuori ja todennäköisesti päälakilohkon alaosa (Hari 2007, 1567).

Toisen ihmisen liikkeelliset viestit käynnistävät yksilön aivoissa automaattisen peilautumisjärjestelmän, joka on muokkautunut kokemusten myötä. Toista ihmistä katsoessa tehdään havaintoja hänen ei-kielellisestä viestinnästä, kuten ilmeitä, eleistä, asennoista ja katseista. Järjestelmä voi edistää oivaltamaan toisen ihmisen pyrkimyksiä. Se on myös merkittävä usean taidon oppimisen kannalta, koska katsoja voi lähteä jäljittelemään toisia ja mukauttaa itseään toisen, jopa hyvin monimutkaisiin, liikkeisiin. Järjestelmän avulla tehdään toisesta havaintoja, mutta niiden tulkinnat voivat olla virheellisiä. Vuorovaikutustilanteissa järjestelmästä on apua toisen asemaan asettumisen suhteen, joskin se on henkisesti kuormittavaa. Peilisolujärjestelmällä on jonkinlaista vaikutusta myös emootioiden leviämisessä henkilöstä toiseen. (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 11, 72–73.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Ilmiötä lähestytään elämäkerrallisella tutkimusotteella

Millaista tietoa elämäkerrallisella tutkimusmenetelmällä on tarkoitus hankkia? Tutkimuksen keskiössä on kokemuksellinen tieto eli draamakasvatusta opetusmenetelmänä tarkastellaan kokemuksellisen tiedon näkökulmasta. Tämä tieto jää usein niin sanotusti sanattomaksi tiedoksi tai hiljaiseksi tiedoksi. Kokemuksellinen tieto sisältää muun muassa arvoja, moraaleja, päätöksiä, toimintasuuntauksia, asiayhteyksiä, aistimuksia, alitajuisuutta. (ks. Anttila 1998) Jotta voimme oppia kokemuksista, on niitä mielestäni syytä tutkia. Kuvailevassa tapaustutkimuksessa on tavoitteena tuoda esille mahdollisia piilossa olevia kokonaisuuden osia ja struktuureita (Routio 2007).

Maailma on täynnä kertomuksia ja kerrontaa tapahtuu aina silloin, kun joku kertoo jotakin, olkoon se sitten uutistenlukija radiossa, opettaja koulussa, koulukaveri leikkipuistossa tai toinen kanssamatkustaja junassa. Me toimimme oman elämme kertojina. Toimimme kertojina keskusteluissa toisten kanssa. Saatamme olla jopa ammattikertojia oman työnkuvamme puolesta. Toisinaan saatamme myös ottaa kertojan roolin, vaikkapa lukiessamme lapsille iltasatua. (Fludernik 2009, 1.) Mielestäni on huomionarvoista, että draamakasvatuksellinen toiminta tarjoaa osaltaan luontaisesti kertojan roolia. Draamakasvatuksellisen toiminnan puitteissa on mahdollista ottaa fiktiivinen rooli, jonka avulla kerrotaan asioita. Draamakasvatukseen liittyy myös reflektio, jolloin yhdessä keskustellaan ja käsitellään tehtyjä asioita. Jokaisen on mahdollisuus osallistua ja tuoda esiin oma näkemys ja kokemus, olla kertoja.

Elämäkerrallinen lähestymistapa tutkimuksessa antaa tietoa ihmisten persoonallisista kokemuksista suhteessa tutkittavaan ilmiöön, siitä miten kokemukset muuttuvat osaksi ihmisen identiteettiä, millaisia vaiheita muutokseen liittyy ja millaista uudelleen muotoutumista ihmisessä voi koko ajan tapahtua. Tämän tutkimustavan avulla on myös mahdollista tarkastella asiantuntijuuden kehittymistä yksilöllisesti. Toki kerronta voi jäädä myös pintapuoliseksi. Tällöin elämäntapahtumat nähdään vain ulkokohtaisina kertomuksina tapahtumista, eikä niitä tarkastella oman persoonan kautta. (Ropo & Gustafsson 2006, 2-3.) Narratiivisen aineiston voi kerätä monessa muodossa, puheena, kirjoituksena, jopa ei-kielellisenä (Kujala 2007, 17).

Tutkimus on myös tapaustutkimus. Tutkielmassa tarkastellaan opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia suhteessa ammattikorkeakoulussa olleisiin draamallisiin (draamakasvatus opetusmenetelmänä) läsnäolovelvotteisiin opintokokonaisuuksiin. Aineisto rajautuu tähän kokonaisuuteen. Tapauksena tutkitaan yhden koulutussuuntauksen valinneita opiskelijoita ja heidän opettajiaan läsnäolovelvotteisen opintokokonaisuuden osalta yhdessä ammattikorkeakoulussa.

Ajattelen, että ihmisten erilaiset kokemukset tarjoavat laajemman pohjan asian tarkastelulle. Jokaisella on oma tapansa kokea asiansa, mutta jotakin yhdistäviä kokemuksia voi löytyä. Yhdistävät kokemukset voivat osaltaan ne tekijät, jotka edesauttavat yksilön omaa toimintaa erilaisissa tilanteissa. Hänellä on aina oma kokemuksensa, mutta tietoisuus toisten kokemuksista voi helpottaa tilanteessa olemista ja siitä selviytymisestä. Lisäksi näen tärkeänä sen, että saadaan kokemuksia jostakin määrätystä toiminnasta. Toimintaa on helpompaa kehittää edelleen, kun siitä on saatu kerättyä kokemuksellista tietoa ja muodostettu merkityssuhteita.

Klassisessa narratologiassa tarkastellaan fiktiivisiä kertomuksia. Nykyisin hyvin monenlaista ei-fiktiivistä aineistoa tarkastellaan narratiivisesti. Ihmistieteet ovat kiinnostuneet eletystä elämästä ja ihmisen tavasta käsitellä elämäänsä kertomuksen avulla. (Hägg, Lehtimäki & Steinby 2009, 19.) Kulttuuri ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat luovaan elämäntarinaprosessiin. Ihmisen itseymmärrys ja sosiaalinen tietoisuus muodostuvat tarinallisuudessa paljolti kielellisesti. Kielelliset tarinat ovat osa todellista elämää. Muun todellisuuden ja kielen välistä suhdetta on huomioitu vähemmän. (Hänninen 2000, 14–15.)

Keskeinen lähtökohta narratiivisuudelle on maailman rakentaminen. Konstruktivistinen lähestymistapa tarjoaa omaelämäkerralle mahdollisuuden tarkastella ongelmia. Kognitiiviset ja lingvistiset prosessit ovat kulttuurisesti muodostuneita ja ne ohjaavat sitä, kuinka elämän narratiiveja kerrotaan itselle, jotta havaintokokemukset rakentuvat, muisti organisoituu ja elämän tapahtumat jäsenyvät ja tarkoituksenmukaistuvat. Lopulta narratiivit ovat omaelämäkerrallisia (autobiografia), kerromme niissä omasta elämästämme. (Bruner 2004, 691, 694.) Kerronnassa (narratologia) on nähtävissä kaksi aspektia, joista: 1) tarkastelee mitä asioita kerrotaan ja 2) miten ne kerrotaan. 2) aspekti on jaettavissa vielä kahteen osaan: 1) kerronnan rakenteeseen ja 2) kertomuksen tyyliin/tyylilajiin. Kerronnan rakenteessa voidaan tarkastella esimerkiksi asioiden kertomisjärjestystä. Se ”miten” kerrotaan jää monta kertaa havaitsematta. Se kuitenkin määrittää paljon kertomuksen lajityyppiä ja luonnetta, sekä vaikuttaa lukukokemukseen. (Talvitie 1998, 161.)

Ihmisten omaelämäkertoja ja henkilökohtaisia kertomuksia tutkittaessa tarkastellaan itse kertomuksia ja niiden paikkaa ihmisen elämässä. Tutkimusote voi sisältää monenlaisia tutkimusmenetelmiä, aineiston hankinta- ja lukutapoja. Kun kertomuksia käytetään metodologisesti,

niin silloin puhetta ja kielenkäyttöä lähdetään analysoimaan yksityiskohtaisemmin. Kerronta on kielellinen resurssi, jonka avulla muodostetaan käsityksiä muun muassa identiteetistä, kulttuurista ja jäsenetään asioita yksilö- ja yhteisötasolla. (Löytönen 2007.) Kertomukset voivat esittää asian monenlaisen persoonan näkökulmasta. Minä – muoto on niistä vallitsevin. Tämän lisäksi asiat voidaan esittää persoonallisesti toisen näkökulmasta (sinä ja hän) tai persoonattomasti (joku). Monikkomuodoista yleisin on me – muoto, jolla kuvataan yhdessä kokemista. Kertomukset voivat käsitellä monikkomuodossa myös muita, joita kuvataan he – muodossa, vaikkakin harvemmin. (Fludernik 2009, 30–31.)

Omaelämäkerrallista aineistoa käsitellessä on huomattava myös tutkijan asema. Tutkijan ja tutkittavan elämäkerrat limittyvät toistensa kanssa. (Hägg, Lehtimäki & Steinby 2009, 20.) Tutkimuksen tarkastelussa on mahdollista pohtia tutkijan roolia monesta näkökulmasta suhteessa tehtyyn tulkintaan tutkimuksesta. Tutkijan ikä, sukupuoli, arvot, uskomukset, asenteet, näkemykset, yhteiskunnallinen asema ja suhde tutkittavaan yhteisöön voivat osaltaan vaikuttaa siihen kuinka puolueetonta tai arvovapaata tutkimus on. (Vilka 2005, 160.)

Minuus ja identiteetin kehittyminen ovat koko elämän jatkuva prosessi. Minuus on kokonaisuus, joka voi hyötyä oppiaineen omaksumisesta. Oppimisen voidaan ajatella olevan koko minuuden ja identiteetin kehittymisen ja muuttumisen keskeinen tekijä. Oppiminen ja opiskelu eivät tapahdu vain tässä hetkessä, vaan siihen vaikuttaa osaltaan myös yksilön menneisyys ja tulevaisuuden odotukset. (Ropo & Gustafsson 2006, 3-4.) Narratiivinen analyysi selittää takaumia, menneiden tapahtumien linkittymistä mahdollisesti syntyvään lopputulokseen. Analyysissä tutkija vastaa siitä, että inhimilliset kokemukset järjestetään ajallisesti ja kehityksellisesti ennen ja jälkeen – jatkumolle (Polkinghorne 1995, 16.)

Ammatillisen kasvun kuvaaminen on omakohtaisen kokemuksen kuvaamista. Mietin miten tätä ilmiötä ja sen mukanaan tuomia prosesseja on mahdollista kuvata. Valitsin narratiivisen eli kerronnallisen tarkastelutavan, koska pohjimmiltaan on kysymys tutkittavien henkilökohtaisista kokemuksista. Tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden ja opettajien henkilökohtaisia kokemuksia suhteessa draamakasvatukseen. Millaisia käsityksiä heillä on draamakasvatuksesta opetusmenetelmänä suhteessa itseensä? Millaisia subjektiivisia näkökulmia henkilö esittää omasta identiteetistään ja sen kehitysvaiheista suhteessa ammatilliseen kasvuun ja käytettyyn opetusmenetelmään? (vrt. Ropo & Gustafsson 2006) Opiskelijat ovat opiskelemassa ammattiin ja opettajat puolestaan pyrkivät tarjoamaan opiskelijoille ammatillista osaamista, tietojen ja taitojen muodossa. Näen, että molempien pyrkimykset tähtäävät ammatilliseen kasvuun.

Oppimisympäristö voi osaltaan tarjota niissä toimiville kokemuksellisesti merkityksellään tilan, jossa ammatillinen kasvu mahdollistuu. Työelämää jäljittelevät tilanteet mahdollistavat toiminnallisuuden, tuovat esiin erilaisia roolimalleja, havainnollistavat tilanteita ja mahdollistavat osallisuuden keskusteluihin ja reflektointiin. (Anttila 2011a, 7.) Tilannesidonnainen oppiminen tarjoaa mahdollisuuden tarkastella oman alan käytäntöjä, ongelmia, ajattelutapoja ja toimintakulttuureja. Sosiaalisen yhteisön kautta yksilö saa valmiuksia rakentaa omaa identiteettiään myös ammatillisesti. Sen omaksumisen lisäksi hän saa kokemuksen sen sosiaalisesta tunnustamisesta. (Anttila 2011b, 19.)

Tunteet ovat aina jollain tavoin läsnä oppimisessa. Draamakasvatuksessa niiden olemassa olo on erityisesti tiedostettu ja niiden avulla tietoisesti toimitaan. Tämän vuoksi draamakasvatukseen kuuluu aina osana reflektio. Koettuja asioita reflektoidaan yhdessä, jotta ne eivät jäisi toimintaan osallistuneilla käsittelemättä. Kuitenkin draamakasvatuksellisessa toiminnassa voi tapahtua jotakin sellaista, joka ei tule käsiteltyä reflektiossa syystä tai toisesta. (Aika, persoonallisuus, yksilön tunteet, ryhmädynamiikka, opettajan rooli, opiskelijan rooli, aiemmat kokemukset eli niin sanotusti elämäkertä.) Yhteisen reflektion jälkeen oma sisäinen prosessi yleensä vielä jatkuu ja sen aikana kohdatut tunteet voivat joskus tuntua haastavilta (ks. Silkelä). Tällöin tietoisuus omista sisäisistä mielentiloista on merkittävää.

Tunteet antavat meille merkittäviä viestejä ja ne ovat yhtenä keskeisenä tekijänä ohjaamassa toimintaamme jatkossa. Tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota ihmisessä itsessä olevaan tunneytimeen ja tarjota opintokokonaisuuden aikana myös mahdollisia työvälineitä itsereflektioon ja varsinaisen opetuksen jälkeiseen tunnetilatoimintaan. Itsehallinta pohjaa tietoisuuteen omista sisäisistä mielentiloista ja kykyyn hallita näitä tiloja. (Goleman 2014, 26.)

Minä yhteisön jäsenenä kategoriaan kuuluvat vaihtuvat oppimisympäristöt, jotka vaikuttavat oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun. Tärkeimpinä yhteisöinä voidaan pitää perhettä ja/ tai sukua, ympäröivää opiskelijayhteisöä ja/ tai työyhteisöä. Perhe ja suku ilmenevät erityisesti arvoissa ja tunteiden taustavaikuttajana. Oma rooli (opiskelija/ammatti) muotoutuu prosessin aikana ja etenkin alkuvaiheessa se voi olla haastavaa. (Aarto-Pesonen 2013, 58.)

Schön (1990, 22–31) näkee toiminnassa kolmenlaista tietoisuutta: tieto toiminnassa (engl. knowing-in-action), toiminnan aikainen reflektio (engl. reflection-in-action) ja toimintaan kohdistuva reflektio (engl. reflection-on-action). Tieto toiminnasta ja toiminnan aikainen tieto voidaan tuottaa ilman sanallista jäsentämistä. Toimintaan kohdistuvassa reflektiossa sanallistetaan toiminnan aikainen tieto ja tämän myötä toiminta tulevaisuudessa voi muuttua epäsuorasti. (Schön 1990, 31.)

6.2 Kysymykset (lomakkeella ja haastattelussa)

1) Taustakysymykset:

Opiskelijat: Ikä, sukupuoli, minkä oppiaineen yhteydessä draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä ja suuntautumisvaihtoehto koulutuksessa. Opettajat: Ikä, sukupuoli, oma koulutustausta, minkä verran on opiskellut draamakasvatusta ja miten on suuntautunut ammatillisesti ammattikorkeakoulussa, minkä oppiaineen yhteydessä draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä, sekä onko draamasopimusta tehty ennen toiminnan aloittamista.

2) Diskurssi:

Kerro millaisia asioita, ilmiöitä olet kohdannut ja kokenut, kun draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä. (Haastattelukysymys: Kerro millaiset asiat, ilmiöt tai muut seikat olet kokenut usein esiintyvänä, kun draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä.

3) Positio (ihmisen asettuminen eri rooleihin): Kuvaile miten draamakasvatus on vaikuttanut sinuun. Millaisia merkityksiä draamakasvatuksella opetusmenetelmänä on sinulle? (Haastattelukysymykset: Millaisena olet kokenut draamakasvatuksen verrattuna muihin opetusmenetelmiin? Kuvittele millainen merkitys draamakasvatuksella on sinulle viiden vuoden päästä.

4) Currere (minuuden ja oman kehityksen ymmärtäminen suhteessa oppiaineeseen): Onko opintokokonaisuus muuttanut sinua jotenkin, jos on niin kuvaile miten? (Haastattelukysymys: Millaisena näet oman ammatillisen kasvun? Apukysymys: Onko draamakasvatuksella ollut osuutta siihen? Millä tavoin?)

Haastattelu on myös otteeltaan kerronnallinen. Haastattelussa tarkennetaan ja syvennetään vapaaehtoisten haastateltavien kokemuksia draamakasvatuksesta opetusmenetelmänä.

6.3 Tutkimusprosessi

Tutkimusprosessi on alkanut syksyllä 2014 pro gradu-tutkielmaryhmässä. Tällöin tutkimusaihetta on hahmoteltu ja rajattu tarkemmin, tutkimuskohdetta on pohdittu, tutkimusmenetelmiä, analyysitapoja sekä mahdollista tutkimusaikataulua on mietitty. Tutkielmalle ei ole saatu rahoitusta eli rahoitus on omaperustainen. Kustannuksia on koitunut aineistonkeruun osalta tutkimuslomakkeiden kopioinnista, puhelimen käytöstä ja aineistonkeruumatkoista.

6.3.1 Tutkimushenkilöiden valinta

Tutkimuslupaa on haettu yhdestä ammattikorkeakoulusta. Tutkittaviksi on haettu ammattikorkeakoulun opiskelijoita ja opettajia, jotka ovat olleet osaltaan mukana opintokokonaisuudessa, jossa draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä eli opettajat ovat opettaneet draamakasvatuksellisella opetusmenetelmällä ja opiskelijat ovat opiskelleet draamakasvatuksellisella opetusmenetelmällä. Kiinnostavaa on ollut myös se, millaisten ammatillisten opintojen ja opintokokonaisuuksien yhteydessä draamaa mahdollisesti käytetään. Samalla mahdollisesti selviää käytetäänkö draamallisia opetusmenetelmiä mahdollisesti laajemmalti ammatillisissa opinnoissa vai onko se osa jotakin erityistä opintokokonaisuutta ja millainen osa, valinnainen vai pakollinen.

Tutkittaville ei ole kerrottu, että tutkimuksessa tarkastellaan draamakasvatuksen käyttämistä opetusmenetelmänä erityisesti ammatillisen kasvun näkökulmasta. Ammatillisen kasvun kysyminen itsessään on johdattelevaa ja voi olla tutkittavalle merkki siitä, että tutkittavan on tuotettava kokemuksensa suhteessa ammatilliseen kasvuun, eikä draamakasvatukseen. Tutkielmassa on haluttu selvittää onko kokemuksellisella tasolla syntynyt jotain sellaista, jonka voidaan katsoa olevan ammatilliseen kasvuun sysäävää, ohjaavaa ja ammatillista kasvua lisäävää. Jotain sellaista, joka on merkityksellisessä suhteessa draamakasvatukseen ja merkityksellistä juuri draamakasvatuksessa. Onko draamakasvatuksella vaikutusta ammatilliseen kasvuun ja minkälaista vaikutusta se on? Onko tämä asia todennettavissa? Haastattelussa kaksi viimeistä kysymystä käsittelee ammatillista kasvua ja draaman mahdollista osuutta asiaan. Haastateltaville ei ole kuitenkaan kerrottu aiheesta sen enempää.

6.3.2 Aineiston keruu

Aineistoa on kerätty keväällä 2015 (lomakkeet ja yksi haastattelu) sekä alkuvuodesta 2016 (oppimispäiväkirjat ja loput haastattelut). Aineiston keruun oli tarkoitus tapahtua heti kunkin opintojakson (joka toteutettu jollakin draamakasvatuksellisella opetusmenetelmällä), koska silloin tapahtumat ovat sekä opettajilla että opiskelijoilla tuoreena muistissa. Tuolloin ei kuitenkaan ollut menossa opintojaksoja, joilla olisi käytetty draamakasvatuksellisia opetusmenetelmiä. Ryhmä, jolta lomakeaineisto on kerätty, on opiskellut draamaa osana luovien ja toiminnallisten menetelmien opintokokonaisuutta edellisenä vuonna. Draama on ollut yksi taiteen lajeista. Kurssi on ollut opiskelijoille läsnäolovelvoitteinen.

Aineistokeruuajankohta on ollut sovittuna ohjaavan opettajan kanssa keväälle 2015. Sovittuna ajankohtana tutkija on mennyt tutkimuslomakkeiden (liite 1) kanssa paikan päälle, jakanut osallistujille tutkimuslomakkeet, ohjeistanut heidät lyhyesti suullisesti sekä jättänyt heille yhteystietolaput. Tutkittavat oppilaat ovat saaneet täytettäväkseen puolistrukturoidun tutkimuslomakkeen. Tutkimukseen on ollut varattuna aikaa noin 45 minuuttia eli yhden oppitunnin verran. Lomakkeessa on ollut kohta, jossa on kysytty halukkuutta osallistua haastatteluun. Neljä opiskelijaa on lupautunut haastateltaviksi. Haastattelut ovat edenneet oman aikataulun mukaan.

Hankittua aineistoa on tarkasteltu suhteessa määrään eli onko aineistoa kerätty riittävästi. Tutkittavana ovat olleet myös opettajat. Ainoastaan yksi opettaja on lupautunut mukaan tutkimukseen. Hän on täyttänyt sekä tutkimuslomakkeen, että lupautunut haastateltavaksi. Opettajan haastattelu on järjestynyt jo keväällä 2015. Kaikki paikalla olleet opiskelijat ovat täyttäneet tutkimuslomakkeen, joita on kertynyt yhteensä 23 kappaletta. Tutkimuslomakepino on numeroitu mustekynällä juoksevalla numerolla yhdestä kahteenkymmeneen kolmeen ennen analysoinnin aloittamista.

Tutkijan oman tilanteen muuttuminen keväällä 2015 on vaikuttanut tutkielman tekemiseen. Täysipäiväisen määräaikaisen työn saaminen on käytännössä perheen lisäksi vienyt tutkijan kaiken ajan. Ajallisten ja henkisten resurssien puutteen vuoksi tutkielman tekemisessä on täytynyt pitää tauko. Töiden päätyttyä vuoden vaihteessa 2015, tutkielman tekeminen on jälleen jatkanut. Alkuvuodesta 2016 on otettu yhteyttä neljään haastatteluun lupautuneeseen opiskelijaan. Lomakeaineiston keräämisestä on kulunut jo lähes vuosi. Ajan kulumisen vuoksi on ollut pelkona se, että suostuuko kukaan enää mukaan haastatteluun. Kieltäytyminen olisi ollut tässä tapauksessa hyvin ymmärrettävää.

Yksi opiskelija on jättänyt yhteystiedokseen ainoastaan sähköpostin, joka ei ollut enää toiminnassa. Näin jäljelle on jäänyt kolme mahdollista haastateltavaa. Kaikki heistä on ilmoittanut suostuvansa haastatteluun. Yhteydenotot ovat tapahtuneet pääsääntöisesti tekstiviestein, mutta osin myös puhelinsoitoin. Haastateltavien lupaamat yhteydenotot ovat olleet verkkaisia. Heitä ei ole haluttu pommittaa, koska viivästyksiin on uskottu olevan luonnollisia syitä. Heillä kaikilla on vaikuttanut olevan aika kiireistä, jonka tutkija on ymmärtänyt. Samalla on myös tiedostettu, että yhteisen ajan löytäminen voisi olla haastavaa. Yksi kolmesta haastateltavasta on luvannut ilmoittaa hänelle sopivia ajankohtia, muttei ole toteuttanut tätä lupautusta. Hänelle on lähetetty viestejä vielä kahdesti aiheen tiimoilta, mutta hän ei ole vastannut niihin. Tällä välillä on ennätetty jo tehdä kaksi muuta haastattelua, litteroida ne sekä aloittaa analyysi. Tutkijan on ollut todettava, että kolmas henkilö ei kenties vain ole halunnut osallistua ja tehtävä oma päätös asian suhteen. Kolmannelle

henkilölle on lähetetty todetusta tilanteesta tekstiviesti. Sen jälkeen hänen yhteystietonsa on hävitetty.

Haastattelukysymykset (liite 1) ovat olleet valmiit ja niiden tarkoituksena on ollut tarkentaa ja syventää tutkimuslomakkeilla kerättyä tietoa. Tutkija on tiedostanut, että haastattelun aikana voi kuitenkin nousta esille asioita, joita on syytä tarkentaa. Tämän vuoksi tutkijalla on voinut esittää haastateltavalle vielä vapaamuotoisia tarkentavia lisäkysymyksiä. Näin ollen voidaan puhua puolistrukturoidusta haastattelusta. Kysymykset ovat olleet samassa järjestyksessä ja suunnilleen samat. Ensimmäisen haastattelun aikana on selvinnyt, että haastateltavat ovat jo suorittaneet opintonsa loppuun.

Pöysä (2010, 154–156) kuvaa haastattelun tarkastelemista asemointiteorian (engl. positioning theory) kautta ja kiinnittämään huomiota asemoinnin tietoisuuteen ja tiedostamattomuuteen. Se voi olla myös tietoista, vaikka sen yleensä ajatellaan olevan tiedostamatonta. (emt.) Tätä seikkaa on mietitty kyselylomaketta laadittaessa. Todellista halukkuutta tutkimushaastatteluun on mietitty, koska siihen suostuminen herättää jo varmaan moninaisia tunteita. Tutkimusaihe käsittelee yhtä pientä osaa opiskelijoiden ammatillisesta koulutuksesta ja heitä pyydetään kertomaan kokemuksia siitä. Se millaiseksi pieni osa koulutuksessa on henkilökohtaisena kokemuksena muodostunut, vaikuttaa varmasti osaltaan siihen, kuinka mielekkäänä haastattelukutsu koetaan. Ennakolta on arvioitu, ettei haastattelusta olla suuressa määrin kiinnostuneita. Neljää haastateltavaa on pidetty aika realistisena odotuksena.

Kutsu haastatteluun ja haastateltavan vakuuttaminen soveltuvuudestaan tutkimukseen ovat tietoista asemointia. Tutkija esittää kutsun eräänlaiseen rooliin ja mikä on vastapuolen mahdollisuus. Haastattelijä asettaa kutsuun vastanneet ja haastateltaviksi lupautuneet asiantuntijan asemaan, joka jatkuu haastattelutilanteen jälkeenkin. Tämä asettaa tutkijan kriittisen jälkitarkastelemisen pulmalliseksi. Miten asiantuntijuutta voi jälkikäteen kriittisesti tarkastella? (Pöysä 2010, 154–156.)

Lomakkeen täyttäneiden kokemus on voinut olla se, että he eivät ole halunneet asettaa itseään johonkin erityiseen asemaan suhteessa tutkimukseen. Haastatteluun suostuminen olisi voinut merkitä sitä, että he olisivat joutuneet tavallaan kokemuksineen suurempaan rooliin suhteessa draamakasvatukseen kuin olisivat halunneet. Draamakasvatuksen merkitys on voitu kokea liian suurena tai merkityksellisempänä kuin se itselle on ollut. Tämän vuoksi on koettu helpompana vastata kieltäytyä haastattelupyynnöstä.

Tutkimuslomakkeen on täyttänyt kaiken kaikkiaan 23 opiskelijaa. Heistä 16 on merkinnyt lomakkeesta pelkän ei-kohdan. Neljä on merkinnyt ei-kohdan ja lisännyt lisäksi perusteita, miksi vastaa tässä tapauksessa ei. Yksi heistä on merkinnyt ei-kohdan, mutta laittanut sitten kuitenkin

jatkoviestin. Siinä hän ilmoitti voivansa olla haastateltavana, jos en muuten saa tarpeeksi haastateltavia. Merkille pantavaa näissä lisäselvennystä tekevissä kieltäytymisissä on ollut hymiöiden käyttäminen, joiden merkitys voidaan tulkita jonkinlaisena tunteen ilmaisuna tutkijaa kohtaan. Aivan kuin niiden välityksellä olisi haluttu ilmaista pahoillaan olemista. Näissä viesteissä kolmessa on käytetty hymiötä. Jatkoviesteissä on valitelu ajanpuutetta ja kiirettä. Nämä ovat olleet sitten ehkä perusteita sille, miksi he ovat sitten mahdollisesti valinneet ei-kohdan. Kolme haastateltavaa on vastannut kyllä.

Alun perin ei ole ollut tarkoitus kerätä oppimispäiväkirjoja, koska niiden mahdollisesta käyttämisestä osana draamakasvatuksellisia opintoja ei ole ollut tietoa. Tämä mahdollisuus on ollut ilahduttava ja päiväkirjojen tarjoama näkökulma on otettu mukaan tutkielmaan. Opettajan tiedon mukaan haastattelupäiväkirjoja on ollut hänellä kaiken kaikkiaan noin kuusikymmentä. Oppimispäiväkirjojen tutkimista varten on lähetetty sähköinen lupapyyntö (liite 3) vastaavalle opettajalle. Hän on välittänyt tiedon eteenpäin opiskelijoille.

Kaikki opiskelijat ovat antaneet suostumuksensa, yksi sillä ehdolla, että pääsee lukemaan valmiin työn. Tämä ehto on täytettävissä, koska pro gradu-tutkielma tulee julkisesti esille Tampereen yliopiston avoimeen julkaisuarkistoon TamPubiin. Opettajalle on luvattu välittää tietoa, kun tutkimus on siellä luettavissa. Hän on luvannut välittää tietoa edelleen opiskelijoille.

Opettajalta saadun tiedon mukaan opiskelijoiden päiväkirjat ovat kahden eri vuoden opiskelijoilta, mutta lähemmässä tarkastelussa tutkija on huomannut kaikkien kymmenen mukana olleen päiväkirjan olevan toisen vuoden opiskelijoiden kirjoittamia. Oppimispäiväkirjoissa näkyvät opiskelijoiden tunnistetiedot on hävitetty. Otantasysteemiä ja sen toimimista käytännössä on pohdittu. Koko perusjoukkoa on tässä tapauksessa hankala tutkia, koska tutkielma paisuisi liian suureksi, kun ei olla tekemässä kokonaistutkimusta. Aineistoa on sen vuoksi rajattu.

Oppimispäiväkirjoista on poimittava jotenkin osa tutkimusta varten. Poimiminen tapahtuu joko 1) sattumanvaraisesti tai 2) harkinnanvaraisesti. Sattumanvaraisesti arvottu tutkittava ryhmä on otos ja harkinnanvaraisesti kerätty ryhmä puolestaan näyte. Tämän poimitun ryhmän tarkoituksena on edustaa koko perusjoukkoa eli olla edustava. Otoksessa jokaisella perusjoukon jäsenellä on yhtä suuri mahdollisuus tulla poimituksi, jolloin niistä saatuja tuloksia voidaan pitää yleistettävänä. Näyte on tutkimuksen kannalta hankala, koska sitä ei voi pitää yleistettävänä ja luotettavasti arvioitavana. Jos näytteitä käytetään osana tutkimusta, niin tutkija ei voi väittää niiden tulosten olevan päteviä perusjoukossa. (Routio 2005.)

Oppimispäiväkirjojen kokonaismäärän selvittyä aiheesta on käyty sähköpostitse keskustelua yhteyshenkilönä toimineen opettajan kanssa. Hänelle on esitetty toive oppimispäiväkirjojen

keräämisestä otoksena. Opettaja on kertonut löytäneensä kansion, jonne hän on kerännyt joskus aiemmin printtaamia oppimispäiväkirjoja. Printatut oppimispäiväkirjat olisivat saatavilla ja niistä olisi mahdollista tehdä itse otanta. Tämän lisäksi olisi mahdollista printata koneelta lisää oppimispäiväkirjoja. Miten niiden otanta olisi käytännössä toiminut? Ovatko oppimispäiväkirjat sähköpostissa jossain erillisessä kansiossa, jolloin niistä olisi helppo ottaa vaikka joka viides vai ovatko ne etsittävä mahdollisesti kaiken sähköpostin keskeltä?

Kaikki opettajan aiemmin ulos printtaamat oppimispäiväkirjat on otettu mukaan. Niitä on ollut kaksikymmentä. Tämä on määrältään noin kolmannes kaikista oppimispäiväkirjoista. Näistä on otettu mukaan tutkimukseen joka toisen eli kymmenen oppimispäiväkirjaa. Otanta on tapahtunut seuraavasti. Kokonainen järjestelemätön paperinippu on otettu käteen ja heitetty levälleen lattialle. Tämän jälkeen niistä on poimittu joka toinen. Jäljelle jääneet päiväkirjat on hävitetty. Tutkittavana on nyt kuudes osa oppimispäiväkirjoista. Lattialta kerätty nivaska on merkitty. Niihin on merkitty juokseva kirjainnumeroyhdistelmä välille A1- J10.

Tämän jälkeen on jäänyt mietittäväksi otantasuhde. Onko kuudes osa perusjoukosta riittävän suuri otos? Voiko sen nähdä edustavan koko perusjoukkoa? Routio (2005) toteaa, että otoksesta saatavat tulokset eroavat perusjoukon tutkimisesta saatavista tuloksista, koska keskimääräisten tapausten lisäksi mukaan tulee aina joku poikkeava tapaus. Todennäköisyyyslaskennan avulla on selvitettävissä jonkinlainen arvio sekä poikkeavista tapauksista että tulosten virheellisyydestä. (emt.)

Aineistoa on käsitelty ja säilytetty luottamuksellisesti tutkijan toimesta. Tutkimuksessa ei ole nimetty ammattikorkeakoulua tarkasti, vaan sitä käsitellään yhtenä ammattikorkeakouluna Suomessa. Tutkimuslomakkeessa ei ole kysytty yleisesti kaikilta nimiä. Tutkittavista on kerätty ainoastaan taustatiedot. Tutkimuslomakkeessa on pyydetty mahdollisia vapaaehtoisia haastateltavia jättämään mahdolliset yhteystietonsa (nimi, puhelinnumero ja sähköpostiosoite) jatkoa ajatellen. Heidän yhteystietonsa on luvattu hävittää tutkimuksen jälkeen.

Oppimispäiväkirjat ovat olleet nimettyjä. Nämä tiedot on poistettu heti ennen alussa, joten tutkijalla ei ole ollut mitään tarkempia tietoja niiden kirjoittajista. Päiväkirjoissa on käsitelty asioita sen verran henkilökohtaisesti, että olen päätenyt käyttämään suoria lainauksia heidän päiväkirjoistaan vain paikoitellen. Suorien lainauksien käyttäminen jokaisessa kohdissa olisi saattanut mielestäni riskeerata heidän anonyymiyden. Päiväkirjojen sisältöä on kuitenkin kuvattu tiivistetysti yksilöittäin, mutta niissä ei ole esillä kirjainnumeroyhdistelmää, jonka avulla lukijan olisi mahdollista yhdistää niitä johonkin erityiseen henkilöön.

6.3.3 Aineiston analysointi

Diskurssianalyysi on monikerroksista toimintaa, joten on hyvä jakaa analyysia pienempiin osiin ja koota ne lopussa yhteen. Analyysiprosessissa kohdennetaan katse ensin yhteen ja sitten toiseen kohtaan, vaihdetaan kohtia. Tavoitteena on analyysin avulla löytää tutkittavasta aineistosta tietoa, joka on tunnusomaista tutkimuskohteena olevan ilmiön suhteen. Diskurssia tutkittaessa tutkija myös itse kielellistää aineistostaan tekemiään havaintoja ja huomiota tekstiksi. Aineiston kuvaaminen auttaa käsittämään millainen aineisto on olemukseltaan ja piirteiltään, se ei ole kuitenkaan analyysiiä. Kuvauksessa käsitellään esimerkiksi aineiston tilanneyhteyksiä, määrää, hankintaa, eettisiä kysymyksiä ja mahdollisia reunaehdoja suhteessa aineistoon. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164–166.)

Itse analyysissä aineistoa käsitellään jakaen, hajottaen, koostaen, yhdistäen ja viimeistellen valittujen teoreettisten perspektiivien ja valittujen käsitteiden avulla siten, että ne vastaavat esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Aineistoa voi jakaa, laskea, pilkkoa, jaotella, teemoittaa, tyyppitellä, koodata, yhdistää ja verrata muihin aineistoihin sen piirteiden tai sisällön osalta, mutta tärkeintä on kuitenkin yrittää analysoida muodostuvia merkityssuhteita asiayhteyteen ja sosiaaliseen toimintaan. Kiinnostuksen kohteina ovat merkitysten muodostumiset eli millaisia merkityksiä muodostuu ja miksi, sekä mitä siitä voi seurata. Sosiaalisen toiminnan merkitys suhteessa merkitysten muodostumiseen ja merkitysten muodostumisen suhde sosiaaliseen toimintaan ovat myös tarkastelun kohteena. Tutkimustehtävän mukaisesti aineistosta haetaan toistuvuutta, yhdenmukaisuuksia, säännöllisyyksiä, eroja ja ristiriitaisia asioita, jotka tutkija kokoaa lopussa yhteen. Diskurssianalyysissä on keskeistä löytää merkityksiä, kuten millaisia merkityksiä tutkittavalla ilmiöllä aineistossa on ja jääkö mahdollisesti joitain merkityksiä uupumaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166–167.) Diskurssianalyysissä voidaan tarkastella kielen käyttämistä erilaisissa merkityksissä. Kielenkäyttöön voi sisältyä valtarakenteita, vallankäyttöä. (Pynnönen 2013,16).

Aineistoon on tutustuttu ja sitä on alettu jakaa osiin merkitysten mukaan suhteessa ennalta määriteltymiin keskeisiin teemakategorioihin. Tämän lisäksi koko aineistoa on tarkasteltu suhteessa esille tulleisiin sisältöihin ja teemoihin ja lähdetty niiden pohjalta luomaan kategorioita. (vrt. Kyrö 2004)

Analysointia on tehty holistisesti eli on tulkittu kertomuksia sisällöllisesti narratiivisesti analysoiden, mutta myös diskurssianalyysin ja kategorisoinnin keinoin. Tutkimuksen keskiössä on

tässä tapauksessa ollut ihmisen ammatillinen kasvu suhteessa draamakasvatukselliseen opetus- ja oppimismenetelmään eli on tarkasteltu ihmisen kehitystä suhteessa draamakasvatukseen. (vrt. Ropo & Gustafsson 2006)

Tutkimuksessa on analysoitu seuraavia asioita: Diskurssia eli keskustelua, tuotettua puhetta, currerea (minuuden ja oman kehityksen ymmärtäminen) ja positiointia (ihmisen asettuminen eri rooleihin). Diskurssissa on tarkasteltu millaista puhetta tuotetaan oppimisesta suhteessa opetusmenetelmään eli draamakasvatukseen, ammatilliseen kasvuun, itseen ja muihin. Ovatko ne jaettavissa kategorioihin? Currere osassa on tarkasteltu ihmisen elämän aikaisia kokemuksia ja prosesseja. Onko niillä osaltaan vaikutusta käytettyyn opetusmenetelmään, ammatilliseen kasvuun, itseen ja muihin. Millaisia vaikutukset ovat olleet? Positiointia on tarkasteltu suhteessa käytettyyn opetusmenetelmään, ammatilliseen kasvuun, suhteessa itseen ja muihin. Ovatko kokemukset olleet omien kokemusten tarkastelua (oma sisäinen maailma) vai toisten kokemusten tarkastelua (ulkoinen kuvaus), sekä katsotaanko kokemukselliset tapahtumat siten, että on itse niihin osallinen (oma osallisuus tapahtumiin) vai muiden kautta tapahtuvana (toisten osallisuus tapahtumiin)?

Jokaisesta aineiston osasta on pyritty löytämään toistuvuutta, säännönmukaisuutta, sosiaalista toimintaa ja merkitysten muodostumista. Tuloksiin on jäsennetty aineistosta löytyneitä asioita ja ilmiöitä.

7 TULOKSET

7.1 Oppimispäiväkirjat

Kaiken kaikkiaan oppimispäiväkirjoja on 10. Oppimispäiväkirjoja ovat toisen vuoden opiskelijoilta. Päiväkirjat vaihtelivat pituudeltaan 1,5 sivusta hieman reiluun 3 sivuun. Keskimäärin päiväkirjoja on kirjoitettu 2,5 sivua. Riviväli ja fonttikoko ovat vaihdelleet suuresti. Yhdeksän päiväkirjaa on jaoteltu opetuskertojen määrän mukaan. Yhdessä ei ole jaottelua ja eriteltyä kuvausta ollenkaan, vaan päiväkirja käsittelee yleisesti koko kokonaisuutta. Kahteen päiväkirjaan on sisällytetty kuvia. Päiväkirjoihin on ilmeisesti pyydetty myös palautetta opintokokonaisuudesta. Tällaisia merkintöjä on ollut kahdeksan päiväkirjan lopussa.

Opintokokonaisuudessa opiskelumuotojen ja opetusmenetelmien kohdalla on kirjoitettu päiväkirjatyöskentelystä (esim. oppimispäiväkirja, projektipäiväkirja) ja arviointimenetelmien kohdalla prosessipäiväkirjasta. Huomasin päiväkirjoja lukiessani, että kirjoittajat ovat nimenneet sen monella tapaa. Eniten siitä on käytetty nimitystä draaman prosessipäiväkirja (4). Tämän lisäksi ovat olleet nimitykset prosessipäiväkirja draama, draaman päiväkirja, reflektiopäiväkirja-draama, oppimispäiväkirja, draamailmaisun prosessipäiväkirja ja prosessipäiväkirja: Draama. Opintokokonaisuutta kuvaava teksti on antanut tähän mahdollisuuden. Tässä tutkielmassa niistä käytetään nimitystä päiväkirja tai oppimispäiväkirja.

Oppimispäiväkirjoissa muodostuu selkeä kuva opintojaksoon sisältyvistä osa-alueista. Opetuskerrat näyttävät tekstien pohjalta muodostuneen alkupiireistä, joissa on käytetty erilaisia välineitä, kuten muovailuvahaa, kortteja ja soittimia, kertomisen tukena. Alkupiireissä on saanut kertoa sen hetken olotilaa, ajatuksia, mielialaa, tunteita, yleensä jotakin itsestään. Tämän jälkeen on ollut erilaisia harjoituksia ja leikkejä, joiden avulla on aktivoitunut toiminnallisesti. Ensimmäisellä opetuskerralla on käsitelty saduttamista/tarinoittamista, jonka jälkeen on pareittain sadutettu/tarinoitettu toisiaan. Muodostetuissa pienryhmissä jokaisen satu/tarina on kuultu ja näistä on alettu muodostaa yhteistä tarinaa näytelmää varten. Tarinaa on työstetty draaman mallin mukaisesti näytelmäksi. Tätä on käsitelty ilmeisesti myös ensimmäisellä tunnilla. Saduttamista/tarinoittamista ja draaman kaarta on käsitelty mahdollisesti myös vielä toisellakin

kerralla. Muutaman päiväkirjan mukaan seuraavaan harjoitteluun on saatu saduttamiseen liittyvä tehtävä.

Opintoryhmät ovat edenneet jatkossa hieman eri tavoin. Kokonaisuuden muotoutumiseen on ilmeisesti vaikuttanut se, mitä vaihtoehtoisia moduleita opiskelijat ovat valinneet. Ryhmissä sadutuksen/tarinoinnin pohjalta valmistuneita näytelmiä on esitetty vaihtelevasti eri kerroilla. Aikaisin esitys on ollut toisella kerralla. Esitys on ollut myös kolmannella kerralla. Suurin osa niistä on kuitenkin ollut neljännellä eli viimeisellä kerralla. Joillakin ryhmillä esitys on ollut neljännellä kerralla, mutta koska kolmannella opetuskerralla on käyty katsomassa jossain esitys, omaa esitystä on työstetty vain kahden opetuskerran verran. Näin ollen esitys on ollut vuorossa jo kolmannella kerralla. Oma näytelmän työstämiseen käytettävä aika on vaihdellut reilun yhden ja kolmen opetuskerran välillä.

Opiskelijat kuvaavat tätä kokonaisuutta prosessidraaman tuottamisena, draamaprosessi, näytelmänä (2), pidempijaksoisena prosessina, luomamme sadun esittämisenä, näytelmän tekemisenä, draamaesityksenä, draaman luomisena ja näytelmän työstämisenä. Itselleni on syntynyt luettujen kirjoitusten pohjalta käsitys, että opetuskertojen aikana on pienryhmissä työstetty sadutuksen/tarinoinnin kautta tuotetuista teksteistä näytelmäkäsikirjoitus ja sen pohjalta näytelmä, joka on esitetty muille pienryhmille opetuskokonaisuuden loppupuolella tai lopussa. Projektissa on paneuduttu näytelmän tekemiseen muun muassa skenografisesti, puvustuksellisesti ja äänellisesti. Oppimispäiväkirjoissa ei mainita draamasopimusta tai sellaisen tekemistä.

Oppimispäiväkirjoissa on ollut kuvauksia opetuskertojen osa-alueista ja niiden sisällöistä sekä toiminnasta oppituntien aikana. Joissakin on ollut kuvauksia omasta suhtautumisesta kurssiin ja sen alkamiseen, odotuksia, toiveita, tavoitteita. Joissakin on ollut reflektiota. Lopussa on ollut yhteenvetoa ja kuvauksia siitä, millainen kokemus kokonaisuudesta on jäänyt. Jotkut ovat kertoneet käyttäneensä jo edellisen vuoden aikana oppimaansa ja joillakin on aie käyttää nyt opittuja asioita harjoittelussa tai tulevassa ammatissa.

Miten kirjoituksissa on positioiduttu suhteessa draamakasvatukseen ammatillisen kasvun osalta? Vastauksissa puolet eli viisi on kokenut draamakasvatuksen vaikuttavan jollain tavoin henkilökohtaisella tasolla. Vaikutukset on koettu muun muassa heittäytymiskyvyn paranemisena, uusien puolien löytämisenä itsestään, itsevarmuuden lisääntymisenä esillä ollessa ja eläytymiseen innostumisena.

Kirjoituksissa kuusi on kokenut draamakasvatuksella olevan jonkinlaista merkitystä ammatin tasolla. Muun muassa on koettu saavan itselle konkreettisia työvälineitä, tekemisen mallia, ideoita, ajatuksia ja tietotaitoa. Ilmeneekö niissä aietta käyttää draamakasvatusta ammatissa?

Neljässä kirjoituksessa ei ilmene aikooko käyttää draamakasvatusta ammatissaan. Kolmessa kirjoituksessa ilmenee aie käyttää draamakasvatusta ammatissaan. Yhdessä ilmenee aie käyttää harjoittelussa draamakasvatuksellisia juttuja. Kahdessa kirjoituksessa ilmenee epävarmaa halua, konditionaalista puhetta (olisi, haluaisin, toivoisin ja pitäisi) käyttää draamakasvatusta jollain tavoin tulevaisuudessa. Toinen heistä on ilmaissut käyttäneensä draamaa jollain tavoin harjoittelussaan.

Yhdessäkään kirjoituksessa ei ole kuvattu draamakasvatusta vaikeiden asioiden käsittelemisen yhteydessä, eikä myöskään tunteiden käsittelemiseen liittyen varsinaisilla opetuskerroilla. Kaksi on kuitenkin maininnut vaikeat asiat ja tunteiden käsittelemisen musikaalin katsomiseen liittyen. Musikaali on ollut huostaan otettujen lasten ja nuorten projektin huipentuma. Kuusi on kuvannut draamakasvatusta ryhmätoimintaan muun muassa ryhmätilanteisiin, ryhmänohjaustilanteisiin, yhteisöllisyyteen, ryhmäytymisen ohjaamiseen, ryhmäyttämiseen ja ryhmäytymiseen liittyen.

Kirjoituksissa ilmenee, että kaksi on kokenut draamakasvatuksen itselleen mielekkäänä. Yhdelle draamakasvatus on ollut haastavaa, mutta siitä on muodostunut hänelle mielekästä. Kuudelle draamakasvatus on ollut haastavaa, mutta siinä on tapahtunut kehitystä. Kolme heistä kirjoittaa draamakasvatuksen olevan edelleen haastavaa. Yhden kirjoituksen osalta ei selkeästi ilmene, miten hän itsensä lopulta draamakasvatuksen suhteen määrittelee. Kaikissa kirjoituksissa on kuvauksia mielekkäistä kokemuksista.

Kokonaiskuvan muodostamiseen tarvitaan kuitenkin aikaa ja rauhaa. Draamakasvatuksesta ja draamakasvatuksellisesta toiminnasta on ymmärrettävästi haastavaa muodostaa heti selkeää kokonaiskuvaa suhteessa itsen ja omaan toimintaan. Kahdessa päiväkirjassa on kuvattu, että tämän toiminnan myötä on itsekkin prosessissa ja vasta ajan kanssa alkaa ymmärtää mitä kaikkea draama voi olla itselle ja omaan työhön liittyen. Yhden päiväkirjan kirjoittaja on asettunut sekä toisten opiskelijoiden että työelämässä toimivan ammattilaisen asemaan ja pohtinut kuinka kunkin ihmisen henkilökohtaisen elämän vaikutukset voivat jäädä huomaamatta tai piiloon ammatillisen statuksen taakse. Yhdessä päiväkirjassa on pohdittu käyttäytymistä ja sen taakse näkemistä. Kolmessa päiväkirjassa on todettu kurssin tuoneen voimaa itselle ja kahdessa päiväkirjassa on kuvattu kurssin olleen hauskan. Neljässä päiväkirjassa on kiiteltä lopuksi kurssista.

Kahdessa päiväkirjassa on tuotu esiin odotuksia opintokokonaisuuden suhteen. Molemmissa ilmenee kuitenkin se, että draamakasvatuksellinen toiminta ei ole ollut itselle luontaista ja kurssilta on tultu hakemaan enemmän välineitä, joilla saada muut tekemään eikä niinkään toimimaan itse, jolloin mahdollisesti käynnistyy omia sisäisiä prosesseja. Opetuskertojen aikana on ollut tilanteita,

jotka ovat vaikuttaneet ryhmätasolla ja tätä kautta myös toiminnallisella tasolla. Näiden tekijöiden vaikutuksesta heille on jäänyt riittämättömyyden kokemuksia suhteessa kurssiin.

Draamakasvatuksellisesta toiminnasta on haettu itselle hallittua ja hallinnassa olevaa välinettä. Yksi henkilö on pohtinut päiväkirjassaan draamallisen toiminnan vaikeutta itselleen. Hänen mukaansa on vaikeaa ohjata sellaista toimintaa, jota ei hallitse hyvin. Toinen henkilö on pohtinut päiväkirjassaan sitä, kuinka draamakasvatuksellinen toiminta voi olla nyt opintojen aikana kivaa, mutta käytännön työssä tulee vastaan vaikeudet ja haasteet.

Pohdinnat omasta riittävydestä ja/tai riittämättömyydestä ovat henkilökohtaisella tasolla merkittäviä. Näiden aikana muodostetaan käsitystä draamakasvatuksellisen toiminnan merkityksestä suhteessa itseen ja omaan ammatillisuuteen. Ne myös osaltaan määrittävät millaisen jalansijan draamakasvatus voi saada kunkin henkilön elämässä tulevaisuudessa tai ylipäätään saako draamakasvatus siellä ollenkaan jalansijaa. Airaksinen-Björklund (2016, 29) toteaa, että draamallisia menetelmiä käytettäessä ei ohjaajana voi koskaan täysin ennakoida mitä toiminnassa tulee vastaan, koska osallistujat antavat oman panoksensa siihen ja se vaikuttaa millaiseksi toiminta muotoutuu. Ohjaajan on hyväksyttävä tilanteen hallitsemattomuus ja varauduttava ottamaan tulevat asiat vastaan. (emt.)

Oppimispäiväkirjojen tarkoitus on auttaa jäsentämään omaa suhdetta asioihin. Oppimispäiväkirjoja lukiessa on huomannut, että niissä on paljolti toiminnan ja tapahtumien kuvausta, sen sijaan, että ne kertoisivat omasta suhteesta opintokertoihin. Kertomuksia lukiessa syntyy tutkijana mielikuva siitä, että oppimispäiväkirjojen teksteissä yritetään jollain tavoin vakuuttaa opettajaa ja itseä siitä, että olen oikeasti ollut läsnä ja toiminut tilanteissa vaaditulla tavalla. Jos paikan päällä ei olla oltu, sitä myös kovasti perustellaan. Miksi en ollut läsnä, miksi en toiminut kuten muut. Kertomuksissa perustellaan enemmän sitä, että ollaan oltu läsnä kuin miten ollaan oltu läsnä. Kirjoitetaan enemmän lukijalle, tässä tapauksessa oppimispäiväkirjan vastaanottajalle kuin itselle. Ulkopuoliselle lukijalle oppimispäiväkirjat ovat tarjonneet mahdollisuuden muodostaa jonkinlaista mielikuvaa ja kokonais kuvaa tuntien aikana tehdyistä asioista.

Tämä saa miettimään oppimispäiväkirjan kirjoittamisen merkitystä. Onko oppimispäiväkirja oppimisen väline vai yksi suorittamisen muoto? Mihin oppimispäiväkirjan kirjoittamisella tähdätään? Olisiko oppimispäiväkirjojen kirjoittamista ohjeistettava enemmän minä- puheen tasolle, jolloin kirjoitettaisiin omasta suhteesta asioihin, eikä niinkään kirjoiteta toiminta- tai tapahtumakuvausta. Tarkastelu minä-tasolla on tietysti vaikeampaa, koska tarkastelunäkökulma on silloin henkilökohtainen, eikä niinkään yleisellä tasolla oleva. Oppimispäiväkirjojen mukaan tunneilla olleissa keskusteluissa on puhuttu (reflektointi) omista kokemuksista suhteessa asiaan, eli

reflektoitu itseään suhteessa johonkin. Unohtuuko tämä näkökulma oppimispäiväkirjaa kirjoittaessa?

7.1.1 Opintokokonaisuuden alkaminen

Kuudessa oppimispäiväkirjassa on kuvailtu opintokokonaisuuden alkamista. Neljässä niistä on kuvattu kurssille tulemistä myönteisenä asiana. Yksi heistä on pohtinut suhdettaan draamaan ja on odottanut draamaa ensimmäistä kertaa innolla ja mielenkiinnolla.

”Draama on ehkä luovista aineista itselleni se, jota minun olisi varmasti hankalin käyttää...”

Henkilö D4

”Toisaalta voi olla, että ajattelen draaman liian monimutkaisesti, sillä sitä pystyisi todennäköisesti tuomaan mukaan työhönsä hyvinkin pienillä harjoitteilla.”

Henkilö D4

Tämän vuoksi hän on halunnut saada itselleen hyödynnettäviä ideoita. Toinen on muodostanut itselleen suhteen luoviin aineisiin ja edellisen vuoden draamakasvatuksellisesta toiminnasta on jäänyt muistijälki.

”Viime vuodelta draaman opiskelusta jäi ihan hauskat muistot, luovista aineista olen itse aina tykännyt...”

Henkilö F6

Kahdelle opintokokonaisuuden alkaminen on merkinnyt muuta. Yksi heistä on ilmaissut aloittamisen olevan selvästi epämukavaa.

”Koen olevani taas mukavuusalueeni ulkopuolella, koska en pidä näyttelemisestä, enkä itseni esittelystä muiden katsellessa muutenkaan.”

Henkilö B2

Toisella taas on ollut halu oppia jotain enemmän.

”Draaman tunneille minulla olisi lähinnä se toive, että oppisin jotain konkreettisia juttuja mitä voisi hyödyntää...”

Henkilö 10J

Neljässä päiväkirjassa ei ole mainintoja opintokokonaisuuden alkamiseen liittyen. Yksi on tuonut esiin opiskeluun liittyvät mahdolliset paineet ja kiireet tämän kurssin alkaessa.

”Suhtautuminen kursseihin on silti hieman kyyninen, johtuen muun koulutyön aiheuttamista kiireistä.”

Henkilö F6

7.1.2 Tuntien aloittaminen opintokerroittain

Tuntien aloituksia on kuvattu kaikissa oppimispäiväkirjoissa jollain tavoin. Kuvauksissa on voitu konkreettisesti kuvata tunteilla tehtyjä harjoituksia ja niiden etenemistä. Näin on tehty yhdeksässä päiväkirjassa. Tämän lisäksi on kerrottu kokemuksia niistä. Näin on tehty kahdeksassa päiväkirjassa. Tuntien alussa on ollut kuulumiskierros. Siihen on liittynyt aina jokin elementti, jonka avulla on kerrottu kuulumiset. Kaksi on kuvannut päiväkirjassaan tämän olevan ehdottomasti sellaista toimintaa, jota aikoo itse jatkossa käyttää. Yksi on todennut tämän voivan olla jatkossa mahdollisesti hyödynnettävissä. Lopuissa ei viitata käyttämiseen tai hyödyntämiseen.

Ensimmäisellä kerralla elementti on ollut joissain ryhmässä muovailuvaha, jossain valittu eläin.

”Aluksi teimme kuulumiskierroksen ja tutustuimme muovailuvahaan...”

Henkilö C3

”Aluksi menimme perinteisesti kierroksen läpi, jossa kerroimme tällä kertaa valitun eläimen avulla, millä mielellä olimme tänään liikenteessä.”

Henkilö E5

Toisella kertaa on aloitettu vahvuuskorteilla tai kuvakorteilla.

”Perinteinen aloitus tapahtui tällä kertaa vahvuuskorttien avulla.”

Henkilö E5

”Toinen kerta alkoi kuvakorttien avulla tunteista kertomalla.”

Henkilö D4

Vahvuuskorttien käyttäminen on herättänyt kolmen henkilön osalta ajatuksia.

”Omien vahvuuksien löytämistä pitäisi ehkä sisällyttää useamminkin arkeen...”

Henkilö F6

”Omista vahvuuksista ja heikkouksista oli myös mukava saada vertaistukea.”

Henkilö G7

”Omien vahvuuksien ja heikkouksien miettiminen luo itsetuntemusta, ja tässä kierroksessa oli erityisen hyvää se, ettei se ollut perinteinen ”mietti, missä olet hyvä”, vaan siinä sai ottaa esiin myös tavoiteltavan asian.”

Henkilö H8

Kolmannella kerralla on aloituksessa ollut ainakin muovailuvahaa ja kuvakortteja.

”Aloituksessa oli tällä kertaa muovailuvahaa, josta piti nopeasti muotoilla jotakin omia fiiliksiä kuvaavaa.”

Henkilö E5

”Draamatuntien aikana olen kuitenkin lämmennyt kuvakortteihin ja niiden käyttäminen voisi olla itselleni nykyään hyvinkin varteenotettava vaihtoehto tulevissa töissä.”

Henkilö D4

Neljännellä kerralla on aloitettu väreillä ja soittelemalla. Yksi on kuvannut soittelemisen olleen hänelle aamun tunnilla epämiellyttävää. Alun väsymys ja kovat äänet ovat olleet hänelle liikaa. Toinen ja kolmas ovat kertoneet:

”Viimeinen kerta aloitettiin totuttuun tapaan piirillä, jossa jokainen valitsi tällä kertaa omaa olotilaansa kuvastavan värin.”

Henkilö D4

”Alkulämmittelynä olivat tänään soittimet ja soiteltiin yhdessä omien fiilisten mukaan.”

Henkilö E5

Toinen heistä on kuvannut, ettei ole viime vuonna kauheasti pitänyt näistä kierroksista, mutta on nyt jotenkin mukana hetkessä.(E5) Eräs on kokenut aloituskerrat itselleen varsin merkityksellisinä.(A1) Hän on pohtinut aloituskertojen välineitä. Hän on ajatellut, että elementtien avulla kuulumisissa ollaan mahdollisesti avoimempia, koska ne tarjoavat konkreettisen välineen omien ajatusten ilmaisulle. Hän on todennut:

”Harjoittelussa ja oman alan sijaisuuksia tehdessä olen ryhmätilanteissa huomannut sen että ihmisille annetaan vähän mitään välineitä minkä kautta ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan.”

Henkilö A1

”Itse koen eläimet tai kortit yms. mielekkäiksi käyttäviä ryhmätilanteissa ja olenkin saanut niistä konkreettisia työvälineitä.”

Henkilö A1

Seitsemässä päiväkirjassa aloituskertojen elementit on koettu myönteisenä asiana. Yksi on kokenut kaivanneensa juuri näissä hetkissä käytettyjä välineitä ja saavansa näistä mahdollisesti välineen tulevaan työelämään. Hän on pohtinut jonkun elementin käyttämistä myös asiakasryhmäkohtaisesti.(B2) Kuulumisten kertominen esineiden ja korttien kautta on koettu mukavana, helpottavana ja auttavana asiana. Näin on kirjoittanut toinen:

”On mukavaa aloittaa päivät aina tällä tavalla, sillä silloin tulee itekin hetkeksi pysähdyttyä ja mietittyä miten todellisesti oikeastaan voikaan.”

Henkilö D4

Kahdessa päiväkirjassa on pohdittu aloituspiirin vaikutusta yleiseen tunnelmaan. Toiminnan on koettu luovan tunnelmaa yhteiselle tekemiselle sekä vapauttavan tunnelmaa.(I9)(H8) Toinen heistä on pohtinut aloituspiirin merkitystä enemmänkin.

”Piirissä voi valita itse, että mitä haluaa kertoa sen hetkisistä tuntemuksistaan sekä jos on sellaisia asioita mitkä ryhmän olisi mahdollista hyvä tietää ryhmän toimimisen kannalta.”

Henkilö I9

”Koen, että vaihtoehtoisesti voi myös olla kertomatta mitään, jos se tuntuu hankalalta.”

Henkilö I9

”Tämä toiminta tarjoaa mahdollisuuden kaikille osallistujille tulla kuulluksi edes kerran toiminnan aikana.”

Henkilö I9

”Piirissä jakaa juuri sen verran tietoa itsestään kuin kulloinkin haluaa, ja näin ollen ryhmä saa tietoa mm. jäsenen aktiivisuuteen vaikuttavista asioista.”

Henkilö I9

”Se, että kortin saa valita itse, ja kertomisjärjestys on vapaa, tuo tilanteeseen mielestäni rentoutta ja turvallista tunnelmaa.”

Henkilö I9

Yhdelle henkilölle on eräs aloituskerta avannut aivan uusia asioita luokkatovereista. Toimintakerroilla on ollut ilmeisesti hetki myös loppukommenteille, kuten eräs on kirjoittanut:

”Alku ja loppukommentit ovat mielestäni aika hyvä asia...”

Henkilö F6

Jollakin opintokerralla kuulumisissa on liikuttu tasolla, joka on herättänyt pohtimaan tilannetta tarkemminkin.

”...tunnin alussa pohdimme, miksi monella tuli niin synkkiä ajatuksia.”

Henkilö A1

”Itselleni tuli mieleen ajatus, että se tuokio on yksi niistä harvoista, jolloin meiltä kysytään mitä oikeasti kuuluu ja annetaan tilaa vastauksille.”

Henkilö A1

”Kuten tunnillakin oli puhetta, luottamuksen ilmapiiri tuottaa tunnelmaa, jolloin voi kertoa myös niistä asioista mitkä painaa mieltä.”

Henkilö A1

7.1.3 Aloittamisen jälkeinen toiminta opintokerroittain

Aloituksen jälkeen on ollut toimintaa, jota on kuvattu eri tavoin muun muassa leikkinä, ryhmäytymisleikkinä, lämmittelyleikkinä, fyysisinä harjoitteina ja verryttelynä. Yhdeksässä päiväkirjassa on ollut kuvauksia tällaisesta toiminnasta. Yhdeksässä päiväkirjassa on myös kuvattu kokemuksia yhdestä tai useammasta leikistä. Seitsemässä päiväkirjassa on merkintöjä siitä, että näistä voisi olla hyötyä tulevaisuudessa ja joissakin on yksityiskohtaisemmin eritelty myös millaisten ryhmien tai toimintakokonaisuuksien aikana jotakin tai joitakin harjoituksia voisi käyttää. Yksi on kuvannut tällaista toimintaa kokonaisuudessaan mielekkäänä toimintana, koska se on mukavaa verryttelyä, kehoa herättelevää ja mieltä virkistävää.(D4) Toinen puolestaan on pitänyt tätä toimintaa tunnelmaa nostavana ja keventävänä.(G7) Kolmas on kuvannut näissä toiminnoissa inhoavansa fyysistä toimintaa, jossa pitää pomppia, hyppiä tai juosta. Hän kokee olevansa fyysisiltä taidoiltaan ja olemukseltaan sopimaton tämän kaltaiseen toimintaan. Heidän ryhmässä on oltu kivoja toisilleen. Hän muistuttaa päiväkirjassaan itselleen, että osaa huomioida tämän toivottavasti sellaista ryhmää vetäessään, jossa kaikki eivät ole niin kivoja.(F6)

Päiväkirjoissa ilmenee, että on ollut monta ryhmää. Jokainen on edennyt tehtävissä oman ryhmänsä mukaisesti, eivätkä ryhmät näytä edenneen joka kerta täysin samalla sapluunalla, vaikka päiväkirjoissa saa vaikutelman samojen tehtävien toistumisesta jossain määrin. Ensimmäisellä kerralla on ollut ainakin hedelmäsalaatti, katseleikki, kosketuksen otto-leikki tanssin ja musiikin avulla ja lähde sinä-leikki.(E5)

Hedelmäsalaattia on kuvattu hauskana ja jännitteitä purkavana leikkinä.(B2) Yksi on huomannut, että tämän kaltaisilla leikeillä voi harjoittaa esillä olemista. Keskellä ollessa joudutaan olemaan samassa tilanteessa kuin näyttämöllä, mutta leikissä ei huomaa olevansa katseiden kohteena. Leikin jälkeen on rohkeampi olo, on selvitty siitä ja voi huomata, ettei mitään vakavaa tapahdu.(C3)

Leikissä jokainen on nimetty joksikin hedelmäksi. Hedelmät ovat olleet omena, päärynä, banaani ja appelsiini. Osallistujat ovat istuneet ringissä tuoleilla yhtä lukuun ottamatta. Hän on seisonut keskellä rinkiä ja hän on sanonut jonkun näistä hedelmistä. Nämä hedelmät ovat yrittäneet vaihtaa keskenään paikkaa ja ringin keskellä ollut on koittanut päästä jollekin vapaalle paikalle. Piirin keskellä olija on voinut sanoa myös sanan hedelmäsalaatti, jolloin kaikkien istujien on ollut vaihdettava paikkaa.

Katseleikissä on seistyt ringissä, katseen kiertäessä henkilöstä toiseen. Kun se on kohdannut jonkun toisen, niin paikkoja on vaihdettu keskenään. Yksi leikkiä kuvanneista on todennut leikin sopivan hyvin ammattiinsa.(C3)(E5)(G7) Toinen on todennut:

”Katseiden kohtaaminen murtaa hyvin jään vähän vieraammankin ihmisen kanssa.”

Henkilö C3

Kosketuksen otto-leikissä tanssin ja musiikin avulla on kuvattu vaihdettavan paria ja kosketettavaa kehon osaa. Leikkiä kuvannut on kokenut sen tutustuttavan läheisemmin koko ryhmään.(E5) Lähde sinä-leikissä yksi henkilö on piirin keskellä ja muut piirissä hänen ympärillään. Keskellä oleva jatkaa lähde sinä alkua jollakin määreellä. Ne piirissä olijat, joita määre koskee yrittävät vaihtaa paikkaa. Keskellä oleva yrittää päästä johonkin paikkaan piirissä. Ilman paikkaa jäänyt jää keskelle ja luo uuden määreen, jonka avulla saa piirissä olevat liikkeelle. Leikkiä kuvannut henkilö on kokenut leikin olevan kepeää esillä olemista, jolloin se toimii hyvin esiintymisharjoituksena sekä esillä oloon tottumattomille henkilöille. Leikin avulla muita ryhmän jäseniä oppii myös tuntemaan.(G7)

Toisella kerralla on ollut ainakin turvakehä-harjoitus, nimileikki, tanssimishenkisiä leikkejä, luottamusharjoitus ja ilmeilyä, verryttelyä, lämmittelemistä. Yksi on kuvannut nimileikkiä kivoimpana leikkinä. Siinä on seisottu piirissä. Jotakin henkilöä on katsottu silmiin, taputettu ja sanottu hänen nimensä. Tämä henkilö on vuorostaan katsonut jotakin toista, taputtanut ja sanonut hänen nimensä. Toiminta on jatkunut näin eteenpäin.(E5)(G7)

”Leikki, jossa piti läpäyttää käsiä ja sanoa jonkun nimi mahdollisimman nopeasti oli kaikessa yksinkertaisuudessaan nerokas ja osoittautui yllättävän hauskaksi ja haastavaksi!”

Henkilö F6

”Nimileikki oli hauska, sillä oli huvittavaa huomata, että vaikka minullakin on todella hyvä nimimuisti, tuollaisessa tilanteessa nimet katosivat koko ajan.”

Henkilö H8

Turvakehä-harjoituksen maininnut henkilö, ei ole kuvannut sitä toimintana, mutta on kuvannut harjoituksen herättäneen itsessä paljon ajatuksia ja koskettaneen jotenkin syvältä. Hän on huomannut käyttävänsä sitä tiedostamattaan arjessa, mutta huomasi nyt haluavansa käyttää sitä tietoisemmin ja vahvistetummin. Tämän kaltaiset harjoituksen hän on kokenut mielekkäinä ja olisi halukas käyttämään niitä omassa työssään sopivassa tilanteessa.(D4)

Luottamusharjoituksessa toinen osapuoli on silmät suljettuina kulkenut tilassa toisen ohjatessa häntä kahdella sormella. Kuljettaja on ohjannut tekemään erilaisia liikkeitä. Tätä harjoitusta kuvannut on todennut tämän harjoituksen ja tanssimishenkisten leikkien toimivan toistensa tuntevien kanssa. Pariin on oppinut luottamaan aika nopeasti, vaikka alku on ollut haparoivaa. Tanssi-leikkiä hän on kuvannut haastavana ja hauskana. Leikissä on oltu parin kanssa kiinni esimerkiksi olkapäistä.(G7)

Kolmannella kerralla on ollut ainakin luottamusharjoitus ja tehtäviä, joissa on pitänyt olla vakava tai ei ole saanut nauraa. Jälkimmäistä harjoitusta kuvannut on pitänyt niitä vaaditun ominaisuuden vuoksi vaikeina, koska on kuvauksensa mukaan ollut aivan hepulituulella.(E5) Luottamusharjoitusta kuvannut henkilö on tiedostanut tehtävän vaativan aika paljon luottamusta, mutta ei ole kokenut sen olleen itselleen vaikeaa.(B2)

Neljännellä kerralla on ollut ainakin eräänlainen seura johtajaa-leikki, erilaisia liikkumisharjoituksia, numeroharjoitus ja nimileikki. Nimileikkiä on käytetty kuvauksista päätellen eri ryhmissä. Siitä on mainintoja myös toiselta kerralta. Se on herättänyt ihmisten ajatuksia. Yksi on kuvannut leikin olevan toteutuskelpoinen ja omaan käyttöön sopiva. Hän on kuvannut pitävänsä tämän kaltaisista yksinkertaisista leikeistä, koska esteeksi ei muodostu materiaalien puute tai tila. Toinen taas on huomannut tämän avulla voivan oppia esimerkiksi uudessa ryhmässä nimiä.(D4)(G7)

Liikkumisharjoituksia yksi on kuvannut yksinkertaisina leikkeinä.(4D) Toinen kuvaa, että aluksi on vain kuljettu vapaasti tilassa. Tämän jälkeen on kuljettu tilassa siten, että on valittu jokin kiintopiste ja kuljettu sitten sitä kohden. Kohteen saavuttamisen jälkeen on valittu uusi kiintopiste ja jatkettu samalla tavoin. Tilanteessa on pitänyt kulkea määrätietoisesti, mutta huomioimalla muut liikkujat, törmäämättä.(G7)

Numeroleikissä on seisottu ringissä silmät kiinni ja laskettu numeroita mahdollisimman pitkälle. Seuraavan numeron on saanut sanoa kuka tahansa ja milloin vain. Numeron tullessa sanotuksi yhtä aikaa, laskenta on lähtenyt alusta. Leikkiä kuvannut on kokenut sen jääneen mieleen erityisesti. Hän kuvaa harjoituksen vaativan keskittymistä ja hiljaisuuden sietämisen taitoa ja ajattelee sen sopivan tilanteisiin, joissa levoton ryhmä on saatava keskittymään ja rauhoittumaan.(I9)

Jotkut leikeistä ovat nousseet selvästi useammassa päiväkirjassa esiin. Eniten on mainittu nimileikkiä. Siitä on kuvauksia viidessä päiväkirjassa. Neljässä päiväkirjassa on kuvauksia luottamusharjoituksesta. Katseluleikkiä ja tanssileikkejä on kuvattu yhtä paljon, kuvauksia on kolmessa päiväkirjassa. Tätä vähäisempiä määriä en erittele tarkemmin. Leikkien kuvauksissa on voinut mahdollisesti olla itselle jokin huomionarvoinen seikka, jonka vuoksi siitä on tehty merkintä päiväkirjaan. Yksi on perustellut tätä toimintaa päiväkirjassaan.

”Päätin kirjoittaa erilaiset leikit mahdollisimman hyvin talteen, jotta tulevaisuudessa on sitten mahdollisimman paljon erilaisia ryhmäytymis- ja draamaleikkejä valmiina erilaisiin ryhmätilanteisiin.”

Henkilö G7

7.1.4 Ryhmätoiminta opintojakson aikana

Ryhmään liittyvästä toiminnasta on kirjoitettu jotakin kaikkiin kymmeneen päiväkirjaan. Yhdessä kirjoituksista on käsitelty vain pienryhmää. Toisessa on käsitelty pienryhmää ja jotain ulkopuolista ryhmää tai ryhmätoimintaa yleensä. Kolmannessa päiväkirjassa on käsitelty pienryhmää ja koko ryhmää. Neljäs päiväkirja käsittelee poikkeuksellisesti pelkästään jotain ulkopuolista ryhmää ja ryhmätoimintaa yleensä, eikä ollenkaan opetuskertojen ryhmätoimintaa. Lopuissa kuudessa päiväkirjassa on käsitelty pienryhmää ja koko ryhmää, sekä jotain ulkopuolista ryhmää tai ryhmätoimintaa yleensä. Yksi on kuvannut pienryhmätoimintaa seuraavasti:

”...pienryhmissä tarinoiden työstäminen on hyvä juttu, koska siinä kartutetaan yhteistyötaitoja.”

Henkilö B2

Ryhmä ei kokonaisuudessaankaan ole ollut kovin suuri ja tästä on kirjoitettu. Pienen ryhmän on osaltaan koettu tukevan toimintaa ja mahdollisesti helpottavan omaa olemista. Kaksi on kuvannut, että toimiminen ei niin jännitä, kun ryhmä on pieni.(C3)(E5) Pienen ryhmän etuja on kuvattu muun muassa näin:

”Ryhmän koko oli sopivan pieni, niin pääsi paremmin työskentelemään.”

Henkilö C3

”Ehkä rentous ja varmuuden tunne kumpusivat tutusta pienestä ryhmästä, yleisestä ilmapiiristä ja naamion/rooliasun käytöstä.”

Henkilö D4

”Tulin tunnille hyvillä mielin, ihanaa kun oli mahdollista olla hieman pienemmässä ryhmässä eikä ketään tarvinnut sen takia jännittää!”

Henkilö E5

Yksi henkilö on kirjoittanut syksyllä tulleen uudet ryhmäjaot. Hän on kokenut sen vaikuttaneen omaan ryhmään.

”...tuntui, ettei ryhmämme jäsenet oikein vielä edes tunteneet toisiaan eikä siihen tullut kunnan mahdollisuuksia perinteisten luento-tyyppisten oppituntien aikana.”

Henkilö D4

Hänen mukaansa joillakin opetuskokonaisuuksilla on voinut olla vaikutusta ryhmähenkeen.

”Draaman ja muiden luovien tuntien ansioista ryhmämme henki on mielestäni parantunut paljon, ja jokaisen jäsenen kanssa on tullut kommunikointia ja tutustuttua enemmän.”

Henkilö D4

Toinen on kuvannut ryhmätoiminnan tarjoamia erilaisia mahdollisuuksia.

”Meillä on kiva ryhmä, voi selittää sattumuksiaan ja nauraa sitten muiden kanssa niin vähän helpottaa.”

Henkilö F6

”...onneksi muutama muukin ryhmässä oli vasta heräilyvaiheessa.”

Henkilö F6

Jonkun omakohtaisen kokemuksen jakaminen ryhmässä voi normalisoida haastavan asian. Tällöin yksilö voi henkilökohtaisella tasolla päästä muuttumaan. Ryhmänjäsenelle on huojentavaa, kun ryhmässä ei tarvitse arkailla puhua asioista. Ryhmäjäsenten on hyödyllistä havainnoida toistensa omalaatuisuutta, koska yhtäläisyyden ja eroavaisuuden vuorottaisuuden avulla omat asiat suhteellistuvat. (Martin, Heiska, Syvälahti, A. & Hoikkala, 2012, 14, 35–36.)

Kolmannelle on kertynyt pienryhmätyöskentelystä myönteinen kokemus.

”Olen ylpeä tietysti koko omasta ryhmästäimme, ja muistakin ryhmistä.”

Henkilö H8

Pienryhmätyöskentely kantaa mukanaan myös niitä, jotka eivät tee niin paljon. Yhden päiväkirjan kirjoittaja on kuvannut, että ryhmä sai yhteistyössä tehtävän draaman hyvin kasaan, vaikka hänen oma aikansa on suurimmalta osalta mennyt jääkiekkoa seuratessa. (H8)

7.1.5 Poissaolot opintokokonaisuudesta

Pienryhmätoiminta on haavoittuvaista, koska toimijoita on vähän. Yhdessä päiväkirjassa kuvataan, että poissaolojen vuoksi ryhmä on ollut hajanainen. Tekeminen on ollut siitä huolimatta hauskaa ja suunnitelmat ovat edenneet.(B2) Kun ryhmätoiminnasta ja erityisesti pienryhmätoiminnasta ollaan pois, se huomataan. Hän on kuvannut henkilön poissaolon tuntuvan kurjalta, koska olisi mukavampaa, että kaikki pystyisivät osallistumaan. Hän on kuitenkin ymmärtänyt, että elämässä on esteitä. (B2) Jos koko toiminnan aikana on jatkuvasti joku poissa, voi se alkaa tuntua häiritsevältä ja hankaloittaa toimintaa. Toinen on kuvannut sitä seuraavasti:

”Harmi vain, että jo toistamiseen meidän nelihenkisestä ryhmästä puuttui yksi opiskelija, joten suunnittelu ja harjoittelu ei oikein onnistunut.”

Henkilö J10

”Mietinkin olisiko näille tunneille pitänyt kehittää jotain sellaista, mikä ei ole niin riippuvaista yhden henkilön poissaolosta.”

Henkilö J10

”Viimeisellä kerralla tuli olla näytelmiemme esitykset, mutta yksi ryhmästäemme jälleen puuttui.”

Henkilö J10

”Sattui vielä olemaan pääosan esittäjä, joten jo valmiiksi hieman hajanainen työemme ei nyt tuntunut ollenkaan valmistuvan.”

Henkilö J10

”Ajatukseni vahvistui siitä, että jonkinlainen muu (ei yhtä ihmistä kaipaava) työskentelytapa näillä tunneilla olisi ollut parempi.”

Henkilö J10

”Jotenkin yhtenäisyys näistä tunneista katosi, kun aina joku puuttui, eikä mitään voinut oikein tehdä suunnitelmien mukaan.”

Henkilö J10

Joskus on mahdollista saada poissa olevan tilalle toinen henkilö. Näin on kuvattu kolmannessa päiväkirjassa. Viimeisellä esiintymiskerralla on ollut yksi henkilö pois. Tilalle on kuitenkin saatu uusi henkilö, jota on perehdytetty yhteen näytelmän rooliin.(C3)

Poissaolemista tai poissa olevista on kirjoitettu viidessä päiväkirjassa, joten sitä on käytännössä ollut, vaikka nämä tunnit ovat olleet läsnäolovelvoitteisia. Poissaolemiset ovat

vaihdelleet. Tässä opetuskokonaisuudessa ilmeisesti se kerta, jolloin valmiit näytelmät on pitänyt esittää, on ollut pienryhmäläisten kannalta haastavin.

Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala (2012, 37–38) ovat todenneet, että yksi mahdollinen syy poissaoloihin voi olla toimintaan liittyvä vastarinta. Ihmisen sisäisen järjestelmän tehtävä on säilyttää vakaus ja reagoida muutosta vastaan. Jokainen kohtaa elämässään muutoksia. Näitä kokemuksia tulkitaan suhteessa aiempiin käsityksiin, jolloin ne voivat edelleen vahvistua, vaikka yksilöllä olisi halua lähteä muutokseen. (emt. 37–38.) Ihmiset reagoivat yksilöllisesti tilanteisiin, toiselle se voi olla äärimmäisen hankala ja toinen ei edes noteeraa sitä (Puttonen 2006). Bechara (2004) on todentanut tutkimuksessaan, että ihmiset voivat tehdä päätöksiä suhteessa asioihin tunnetasolla tai vatsanpohjatuntemusten mukaan.

Kehomme reagoi stressitilanteissa taistele tai pakene-järjestelmän mukaisesti. Tämä saa kehon reagoimaan hyvin voimakkaasti ja vaikuttaa vireystilaan, tarkkaavaisuuteen ja emotionaaliseen tilaan (Puttonen 2006.) Näin voi käydä muutostilanteissa. Bechara (2004) esittää, että ihmisen päätöksentekoon vaikuttavat osaltaan monet hermostolliset tekijät, jotka säätelevät homeostaasia, emootioita ja tunteita. Homeostaasilla tarkoitetaan elimistön sisäistä tasapainoa (Duodecim terveyskirjasto 2016). Ihminen pyrkii vakauttamaan sisäistä ympäristöään. Tällöin ihmisen sisäinen ympäristö pyrkii ratkaisemaan ulkoisen ympäristön muutoksen vaikutukset siten, etteivät ne vaikuta yhtä paljon ja liikaa ihmisen sisällä. Tätä varten on toimintoja. Ehkäisevä toiminta suuntaa muutoksen toisaalle ja toinen toiminto lähtee oikaisemaan tapahtunutta virhettä. Järjestelmä pyrkii säilyttämään ihminen elossa luonteenomaisesti. Ihminen tuntee sen tietoisuuden avulla. (Damasio 2000, 129–130.)

Yksi on ollut ensimmäisellä kerralla ensimmäisen tunnin poissa. Hän on kokenut päässeensä vielä kurssille hyvin mukaan. Hänestä on ollut mukavaa, että ryhmän käsikirjoitus on ollut vielä sen verran kesken, että hänenkin tarina on päässyt vielä mukaan.(I9) Toinen on joutunut poistumaan ensimmäisen kerran loppupuolelta. Hän on onneksi saanut tietää muilta ryhmäläisiltä tehdyistä asioista.(G7) Tuona aikana on kuitenkin edetty sen verran ripeästi, että pienryhmäjaot on tehty ja draaman pohjatarinat tehty. Hänen tarinaa ei varsinaiseen esitykseen siis enää saanut, mutta hän on kuitenkin päässyt vaikuttamaan esityksen kulkuun.

Viimeisellä kerralla poissa olemistaan on kuvannut yksi henkilö. Hän on jäänyt pois äkillisesti perheessä tapahtuneen tilanteen vuoksi. Hän on ilmoittanut poissa olosta ryhmäläisille ja hänen mukaansa hänen tilanteensa on ymmärretty. Hän on kuvannut omanneensa huonoa omatuntoa asiasta juuri näytelmän esittämisen vuoksi ja hän on tuntenut pettäneensä ryhmänsä. Hän on ymmärtänyt, että olisi ollut tärkeää olla paikalla. Hän on kuitenkin kokenut, ettei olisi pystynyt

tulemaan kouluun ja keskittymään oman tunnetilansa vuoksi asioihin. Hän perustelee, ettei jos olisi siinä tilassa väkisin tullut kouluun, hänestä ei olisi ollut mihinkään. Hän on kuullut, kuinka muu ryhmä on selvinnyt tilanteesta. Hän on kirjoittanut olevansa tyytyväinen ratkaisuun, koska on asettanut etusijalle koulun sijaan perheensä. (B2)

7.1.6 Tuntien päättäminen opintokerroittain

Oppimispäiväkirjoissa on kuvattu tuntien päättämistä. Ensimmäisen kerran aikana on joissain ryhmässä käyty hieman läpi teoriaa draaman kaarta ja aloitettu käsikirjoituksen suunnittelemista. (D4)

”Tunnin lopussa alettiin luoda tarinaa neljän hengen ryhmissä, niin että siihen piti ottaa jotain jokaisen saduttamasta sadusta.”

Henkilö J10

”Käytiin myös yhdessä draaman kaarta; Henkilöt, juoni, käänteet, ongelmat, tapahtumapaikka, loppuratkaisu jne.”

Henkilö J10

Toisella opetuskerran aikana on harjoiteltu ja suunniteltu seuraavan kerran esityksiä. (E5) (J10) Puhuttu turvakehästä ja tehty siihen harjoitus. (D4) Sekä käyty läpi sadutusta esimerkein. (B2)(C3) Toinen heistä on kuvannut tilannetta näin:

”Lopuksi luimme sadutuksesta ja esimerkkejä lasten tekemistä saduista.”

Henkilö C3

Kolmannella opetuskerralla on tunnin lopussa lämmitelty liikkumalla musiikin tahtiin, tehty luottamusharjoitus ja nähty yksi valmis esitys. (B2)(J10)(D4) Neljännellä opetuskerralla on tunnin lopussa nähty tarinateatteria. (D4) Opetuskertojen loppuja on kuvattu viidessä päiväkirjassa.

Joillakin ryhmillä on ollut neljännellä opetuskerralla tarinateatteria. Neljässä päiväkirjassa kuvataan tarinateatteria. (A1)(D4)(E5)(I9) Yksi heistä on kuvannut sitä itselleen merkityksellisimpänä kokemuksena. Hänestä on ollut helpottavaa jakaa kokemuksia. Hän haluaisi ohjata tarinateatteria tulevassa työharjoittelussa ja työelämässä. Hän on kokenut tarinan tuottamisen olleen itselle aika helppoa, ehkä siksi, ettei hän ole koskaan ollut ujo tai pahemmin jännittänyt esiintymistä. (A1) Toinen on kirjoittanut, että omakin olo on ollut hyvin liikuttunut sen aikana. (D4) Kolmas on kuvannut kokemusta erittäin mielenkiintoiseksi. (I9) Toiminnan etenemistä on kuvattu yksityiskohtaisemmin kahdessa päiväkirjassa. (E5)

”Otimme mukaan oman valokuvan tunnille, tarkoitus oli hyödyntää sitä tarinateatterissa.”

Henkilö E5

”Ensin meille kerrottiin tarinateatterista hieman enemmän, mikä oli hyvä, sillä minä en ainakaan tiennyt paljoakaan aiheesta.”

Henkilö E5

”Teimme sellaisen alkulämmittelyn ja uskaltauduin kertomaan oman lyhyen tarinani.”

Henkilö E5

”Muiden ryhmien vielä harjoitellessa näytelmiään, kerroimme omassa ryhmässä tunnille tuomamme valokuvaan liittyviä tarinoita.”

Henkilö I9

”Valitsimme yhden tarinoista, joka tulisi esitettäväksi tarinateatterin muodossa.”

Henkilö I9

”Oma roolini oli näytellä improvisoiden toisen opiskelijan kertomaa tarinaa.”

Henkilö I9

”Alkuun olin kauhuissani sekä jännitin kovasti osaamistani improvisaatioon sekä pelkäsin, että kuulenko/omaksunko tarkkaan kertojan kertomuksen.”

Henkilö I9

Toinen heistä on kuvannut oman tarinan eri kohtien näkemisen muiden versiona olleen sekä omituista että hauskaa. Hänelle on jäänyt kokemus, että ei tarvitse niinkään osata näytellä tai eläytyä hienosti, jotta tarinateatterin idea onnistuu. Hän on yleensä inhonnut näyttelemistä ja kokee olevansa edelleen hieman huono heittäytymään. Muiden tarinoiden näytteleminen on ollut kuitenkin hauskaa. (E5) Kaikkien päiväkirjakuvausten mukaan tarinateatteri on ollut vaikuttava kokemus. Tarinateatterin näyttelijöinä toimineiden työskentelyä on kuvattu.

”Kuulluksi tulemisen tunne, joka tuli siitä miten hyvin näyttelijät poimivat juuri oleelliset asiat, oli todella arvokas.”

Henkilö A1

”Oli upeaa nähdä miten tarkkaan näyttelijät kuulivat tarinan ja pystyivät luomaan kertomuksen hahmot eläviksi, sekä miten aidosti ja tunteisiin vetoavasti tarina kerrottiin.”

Henkilö D4

Tarinateatterin (engl. Playback Theatre) on kehittänyt Jonathan Fox. Hän on toiminut ensin improvisaation parissa. Psykodraamatapahtumaan osallistuessaan hän havaitsi sen vastaavan hänen

syvimpään visioonsa teatterista. Se oli intiimiä, henkilökohtaista, voimakasta ja yhteisöllistä. Hän halusi psykodraaman syvyyden, joustavuuden, tasapainon sekä teatterin katharsiksen. (Fox, 1.)

Psykodraama on ryhmäterapiamuoto, jonka on kehittänyt psykiatri Jacob Levy Moreno (Suomen psykodraamayhdistys). Psykodraamassa katharsiksella tarkoitetaan puhdistumisen tunnetta naurun tai itkun kautta (Østern 2001b, 23–24). Tarinateatteri ei ole kuitenkaan psykodraaman sivutuote tai haara, vaikkakin Fox on psykodraamayhdistyksen jäsen, eikä se ole draamaterapiaa. Fox on lukenut Boalia ja Freireä, saaden niistä vaikutteita, esimerkiksi Boalin sorrettujen teatteri (engl. Theatre of the Oppressed, lyh. TO). (Fox 1.) Sorrettujen teatteri on Augusto Boalin luoma käsite, johon termi sorretut on tullut Paulo Freireltä, ja jonka yksi toimintamenetelmä on Forum-teatteri (Koponen 2004, 80; International Theatre of the Oppressed Organisation).

Sekä psykodraaman että sorrettujen teatterin käsikirjoittamaton lähestymistapa on ollut hänelle merkittävä. Tarinateatteri on kuitenkin aivan oma lähestymistapansa ja eroaa aiemmin mainituista. Se ei ole terapeutista, vaikka sen perusta on rakentavassa muutoksessa, eikä se lähde liikkeelle Forum-teatterin keinoin jostain määritellystä sorrosta, vaan henkilökohtaisista tarinoista. Tarinat voivat käsitellä mitä tahansa aihetta. Tarinateatterissa syvennetään keskustelua, muttei ratkaista asioita. Ne ovat välähdyksiä elämästä, joka on harvemmin yksinkertaista. Tarinateatterissa painopiste on vähemmän sanoissa, keskustelun merkityksessä. Se on kuvissa, äänissä ja rytmissä, joilla pyritään ilmentämään kerronnan tasoa syvemmäksi kuin tietoinen ajattelu. Ajatuksena on vaihtaminen. Katsoja kertoo henkilökohtaisen tarinan, jonka tarinateatterinäyttelijä esittää vuorostaan julkisesti. Tarinan todistaminen voi ravistaa katsojan sisintä. Todellisia tarinoita tukahdutetaan henkilökohtaisten, sosiaalisten ja poliittisten syiden vuoksi. Menneisyyden kohtaaminen voi olla kuitenkin tulevaisuuden kannalta tarpeellista. Tässä osin näkemys on yhtenäinen psykodraaman ja sorrettujen teatterin kanssa. (Fox, 1-4.)

7.1.7 Näytelmän valmistaminen opetuskerroittain

Opetuskertojen tavoitteena on ollut toteuttaa lyhyt näytelmä. Pienryhmänä on työstetty esitykset, jotka on esitetty kolmannella tai neljännellä opetuskerralla ryhmästä riippuen. Esityksen työstäminen on alkanut ensimmäisellä kerralla saduttamisesta. Kahdeksassa päiväkirjassa on kuvauksia siitä ja kolmessa sitä on kuvattu muita enemmän. Kahdessa on maininta, että sitä on ollut edellisenä vuonnakin. (C3)(J10) Yhdessä päiväkirjassa on kuvattu, että henkilö on järjestänyt sadutuksen viime kevään harjoittelussa ja tarinat ovat olleet monenlaisia ulottuvuuksia paljastavia. Hän aikoo saduttaa jokaisessa harjoittelussaan saadakseen vertailukohtia millä tavoin se voi toimia

eri ryhmissä.(H8) Toisessa päiväkirjassa on kuvattu, että myös toisella kerralla on ollut vielä puhetta sadutuksesta. Kolmessa päiväkirjassa on kirjoitettu, että he ovat saaneet harjoitteluun tehtävän sadutukseen liittyen. Yhdestä tehtävä on vähän jännittävä, koska hän ei ole ennen yrittänyt saduttamista.(J10) Tunnilla on käsitelty sadutusta ja saduttamisen vaiheita.(E5) Kaksi on kuvannut sitä seuraavasti:

”Opin tunnilla, että sadutuksen tärkein pointti on se, että satu kirjoitetaan juuri sellaisena kuin sen kertoja kertoo.”

Henkilö B2

”Sadutimme pareittain toisiamme ja satuihin piti sijoittaa se hahmo, josta olimme aikaisemmin tehneet naamarit kuvaamataidontunnilla.”

Henkilö E5

Eräs on ajatellut, että tarinan keksiminen lennosta olisi vaikeaa, mutta se on sujunutkin yllättävän helposti.(D4) Toinen on kokenut, että keksiminen ei ollut vaikeaa, mutta ylös kirjoittaminen oli, koska piti pysyä toisen perässä tarinan ylös kirjoittamisessa. Kolmas on kuvannut toimintaa mukavana ja terapeuttisen tuntuksena.(E5)(H8) Saduttamisen jälkeen on menty pienryhmiin ja kuultu siellä jokaisen tarina. Tarinoista on tehty huomio:

”... jokainen tarina oli jollakin tapaa kertojansa kuuloinen.”

Henkilö D4

Pienryhmissä on työstetty yhteinen satu, draamatarina. (B2)(E5) Tätä vaihetta on eräs pohtinut päiväkirjassaan. Hän on miettinyt, ettei kaikissa asiakasryhmissä ketään välttämättä kiinnosta tehdä yhtään mitään tai pieneenkin harjoitteeseen osallistuminen voi tuntua epämiellyttävältä ja tämä on muistettava. Hän ei myöskään usko, että ketkä tahansa voisivat saada koottua neljästä tuulesta temmatusta tarinasta pohjan näytelmälle.(F6)

Ensimmäisen opetuskerralla on herännyt ajatuksia esityksen työstämisestä. Työstäminen ei ole ollutkaan aivan itsestään selvää. Yksi on kirjoittanut:

”Aluksi suunnittelimme vain tavallista tarinaa, kunnes selvisi tarinan tavallinen kaava alkutilanteen, ristiriidan ja esteiden kautta kliimaksikohtaan ja sen jälkeen lopputilanteeseen.”

Henkilö C3

Hän on jatkanut, etteivät he olleet osanneet huomioida ollenkaan esteitä. Tarinoiden välille on etsitty yhtymäkohtia. Toinen on kuvannut sen haastavaksi, muttei mahdottomaksi. Hän on kokenut,

että ”näytelmä-jutut” eivät ole hänen omin työskentelymuoto. (J10) Neljässä päiväkirjassa kuvataan, että oman näytelmän lopputulemaa odotetaan.(C3)(D4)(E5) (H8). Yhdessä on odotettu myös muiden näytelmiä. Hän kokee tällaisen pidempijaksoisen projektin tekemisen mielekkäänä, koska sen kanssa ei ole kiire työskennellä ja se muotoutuu vähitellen omaan muotoonsa.(D4) Toisessa on kuvattu, että henkilö itse on ollut skeptinen, mutta draaman runko on tullut jo hyvin valmiiksi.(H8) Kolmannessa on pohdittu jo tulevia vaikeuksia esiintymisen, näyttölemisen ja heittäytymisen osalta ja uskottu naamareiden auttavan niiden suhteen.(E5)

Toisella opetuskerralla on jatkettu draaman työstämistä. Yhdeksässä päiväkirjassa on kuvausta näytelmän työstämisestä toiselta kerralta. Yksi on kirjoittanut, että kohtauksiin on kirjoitettu juoni ja kohtauksia on tullut seitsemän. Kuhunkin kohtaukseen tarvittavia tarvikkeita ja musiikkia on mietitty. Sen jälkeen on etsitty sopivia vaatteita, asusteita, lavasteita ja soittimia. Hänestä on ollut mielenkiintoista miettiä, mikä ääni kuvastaa mitäkin, sekä päästä suunnittelemaan kaikki alusta alkaen. Hänestä oma luovuus selvästi kehittyy pohtiessa eri vaihtoehtoja ja ratkaisuja.(C3) Toinen on kirjoittanut, että tällä kerralla on saatu luonnosteltua käsikirjoitus rauhassa suunnilleen valmiiksi sekä hahmoteltu roolihahmot. Lopuksi käsikirjoituksia on esitelty muille ryhmille. Hänestä on ollut mielenkiintoista se miten erilaisia esityksiä on tulossa, sekä myös yleensä pidempi projekti, johon palataan ja jota syvennetään ja hiotaan enemmän. Hänestä tunneilla on ollut mukavaa kiireettömyyden tuntu ja hän on kokenut saavansa tehdä rauhassa haluamansa määrän.(D4)

Kolmas on kuvannut päiväkirjassaan, ettei ole omasta mielestään saanut tästä työskentelystä mitään irti tulevaa työelämää ajatellen. Työstäminen on ollut silti hauskaa. Hän on uskonut hieman pidempiaikaisen oman prosessoinnin draamaprosessissa työskentelystä avaavan sen hänelle paremmin myöhemmin. Hän on uskonut myös, että työelämässä muistuu yhtäkkiä joitakin kohtia ryhmissä työskentelystä ja hän pystyy käyttämään niitä myöhemmin hyödykseen.(B2) Neljäs on kuvannut käsikirjoituksen muotoutuneen oikein mallikkaasti. Harjoittelu-aikaa ei ole jäänyt paljon. Hän on todennut jo monta kertaa sanoneensa, että tämän ryhmän edessä ei jännitä, vaikka joutuisi improvisoimaan. Hän on kirjoittanut myös olevansa melko ylpeä siitä, miten he ovat saaneet heidän sekopäisistä tarinoista niinkin loogisen kokonaisuuden.(F6) Viides on kirjoittanut heidän päätyneen siihen, etteivät he käyttäisi vuorosanoja, joten hänen ei ole tarvinnut sen takia jännittää. Hän uskoo, että esityksestä on tulossa oikein mainio, eivätkä he tarkoituksella harjoittele tai suunnittele sitä liikaa.(E5) Kuudennen mukaan esitys on saatu hyvälle mallille ja he ovat päässeet jo harjoittelemaan sitä.(G7) Seitsemäs on kuvannut, että käsikirjoitusta ja vuorosanoja on mietitty tarkemmin, rekvisiittaa on kerätty ja äänimaailmaa pohdittu. Hänestä näytelmän työstäminen on ollut sinänsä ihan mukavaa puuhaa, varsinkin kun puitteet on hyvät ja voi saada hyvät rekvisiitat.

Hän on kuitenkin miettinyt, palveleeko tämä työskentely parhaalla mahdollisella tavalla sitä mitä kaikkea he voisivat tältä kurssilta saada. Hänestä on jotenkin tuntunut tuollaisen tekemisen olevan aika tuttua jo ala-asteen joulujuhlavalmisteluista, joten hänen mielestään he käyttävät tähän yhteen projektiin liikaa aikaa, vaikkakin tehdään laajasti ja huolellisesti. Hän on toivonut, että neljään kertaan sisältyisi enemmän erilaisia työskentelytapoja draaman piiristä, leikkejä, pelejä ynnä muuta sellaista.(J10)

Kahdeksannen mukaan he ovat harjoitelleet esitystään tunnin lopuksi. Pienen hiomisen jälkeen siitä tulee varmasti vielä parempi.(H8) Yhdeksäs on kirjoittanut näytelmän valmistuneen alkutunnista, jonka jälkeen on kerätty rekvisiittaa ja tehdyt naamiot. Ryhmä on saanut yllättäen mahdollisuuden esittää näytelmän jo tällä kerralla. Hänelle se on sopinut paremmin kuin hyvin, koska hän ei ole ennättänyt jännittää esittämistä ja näytelmää ennen on saanut hieman harjoitella. Ennen näytelmää he ovat tehneet hieman harjoituksia naamion kanssa, yrittäneet päästä tunnelmaan ja lausuneet vuorosanoja toisilleen. Hän on kuvannut tutun yleisön luoneen turvallisuutta.(I9)

Kolmannella opetuskerralla osa on työstänyt edelleen näytelmää ja osa on tällä kerralla ollut katsomassa musikaalia. Näytelmän työstämisestä on merkintöjä viidessä päiväkirjassa. Musikaalin katsomisesta on merkintöjä neljässä päiväkirjassa. Näytelmää työstäneistä yksi kuvaa, että on jatkettu siitä mihin viimeksi on jääty. He ovat miettineet näytelmää tarkemmin ja saaneet työstettyä näytelmään monia pieniä tarkennuksia. Muun muassa jokaiselle on tehty omat vuorosanalistat ja harjoittelu on aloitettu.(J10)

Toinen on kirjoittanut heidän tehneen kehollisia harjoitteita musiikin tahtiin liikkumalla. Peilin edessä naamio päällä on mietitty hahmon liikkumista. Hänestä on ollut muun muassa vaikeaa muistaa ulkoa niin nopeasti koko näytelmän liikkuminen, lavasteiden siirto, kummalta puolelta tulee lavalle, mitä sanoo ja kuka vie lavasteita pois näyttämöltä.(C3) Kolmas on kuvannut heidän suunnitelleen suurimman osan tunnista käsikirjoitusta ja näytelmän käytännön toteutusta. Hänestä tällainen pidempi projekti on mielenkiintoinen, koska siinä voi palata, syventää ja hioa lisää. Hän on todennut, että lopputulosta ei voi hioa liian käsikirjoitetuksi näiden kertojen aikana. Hänestä olisi joskus mielenkiintoista ohjata jotakin tämänkaltaista.(D4) Neljäs on todennut ajatelleensa suunnitellessa, että vaikka hän ei pidäkään esiintymisestä, niin heidän näytelmästä tulisi kuitenkin hyvä.(B2) Viides on kirjoittanut, että he ovat miettineet näytelmäänsä vielä vähän, eivät kuitenkaan liikaa tai kovin tarkasti. Näytelmä on esitetty tällä opetuskerralla hyvällä tunteella. Hirveästi on naurattanut ja muidenkin on koettu nauravan esitykselle. Aihe on ollut onneksi rento ja huumoripitoinen, joten hän ei ole kokenut nauramisen haitanneen. Hänestä tanssiminen on ollut hauskaa.(E5)

Neljännellä opetuskerralla on viimeistään ollut näytelmän esittäminen, jollei sitä ole ollut toisella tai kolmannella kerralla. Neljännestä opetuskerrasta on kuvauksia kahdeksassa päiväkirjassa. Yhden päiväkirjan kirjoittaja on ollut poissa viimeisen kerran, joten tässä kohdin hän on käsitellyt poissa olon syytä ja sen herättämiä ajatuksia. Muutamalla sanalla hän on kuvannut ryhmän selviämistä ilman häntä.(B2) Kahdessa päiväkirjassa on kuvattu muiden esitysten katsomista, koska oma esitys on ollut jo ohi. Kolmen päiväkirjan kuvauksissa esitys on tapahtunut varsinaisesti neljännellä kerralla. Yhdessä näistä on yksi jäsen ollut poissa, mutta tilalle on saatu perehdytettyä uusi jäsen. Toisessa näistä on puolestaan kuvattu sitä, miten esittäminen on onnistunut, kun päänäyttelijä on ollut poissa ja häntä ei ole saanut korvattua. Näiden lisäksi kolmessa päiväkirjassa on kuvauksia esityksestä tältä kerralta, vaikkakin tämä on heille kolmas lähiopetuskerta. He ovat olleet kolmannella kerralla katsomassa musikaalia.

Ensin kuvauksia niiden kolmen osalta, joilla esityskerta on varsinaisesti ollut neljännellä kerralla. Ensimmäisessä päiväkirjassa ovat kaikki pienryhmän jäsenet olleet paikalla. Henkilö on kirjoittanut esityksen sujuneen hyvin ja näytteleminen on tuntunut mahtavalta.(D4) Toisen henkilön kuvauksessa yksi ryhmän jäsen on ollut poissa, mutta tilalle on perehdytetty uusi. Hän on kuvannut esityksen sujuneen loistavasti ja isommassa tilassa on ollut lavasteiden ja liikkumisen kannalta helpompaa. Hän on kokenut oppineensa, että prosessi on tärkein, eikä pelkästään tuotos. Ryhmässä on pitänyt oppia tekemään yhteistyötä ja käyttämään luovaa ongelmanratkaisutaitoa.(C3) Kolmas henkilö on kirjoittanut pääosan esittäjän olleen poissa ja tilalle ei ole saatu ketään korvaavaa. Häntä on harmittanut melko paljon. He ovat esitelleet näytelmän toisille sarjakuvan kautta. Hänelle on kuitenkin vahvistunut, että työtavan olisi parempi olla sellainen, jossa ei yhtä ihmistä kaipaakaan.(J10)

Seuraavassa on niiden kolmen kuvauksia, jotka ovat olleet katsomassa musikaalia kolmannella kerralla. Heidän esityksensä on neljännellä kerralla, mutta on heille oikeastaan kolmas kerta. Esitys oli neljännellä kerralla, vaikkakin se oli heille kolmas varsinainen esityksen työstämiskerta. Yksi on kirjoittanut, että yhden kerran puuttuminen on ollut tietysti harmillista, mutta he ovat selvinneet kyllä ilman sitä.(F6) Toinen on kuvannut oman esityksen tuntuneen vähän keskeneräiseltä suhteessa muihin. Loppukeskustelussa on ollut mukava kuulla, että myös muilla on ollut samanlaisia tunteita omista esityksistään.(G7) Kolmas on kokenut oman esityksen menneen todella hyvin. He ovat ehtineet hioa sen loppuun sakka ja häntä ei ole jännittänyt ollenkaan, sillä hän on oppinut tämän koulutuksen myötä pois turhasta hermoilusta.(H8)

Toisten tekemiä esityksiä katsoessa on kertynyt kokemuksia. Näistä on kuvauksia yhdeksässä päiväkirjassa. Muiden näytelmiä on kuvattu upeina (E5) (D4), mahtavina (F6), hienoina (G7) (J10), hauskoina, onnistuneina, valmiin oloisina ja vaivaa nähneinä. Niissä oleviin tarinoihin on kiinnitetty

huomiota kolmessa päiväkirjassa. Yhdessä tarinat on nähty mielenkiintoisina. Toisessa on huomattu tarinoiden mielenkiintoisia hahmoja.(E6) (I9)

Kolmannessa on esitysten myötä alettu miettiä tarinoita niiden takana ja hän on lähtenyt tarkastelemaan uudelleen sadutuksen kautta kummunneita tarinoita. Hän on ajatellut niiden tulevan aina jostakin, joskus syvemmästäkin.(H8) Hän on tiedostanut kantavansa mukanaan kaikenlaisia asioita, mutta on joskus huomannut unohtaneensa sen, että niin tekevät muutkin ihmiset opiskeluympäristössä. Hän on havainnut tällaisten kokemusten saavan tajuamaan, että on joskus huomannut ajattelevansa siten ettei ammattilaisilla saa olla ongelmia, koska ammattilaisten on autettava asiakkaita selvittämään omansa. Hän on todennut, että jokaisella ihmisellä saa olla kaikenlaisia asioita, mutta hänen omalla ammattialallaan on erityisesti hyvin tärkeää työstää niitä.

Muitakin huomioita on tehty. Kaksi on kiinnittänyt huomiota joidenkin esitysten hienoon puuvustukseen. Yksi on huomannut eläinhahmot.(J10) Toinen kuvaa puuvustusta yleisemmin ja on huomannut kuviksessa tehtyjen naamioiden toimineen hyvin.(F6) Kolmas on pannut merkille musiikin.(E5) Neljäs on havainnut, kuinka naamiot ja roolihahmot ovat heränneet esityksessä henkiin. Hän on kirjoittanut, että aiemmin kuullun käsikirjoituksen näkeminen näyteltynä on ollut antoisaa ja mielenkiintoista ja luokkakavereista on kenties nähnyt vielä uusia puolia.(D4)

Esiintymisen jälkeen on herännyt ajatuksia. Kahdeksassa päiväkirjassa on kuvauksia esiintymiseen liittyen. Yksi on kokenut esityksen jälkeen helpotusta. Hän on kertonut tämän myös oppitunnilla. Vaikka kyse on ollut aika pienestä asiasta, sen jälkeen on voinut keskittyä nauttimaan muiden esityksistä.(A1) Toinen on kuvannut olonsa olleen esityksen jälkeen hengästyneen ja helpottuneen. Hän ei ole kuitenkaan tällä kertaa jostain syystä jännittänyt yhtään.(D4) Kolmannesta on ollut kiva huomata, että draamaesiintyminen voi olla ihan kivaa. Hänelle on jäänyt myös tunne, että on selviytynyt vähän odotettua paremmin.(G7) Neljäs on kirjoittanut olevansa tyytyväinen suoritukseensa, vaikka on toiminut epämukavuusalueellaan.(I9) Viides on kirjoittanut varmaan ensimmäisen kerran jääneen todella hyvän mielen jostain draamajutusta. Hän on kokenut ensimmäistä kertaa olevansa näin innoissaan esiintymisestä, eikä ole yhtään jännittänyt. Hänestä on ollut kiva saada muilta rohkaisevaa palautetta näytelmään liittyen.(E5) Kuudes on todennut, että näyttelemine ei ollut loppujen lopuksi jännittänyt, koska ryhmä on ollut pieni. Yleensä hän on jännittänyt.(C3) Seitsemäs on kirjoittanut olevansa ylpeä roolisuorituksestaan.(H8) Kahdeksas on todennut yleisön myötämielisyyden varmasti helpottaneen esiintymistä.(F6)

Jännittämisessä on havaittavissa yleensä kolme asennoitumistapaa jännittäjän taholta. Ensimmäiseksi jännittämisen oireisiin suhtaudutaan negatiivisesti. Jännittäminen ei saa näkyä muille, jopa itsellekään. Toiseksi itseen suhtaudutaan negatiivisesti eli ei hyväksytä itseä omana

persoonana. Kolmanneksi ollaan riippuvaisia muiden ajattelusta suhteessa itseen. Jännittäjä ei kykene luottamaan omaan yksilöllisyyteen ja erityisyyteen. Omalle persoonalle haetaan hyväksyntää muilta. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2013, 35, 38.)

Palautteen vastaanottaminen voi olla jännittäjälle vaikeaa. Hän voi ymmärtää sen arvion sijaan suurempana osoituksena omasta vajaavaisuudestaan. Myönteinen palaute muuntuu kielteiseksi tai sen vilpittömyyttä epäillään. Jännittäjä kokee yleensä olevansa viestintätaidoiltaan heikko. Tämä voi saada hänet jättäytymään sivuun tai sivummalle. Hän muodostaa myös usein ajatuksissaan itsensä toteuttavia ennusteita. Kehittymisen mahdollisuus itsestä viestijänä kielletään. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2013, 38–39.)

Itsensä erilaisiin puoliin tutustuminen, ihannemielikuvan ja jännittäjäminäkuvan välisen ristiriidan jäsentäminen, realistisen viestijäkuvan ja yleensä minäkuvan muodostaminen sekä oman vaatimustason tunnistaminen suhteessa itseen ja muihin auttaa tuntemaan itseään paremmin. Omaan itseä ja omia tuntemuksiaan on opittava hyväksymään rajoittamisen sijaan. Itsessä heränneisiin pelkoihin ja jännityksiin kannattaa suhtautua tiedostaen empaattisen suvaitsevaisesti. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2013, 35–37, 40–42.)

7.1.8 Näytelmän tekemiseen ja teatteriin liittyvää puhetta sekä teatteriesityksessä käyminen

Useammassa oppimispäiväkirjoissa on tullut esille termejä, jotka liittyvät teatteriin ja näytelmän tekemiseen. Päiväkirjoissa on ollut näyttelemiseen liittyviä merkintöjä neljässä päiväkirjassa. Yksi on kokenut näyttelemisen aina jotenkin vaikeaksi.(C3) Toisesta se on tuntunut todella hyvältä ja vapauttavalta. Hänestä on tuntunut hyvältä olla jotakin muuta kuin mitä ihmisten edessä normaalisti on.(D4) Neljäs ei ole koskaan pitänyt näyttelemisestä. Kurssin aikana hän on oppinut, ettei hänen tarvitse edelleenkään osata näytellä, mutta voi lähteä innokkaasti ainakin kokeilemaan. Näytteleminen on ollut tällä kertaa yllättävän hauskaa aiempiin kokemuksiin verrattuna.(I9)

Päiväkirjoissa on voitu kuvata teatterin muotoja. Yhden mukaan edellisenä lukuvuonna tehdyt vaihtoehtoiset näytelmät, joissa on ollut muun muassa ääni – ja varjoteatteria, ovat olleet paljon mukavampia.(I9) Toinen on kirjoittanut, että hän kokee itselleen helpommaksi ohjata nukke – tai varjoteatteria, joissa hahmojen työstäminen ei ole niin suurta. Hänestä on vaikea ohjata sellaista, mitä ei hallitse niin hyvin. Näytelmän tekeminen kurssilla on ollut hänestä hyvä asia.(C3)

Viidessä päiväkirjassa on kuvauksia esiintymisestä. Yksi on pohtinut, miksi se on hänelle niin vaikeaa. Hän on todennut, ettei osaa selittää.(B2) Toinen on kirjoittanut, ettei ole koskaan aiemmin ole ollut kovin innokas esiintymään ja hän on jopa pelännyt sitä. Nyt hän on päättänyt mennä

esityksessä päärooliin, vaikka ei pidä itseään kovinkaan hyvänä.(G7) Yksi ei ole kirjoittanut esiintymisestä, mutta hän on kirjoittanut esiintymispaineesta.(I9)

Päiväkirjoihin on kirjoitettu roolista ja siihen liittyvistä asioista. Roolista on kirjoitettu neljässä, hahmosta kolmessa, roolihahmosta kahdessa, pääroolista yhdessä ja pääroolin esittäjästä yhdessä päiväkirjassa. Yksi on kokenut roolin eläytyminen naamion takaa helpommaksi kuin ilman naamia.(B2) Toisesta eläytyminen rooliin on aina ollut hänelle jotenkin vaikeaa.(C3) Kolmas ei ole koskaan pitänyt roolin saamisesta. (I9) Neljäs ei puhu varsinaisesti roolista, vaan kuvaa roolin omaksi hahmoksi ja naamion hahmoksi. Hän ei ollut oikein tiennyt miten ilmentäisi hahmoaan, joten harjoitus siihen eläytymisestä on ollut hyvä. Tämän jälkeen hän on kokenut löytäneensä hahmonsaa.(H8) Viideskään ei puhu roolista, vaan hahmosta. Hänestä on ollut näytelmää ajatellen hyvä etsiä omalle hahmolle kävelytyyli, puhe ja asento.(J10) Yksi on kirjoittanut pelkästä eläytymistä. Häntä on eläytymisen osaaminen vähän jännittänyt.(G7)

Rooli on rinnastettu yhdessä oppimispäiväkirjassa myös passiivisen ja aktiivisen rooleihin. (A1) Passiivisesti tietoa ja asioita vastaanottavan rooli on kuvattu joskus helpoimmaksi, jolloin ei olla itse aktiivisesti tuottavan roolissa. Myös omaa moniroolisuutta on pohdittu. Joku on huomannut itsestään erilaisia rooleja.(A1)

Ihmisellä on monia rooleja. Roolit kuuluvat ryhmätoimintaan ja yleensäkin sosiaaliseen kanssakäymiseen. Meillä kaikilla on sosiaalisia rooleja, jotka muodostuvat odotusten ja normien yhdistelmänä ja suuntautuvat henkilöihin heidän nimenomaisen sosiaalisen aseman omaamisen vuoksi. Sosiologiassa on tarkasteltu ja kuvailtu enemmän rooleja ja siihen liittyviä asioita, kuten roolikäyttäytymistä, roolikonflikteja ja siirtymiä roolista toiseen. Rooleja on esimerkiksi jaoteltu ja roolikonflikteja tyypitelty. (Tampereen yliopiston täydennyskoulutus 2014b.) Improvisaatiossa tarkastellaan erityisesti statuksia. (ks. s. 118 kohta, jossa puhutaan vielä enemmän rooleista ja ryhmätoiminnasta)

Naamioista, naamion käyttämisestä ja naamion merkityksestä roolityössä on kuvattu. Kahdeksassa päiväkirjassa on kirjoitettu jollain tavoin naamioista. Kahdessa ei ole mainittu naamioita lainkaan. Toki on voinut olla niin, että tämä ei ole ollut heille mainitsemisen arvoinen asia tai sitten heidän opintokokonaisuudessaan ei mahdollisesti ole käytetty naamia. Yhdessä päiväkirjassa puhutaan naamioista naamarina.

Kolmessa päiväkirjassa on kirjoitettu, että naamiot on tehty kuvaamataidon tunneilla. Ensimmäinen on kirjoittanut niiden avulla päässeensä eläytymään rooleihin. Eläytyminen rooliin on ollut helpompaa naamion kanssa kuin ilman. Toinen heistä on pitänyt sitä hienona ideana ja on kokenut naamioiden auttavan hahmon miettimisessä ja työstössä. Kolmas on huomannut niiden

toimivan hyvin.(F6)(B2)(C3) Neljäs on todennut olleensa naamioonsa tyytymätön, mutta on saanut sen sopimaan paremmin hahmolleen harjoittelun avulla.(H8) Viides on kokenut naamion helpottavan hirveästi. Omia ilmeitään ei ole tarvinnut hävetä ja on saanut mennä täysillä. Hän kuvaa, että naamioiden avulla on esitetty.(E5) Kuudes on kokenut naamioiden käytön hyvänä asiana. Naamion on tuonut suojaa ja se on poistanut esiintymispainetta. Hän on kirjoittanut, että olisi todennäköisesti jännittänyt enemmän ilman sitä.(I9) Seitsemäs on huomannut naamioiden heräävän henkiin esityksissä.(D4)

Kahdeksas henkilö on kirjoittanut valkoisen, perusnaamion käyttämiskokemuksesta. Merkintöjen perusteella ei ole tullut esiin muita, jolla olisi ollut käytössään sellainen. Sen käyttäminen on ollut hänestä jotenkin opettavaista, mutta aika ahdistavaa. Hän on kokenut naamion värittömänä, hajuttomana, mauttomana, ilmeettömänä, kylmänä, ehkä pelottavanakin. Ajatus siitä, että hän olisi kuten se, ahdistaa. Hän on kokenut, että hänellä olisi ollut katsojille itsestään ja roolihahmostaan enemmän kerrottavaa, vaikka värien kautta.(A1) Hän on pohtinut, että kokemus olisi voinut olla toisenlainen omatekoisen naamion kanssa. Naamiolla on ollut kuitenkin merkitystä roolihahmoon eläytyessä, rooli on lähtenyt omasta kehosta naamion mukana.

Naamion käyttämisessä on omat lainalaisuutensa. Naamion illuusiota ei saa rikkoa. Naamio puetaan ylle siten, ettei yleisö näe naamion laittamista kasvoille. Pienin naamio on nenä, jota käytetään klovneriassa. Pienimmän naamion ja puolinaamion kanssa on mahdollista puhua, mutta koko naamion kanssa ei. Neutraalinaamiot ovat kokonaamioita, joilla on perusilme. Ne ovat edullisia muovinaamioita. Kokonaamion takana hengittäminen on työläämpää ja muovinen materiaali ei ole kaikkein miellyttävien. Kokonaamio ja etenkin valkoinen perusnaamio on vaikuttava tekijä. Sen avulla keho ja sen liikkeet korostuvat. Naamio jättää tulkinnan varaa ja usein se voidaan kokea sekä yleisön että esittäjän taholta jotenkin uhkaavana ja pelottavana. Naamion avulla välitetään katsojalle paljon, eikä katsoja yleensä jää kylmäksi. Naamion illuusio on vahva. Näyttelijän on luotettava siihen ja annettava tila naamion vaikuttavuudelle.

Naamion käyttämisen lisäksi on keskusteltu sen ajankohtaisuudesta kurssille ja naamioista yleisemmällä tasolla. Tämä on herättänyt pohdintoja myös kahdessa oppimispäiväkirjassa. Ensimmäinen on kirjoittanut, että tulevassa työssä kohdataan henkilöitä, jotka mahdollisesti piiloutuvat naamion taakse. Hänelle on tullut tästä mieleen esimerkkikin ongelmaansa peittelevästä henkilöstä, joka ei myönnä tai ei usko hänellä olevan ongelmaa. Hän jatkaa, että naamioita käyttävä ei päästä ketään henkilökohtaiselle alueelleen. Naamion avulla on mahdollista luoda uutta identiteettiä ja se tuo turvaa. Se voi mahdollistaa tunteen ja kokemuksen yhteisöön kuulumisesta, koska ilman sitä hän voi mahdollisesti leimaantua ja eriytyä(I9). Toinen on pohtinut aloituspiireissä

käytettyjä välineiden olevan myös eräänlaisia naamioita, joiden takaa voi puhua ja ilmaista itseään. Hänestä niiden kautta voi syntyä vaikutelma siitä, että oman itsen sijaan äänessä onkin kyseinen väline.(A1)

Opintokokonaisuuden aikana on seitsemässä päiväkirjassa mainittu oma esitys näytelmänä, kahdessa on puhuttu tämän lisäksi esityksestä ja kahdessa on puhuttu vain esityksestä. Kahdessa on maininta omasta suhteesta teatteriin. Neljässä on mainittu käsikirjoituksesta, yhdessä lavastuksesta ja lavasteista, yhdessä äänimaailmasta, yhdessä äänistä, kolmessa vuorosanoista, yhdessä mokaamisesta ja kahdessa improvisoinnista ja improvisaatiosta. Mokaaminen on yksi termi improvisaatioteatterissa. Mokaaminen tarkoittaa itsensä nolaamista jossain tilanteessa. Improvisaatio ja improvisointi liittyvät myös improvisaatioteatteriin. Termeillä voidaan viitata myös laajemmin improvisaation aatteeseen, menetelmään tai päivittäiseen arjen improvisointiin, jossa toimitaan spontaanisti ilman valmista suunnitelmaa. Tunneilla on mahdollisesti voitu käsitellä improvisaatioteatteria tai termiä käyttäneille henkilöille termi voi olla omien intressien kautta tuttu.

Lähes kaikissa ryhmissä on ilmeisesti käyty katsomassa jokin teatteriesitys kurssin ulkopuolella. (Tarinatteatteri on ollut kurssilaisten toteutus.) Niiden katsomisesta on kertynyt kokemuksia. Kaiken kaikkiaan siitä on kuvauksia seitsemässä päiväkirjassa. Olen jaotellut heidän osiin sen mukaan, millä tavoin he ovat kirjoittaneet teatterissa käymisestä. Yksi osa on käynyt katsomassa puhenäytelmän ennen opintokokonaisuuden alkua ja toinen osa opintokokonaisuuden aikana ilta-aikaan toisen opintokerran jälkeen. Kolmas osa on käynyt katsomassa musikaaliesityksen niin sanotusti kolmannella opetuskerralla, yhden päiväkirjan mukaan illalla. Päiväkirjoista ei selviä, onko esityksiä ollut päivällä. Tämä on vienyt heiltä yhden opetuskerran, jonka vuoksi heillä on ollut yhden kerran vähemmän aikaa toteuttaa näytelmää. Esityksestä on vastannut Ahjolan teatterin ja draaman kurssi, Teatteri Alias (Teatteri Alias esittää 2014).

Puhenäytelmää on esitetty Pyynikillä ja se on yhden päiväkirjan mukaan käsitellyt mielenterveyspotilaita. Googlettamalla löysin enemmän tietoa näytelmästä. Kahdessa päiväkirjassa on kuvattu, että esityksen jälkeen on ollut keskustelu, jossa näyttelijöiltä on saanut kuulla heidän omia ajatuksiaan esimerkiksi hahmoista.

Yksi on kirjoittanut, että tunnilla on puhuttu muun muassa draaman kulusta ja lavastuksista, joten esitystä on osannut nyt seurata draaman tekemisen näkökulmasta. Hän on huomannut, kuinka näyttelijät ovat luonnollisesti yhdistäneet roolisuorituksiinsa esimerkiksi lavasteiden kokoamista. Hän on osannut löytää myös käännekohdan, vaikka esityksessä ei hänen mukaansa ole ollut selkeää juonta kuin hänen joskus aiemmin näkemissään esityksissä. Katsomiskokemus on ollut hänen mielestään hyvä.(C3) Toiselle kokemus on ollut hyvin avartava ja hän on kiitollinen tästä

tilaisuudesta. Hän on käynyt harvoin teatterissa, joten hänestä on ollut mahtavaa, että siihen on annettu mahdollisuus ja vieläpä edullisesti. Hän on kirjoittanut, että näytelmän käsikirjoituksen on saanut lukea ennen esitystä. Se on hänen mukaansa ollut myös hyvin avartavaa ja avannut näytelmän eri tavalla katseluvaiheessa.(D4) Kolmannesta näytelmä ei ole ollut juonellisesti kovinkaan mielenkiintoinen. Aihe on herättänyt hänessä paljon voimakkaita tunteita ja kuitenkin saanut ajattelemaan asiaa joltain uudelta näkökannalta. Hänestä kuvaus mielenterveyspotilaista on ollut karu ja esillä olevat henkilöhahmot hyvin vahvoja.(J10)

Musikaalia on ollut katsomassa päiväkirjojen mukaan kolmannella kerralla neljä. Yhdessä päiväkirjassa on kirjoitettu esityksen olleen illalla, mutta muissa ei ilmene ajankohtaa tarkentavia kuvauksia. Päiväkirjojen mukaan esitys on ollut sijaisperheiden ja lastensuojelun lasten ja nuorten tekemä. Projektin avulla on saatu paljon käsiteltyä lasten tunteita. Lasten kokemia asioita on haluttu käydä läpi draaman keinoin. Esitys on saanut alkunsa lasten omasta tahdosta. Ryhmän lapsilla on ollut samantapaisia kokemuksia, joten he ovat saaneet vertaistukea. Musiikki on helpottanut vaikeiden tunteiden vastaan ottamista. Esityksen avulla joidenkin lasten suhde omiin biologisiin sukulaisiin oli lähentynyt. Päiväkirjoista välittyy, että esitys on herättänyt ajatuksia ja tunteita.

Yksi heistä on kuvannut suhtautuvansa musikaaliin etukäteen tuntien paljon pelkoa myötä häpeästä. Hän on kuvannut karttavansa epävireisiä laulusesityksiä ja epätahtisia tanssinumeroita kuin ruttoa. Lasten joulujuhlaesitystenkin katsominen on ollut hänelle todella epämiellyttävää. Hän rakastaa teatteria ja musiikkia, joten hän on yrittänyt asennoitua vähän kypsemmin. Hän kirjoittaa olleensa koko esityksen ajan hyvinkin liikuttunut. Musikaalin taustat ovat olleet hänestä hyvinkin keskeisessä osassa ja hän on arvellut, että olisi vain ärsyyntynyt jostain tekijästä, jos tekijöinä olisi ollut ”tavallisia nuoria”, eikä tuskin olisi saanut siitä itselleen juuri mitään. Hän on kuitenkin ajatellut tämän kaltaisten projektien olevan innostavia ja tarpeellisia. Hänen toiveensa on, että niille löytyy rahoitusta ja osaavia ohjaajia. Tavallisen pöydän ääreen istuttamisen ja kyselemisen sijaan voi vaikeita kokemuksia käsitellä luovilla tavoilla tai ryhmässä ja se voi olla huomattavasti helpottavampaa, hän on kirjoittanut.(F6)

Toinen katsoja kuvaa esityksen olleen vaikuttavan ja liikuttavan. Hän on miettinyt, voivatko lapset todella olla huostaan otettuja. Hän on miettinyt myös, eikö heille ole raskasta näytellä kokemiaan rankkoja asioita.(G7) Kolmas katsoja kokee sen olleen koskettavan. Sopivan pituisena se on pitänyt koko ajan otteessa. Hän on miettinyt päiväkirjassa nuorten ja lasten raivonpuuskia ja niiden muotoutumista jostain muusta kuin siitä hetkestä. Hän on tarkastellut myös omaa murrosikäistä sisarustaan suhteessa vanhempaan. Hän kirjoittaa, että nuorten kanssa on muistettava katsoa käytöksen taakse ja kestää epämielisyys. Hän on pohtinut, että tällainen ryhmämuotoinen

toiminta on luonut lapsille ja nuorille varmasti tunteen siitä, että he eivät ole asioiden kanssa yksin. Samalla hän on tarkastellut luovien terapiamenetelmien merkitystä. Hän on ajatellut kokemusten jakamisen olevan raskasta, mutta samalla vertaistuen olevan tärkeää.(H8)

Neljännessä katsojassa on herännyt esityksessä monenlaisia tunteita. Oma ajatustyö on ollut sen aikana hyvin nopeaa. Alkuun hän on ollut hyvin surullinen esiintyjien puolesta, mutta sitten se on äkkiä vaihtunut ylpeydeksi siitä, että he ovat uskaltaneet tuoda tarinansa julki. Paikoitellen hänellä on ollut olo, että onko lasten suuhun laitettu repliikkejä. Pienimpien lasten kohdalla hän on pohtinut, kuinka paljon he ymmärtävät esiintymistään ja asian vakavuuden välittymistä katsojille. Kaiken kaikkiaan siitä on jäänyt hyvä tunne ja kokemus. Hän on kokenut esiintyjät luontevina ja rohkeina.(I9)

7.1.9 Opintokokonaisuuden arviointia

Opetuskokonaisuuteen liittyviä kokemuksia on kirjoitettu päiväkirjojen loppuun yhtä lukuun ottamatta, jossa kuvausta on ripotellen koko matkalla. Yksi on kokenut draaman toisaalta vahvistavan hänessä sitä osaa, joka haluaa olla huomion keskipisteenä ja antaneen siihen mahdollisuuden. Sen kautta hän on päässyt myös purkamaan mahdollisia yksinäisyyden tunteita. Hän on huomannut itsessään edelleen elävän ajoittain yksin jätetyn pienen. Hän on kokenut prosessin tuottamisen mielekkäänä harjoituksena, jossa jollain tavoin jokin itsestä on tullut näkyväksi. Hän on kirjoittanut, että olisi mielenkiintoista tehdä tuon tyylinen prosessi joskus työssään.(A1)

Toiselle draaman tunnit ovat olleet hyvin antoisia. Niistä on saanut ideoita ja ajateltavaa. Hän on kokenut niiden antaneen voimaa ja energiaa, olleen todellisia piristyksiä kiireisessä kouluarjessa. Hän on kokenut oman itsevarmuuden kasvaneen luottamuksellisessa ilmapiirissä. Hänestä heidän ryhmähenkensä on vahvistunut.(D4) Kolmannella on ollut hauskaa. Oman toiminnan aikana (tanssi) hän on kokenut avanneensa jonkinlaisia lukkoja. Hänellä on ollut ehkä ensimmäinen onnistumisen tunne draamaan liittyen. Hän kirjoittaa, että tästä on hyvä jatkaa.(E5)

Neljännän suhtautuminen kurssiin on ollut alussa epäilevää kouluun liittyvien kiireiden vuoksi. Tällainen yhtenäinen projekti on hänen mukaansa ollut helppo toteuttaa, eikä ole aiheuttanut ylimääräistä stressiä. Hän on kuvannut, etteivät ensi vuoden jutut paljon jännitä, koska ryhmä on hyvä ja on aiempaa kokemusta. Hän on huomannut, että olisi kai lähinnä pyrittävä asennoitumaan siihen, kun kaikki ei mene putkeen. Hän on tykännyt luovista menetelmistä ja toivoo voivansa hyödyntää niitä tulevaisuudessa.(F6) Viides on kokenut saavansa paljon tulevaan työhön. Hänellä

on myös halua etsiä lisää tietoa ja menetelmiä draamailmaisusta.(G7) Kuudes on kirjoittanut voivansa kuvitella joskus käyttävänsä tällaista draaman luomista. Hän on ajatellut, että tämän suuruiseen toteutukseen hän uskaltaisi ehkä ryhtyä vasta ensi vuoden jälkeen, kun ohjausta on harjoiteltu kunnolla ohjausta. Nyt hänellä on aikomus käyttää harjoittelussa, joitain tämän kurssin aikana opittuja pieniä juttuja. Hän on kokenut tällaisen projektiluontoisen työskentelyn tuoneen esiin ihan uudenlaista yhteisöllisyyttä.(H8)

Seitsemäs on kokenut saaneensa kurssilta paljon itsevarmuutta esiintymiseen. Hän on oppinut, ettei tarvitse osata näytellä, mutta voi lähteä kokeilemaan. Hän on saanut tältä kurssilta asiakastyöhön enemmän tietotaitoa kuin muista luovista menetelmistä. Hän on sitä mieltä, että luovien menetelmien tunteja saisi olla koulutuksen aikana enemmän. Hänestä on lähes välttämätöntä käyttää asiakastyössä luovia menetelmiä, koska asiakasta ja hänen elämismaailmaansa pääsee lähemmäksi toiminnallisten menetelmien avulla. Hän on kirjoittanut, että asiakas-ammattilainen – asetelma häviää ja toiminta on helpompaa tasavertaisena.(I9)

Kahdeksas pohtii, että vaikka kurssi on ollut hauska, niin olisiko sen aikana ennättänyt saada enemmän vinkkejä oman ammattialan käytänteisiin, jos ei olisi työstetty esitystä monella tunnilla. (B2) Yhdeksäs on kirjoittanut toivoneensa kurssilta kaiken kaikkiaan enemmän erilaisia töitä ja työskentelytapoja. Projektiin paneutumisella on ollut puolensa, mutta hän ei ole kokenut sen toimivan. (J10) Kymmenes on kokenut näytelmän tekemisen alusta alkaen olleen hänelle hyvin opettavaista, koska hän ei ole aiemmin päässyt näin tekemään. Prosessi on ollut hänelle monitasoinen. Hän on kuvaillut, miten tätä voi soveltaen käyttää.(C3)

Kolme on päiväkirjoissaan viitannut opettajaan. Yksi on nähnyt opettajalla olevan merkitystä siihen missä määrin hän on uskaltanut avata itseään päiväkirjassa.(A1) Toinen on kuvannut opettajan merkitystä tunneilla. Hän on kirjoittanut saaneensa tarvittaessa ideoita ja neuvoja opettajalta.(D4) Kolmas on nähnyt opettajan merkityksen koko opintokokonaisuuden osalta.(E5)

7.2 Tutkimuslomakkeet

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden tutkimuslomakkeita on ollut 23. (liitteet 1 ja 2) Vastanneiden keski-ikä on ollut hieman alle 25 vuotta. Nuorimmat vastaajat ovat olleet iältään 22 vuotta ja vanhin 35 vuotta. He opiskelevat ammattikorkeakoulussa. Alaa ja sukupuolta on kysytty lomakkeissa, mutta ne on jätetty mainitsematta vastaajien anonymiteetin turvaamiseksi. Opettajista on osallistunut ainoastaan yksi. Hän on täyttänyt tutkimuslomakkeen ja hänen vastauksiaan on liitetty opiskelijoiden

vastausten sekaan. Hän on iältään +50-vuotias. Hänellä on yliopistollisen ylemmän tutkinnon lisäksi teatteri-ilmaisunohjaajan ja tarinateatteriohjaajan koulutus.

Suurimmassa osassa (18 /23) vastauksissa on kuvattu enimmäkseen omaa sisäistä maailmaa. Vastauksen pituudet ovat vaihdelleet paljon. Lyhimät vastaukset ovat olleet kolme lauseisia. Pisimmät vastaukset ovat olleet noin kymmenkunta lausetta. Suurin osa vastauksista oli kirjoitettu kokonaisina lauseina, mutta on ollut myös joitakin ranskalaisin viivoin tehtyjä vastauksia ja muutama vastaus ensimmäisen kysymyksen kohdalla, jossa sanoja on kirjoitettu vain pötköön tai allekkain ilman sen kummempaa jäsenystä. Viisi vastauksista on eronnut tyyliltään suurimmasta osasta. Yksi vastaus on käsitellyt oman sisäisen maailman kuvauksen lisäksi yhtä paljon yleiskuvausta. Toinen vastaus on käsitellyt oman sisäisen kuvauksen lisäksi yhtä paljon ulkoista kuvausta. Kolmas vastaus on käsitellyt enimmäkseen oman toiminnan ulkoista kuvausta ja havaintoja muista. Neljäs vastaus on kirjoitettu lähes kokonaan me-muodossa ja omaa sisäistä kuvausta oli muutama lause. Viides vastaus on käsitellyt oman sisäisen kuvauksen lisäksi yhtä paljon muita koskevaa ja yleistä kuvausta.

Miten vastauksissa on positioiduttu suhteessa draamakasvatukseen ammatillisen kasvun osalta? Vastauksissa 18/23 on kokenut draamakasvatuksen vaikuttavan jollain tavoin henkilökohtaisella tasolla. Vaikutukset on koettu muun muassa itsevarmuuden, itsetuntemuksen, rohkeuden, heittäytymiskyvyn lisääntymisenä.

Vastauksissa 10/23 on kokenut draamakasvatuksella olevan jonkinlaista merkitystä ammatin tasolla. Draamakasvatuksellisia menetelmiä on muun muassa voinut hyödyntää, saanut eväitä tulevaan ammattiin, monipuolinen työväline eri paikoissa, konkreettisia keinoja ja erilaisia harjoituksia työhön, draaman käyttäminen on työssä tärkeää, pystyy hyvin hyödyntämään työssä.

Kun vastauksissa tarkastellaan sitä, ilmeneekö niissä esimerkiksi aietta käyttäen draamakasvatusta ammatissaan muuttuvat vastaukset seuravanlaisesti. Suurimmassa osassa vastauksista, 15/23, ei ilmene aikooko käyttää draamakasvatusta ammatissaan. Noin neljänneksestä, 6/23, vastauksista ilmenee aie käyttää draamakasvatusta ammatissaan. Yksi ilmoittaa, ettei aio käyttää ja yksi ilmoittaa jo käyttäneensä.

Vastauksissa 8/23 on kuvannut draamakasvatusta vaikeiden asioiden käsittelemisen yhteydessä ja 9/23 on kuvannut draamakasvatusta ryhmätoimintaan, ryhmäyttämiseen, ryhmäytymiseen, ryhmädynamiikkaan tai ryhmänohjaukseen liittyen. 6/23 on kuvannut draamakasvatuksen yhteydessä tunteiden käsittelyä.

Vastauksissa ilmenee, että kolmelle vastanneista draamakasvatus ei ole ollut alussa mielekäästä toimintaa, eikä tähän ole tullut muutosta matkan varrella, vaikka yksi heistä on tehnyt suuren

muutoksen asennoitumisen kohdalla, ymmärtäen sen tarpeen asiakkaiden taholta ja selvästi tehnyt töitä muutoksen eteen. Kuusi on kokenut, että draamakasvatus on tuntunut jostain syystä alussa haastavalta, eikä mielekkäältä. Matkan varrella kokemukset ovat muuttuneet. Puolet kokee draamakasvatuksen nyt mielekkäämpänä ja toinen puolet mielekkäänä. Kahdeksan on kokenut draamakasvatuksen mielekkäänä. Viisi heistä on kokenut sen entistä mielekkäämpänä, kuitenkin yksi heistä toteaa, että hänen intressinsä ovat muualla kuin siinä. Kolme kokee draamakasvatuksen mielekkäänä, joista yksi toteaa mielekkyyden näkyvän vapaa-ajan toiminnoissa, muttei osaa ajatella sillä muuta merkitystä. Kuuden osalta on epäselvyyttä mielekkyyden osalta. Kaksi vastaajaa kuvaa, että he eivät ole oikein saaneet muodostettua käsitystä siitä, mitä draama hänelle olisi tai merkitsisi eli kahdelle draaman merkitys suhteessa itseen on jäänyt selviämättä. Neljän osalta ei vastauksissa ilmene, miten he ovat draamakasvatuksen suhteessa itseensä määritelleet.

Seuraavat kappaleet ovat jäsenyneet lomakkeiden pohjalta. Niissä kuvataan eritellymin vastaajien kokemuksia draamakasvatuksesta.

7.2.1 Kokemuksia draamakasvatuksesta alkuvaiheesta

”Meillä oli heti ensimmäisenä vuotena draamakasvatusta. Se alkoi melkein heti koulumme alettua ja sillä tavoin toimi hyvänä ryhmäytymismenetelmänä.”

Henkilö S

Kuvaa ensimmäinen. Toinen on kokenut, että aluksi se on jännittänyt, mutta ajan kanssa hän on oppinut pitämään siitä.(E) Kolmannelle se on ollut aluksi hyvin haastavaa ja etenkin heittäytyminen. Se on muuttunut helpommaksi, kun muut opiskelijat ja draama menetelmänä ovat tulleet tutummaksi.(I) Neljäs on kokenut, että itsessään ihmisenä olisi vielä työstettäviä asioita.(M) Neljänestä draamakasvatus on aluksi tuntunut oudolta ja ehkä hieman tarpeettomalta, mutta mitä enemmän sitä on ollut, sitä mielekkäämpää draamatyöskentely on ollut.(R)

7.2.2 Oppimisen ja osaamisen kehittyminen draamakasvatuksellisen opintokokonaisuuden aikana

Vastauskohtiin on kuvattu opitun asioita. Ensimmäinen on oppinut odottamaan vuoroaan ja myös paremmin sietämään ihmisiä, joiden kanssa kemia ei kohtaa.(B) Toinen on oppinut draamassa heittäytymistä, tulkitsemaan ilmeitä ja kehonkieltä paremmin sekä antamaan sekä negatiivista että positiivista palautetta rakentavalla tavalla.(C) Kolmas on oppinut esiintymään.(D) Neljäs on oppinut

heittäytymään.(E) Viides on oppinut, että jokainen persoona on hyvä, eikä sitä tule muuttaa.(H) Kuudes on oppinut joitakin jippoja, joita voi soveltaa muissa tilanteissa.(G) Seitsemäs on oppinut ehkä tuntemaan itseään paremmin.(I) Kahdeksas on oppinut, kuinka ihmisiä tulee ohjaustilanteissa lukea, sillä kaikille draama ei sovi ja toiset suorastaan ahdistuvat. Hän on oppinut käyttämään draaman eri keinoja työssään.(J) Yhdeksäs on oppinut ehkäpä ottamaan muut entistäkin paremmin huomioon. (N) Kymmenes on oppinut suhtautumaan draamakasvatukseen positiivisemmin.(P) Yhdestoista on oppinut luovan ilmaisun ja toiminnan voiman verrattuna muihin ehkä perinteisiin asiakastyön menetelmiin.(Q) Kahdestoista on oppinut tuntemaan itseään. Kolmastoista on oppinut uutta. Hän on oppinut arvostamaan ja pitämään draamakasvatuksesta sekä oppinut luottamaan itseensä eri tavalla.(A) Neljäntoista mielestä hieman ujo voi draamakasvatuksen avulla oppia omista vahvuuksistaan.(X) Viidestoista on oppinut, että draama ei tarkoita suppeasti vain näyttelemistä tai teatteria.(U) Kuudestoista on oppinut heittäytymistä sekä ottamaan vastaan toisten tunteita ja näyttämään omia tunteita. Hän haluisi myös oppia ja opiskella draamakasvatusta lisää. (M)

Vastauskohdissa on draamakasvatus kuvattu lisänneen osaamista. Ensimmäinen on kirjoittanut osaavansa paremmin käsitellä ja tunnistaa omia tunteitaan ja ennakoita reaktioitaan. Hän on kuvannut osaavansa tarkastella, havainnoida ja reflektoida paremmin ohjatessaan ryhmää.(H) Toinen on kirjoittanut, että osaa hyödyntää tunteita voimavarana.(A) Kolmas on vastannut, että hän osaa heittäytyä enemmän ja kokeilla eri draaman menetelmiä (liikettä ja ääntä).(U)

7.2.3 Itsen kehittyminen ja mahdolliset muutokset suhteessa itseen draamakasvatuksellisen opintokokonaisuuden aikana

Draamakasvatus on lisännyt tietoisuutta. Ensimmäinen on kirjoittanut:

”...koen että ylipäättään draaman avulla olen tullut tietoisemmaksi omasta kehostani (myös keho-mieli-yhteydestä) esim. jännittäminen.”

Henkilö L

Tämän lisäksi hän on tullut tietoisemmaksi tunteistaan, toisten tunteista ja toisten huomioimisesta. (L) Toinen on tullut tietoisemmaksi itsestään. (X)

Draamakasvatus on voinut rohkaista. Ensimmäinen on saanut lisää rohkeutta.(A) Toisesta se on tehnyt rohkeamman ohjaajan.(B) Kolmannesta on tullut rohkeampi ja esiintymiseen on saanut rohkeutta.(C) Neljännellä on enemmän rohkeutta olla esillä. (E) Viides on rohkeampi sanomaan mielipiteensä asioihin. (K) Kuudes on ollut aina hyvin avoin ja sosiaalinen, mutta on rohkaistunut

ehkä jollain tapaa luottamaan enemmän omaan persoonaansa draamakasvatuksen avulla.(H) Seitsemäs on tullut rohkeammaksi itseilmaisussa. Hänestä draamakasvatuksen avulla hieman ujo voi rohkaistua.(X) Opettaja on kokenut, että opiskelijoiden rohkeus lisääntyy.

Draamakasvatus on saanut uskaltamaan. Ensimmäinen on ehkä saanut uskallusta heittäytymiselle ja tietynlaiselle hassuttelulle.(V) Toinen on uskaltanut ilmaista itseään draaman keinoin ja heittäytyä enemmän. Kolmannella on uskallusta käyttää luovaa ilmaisua ja toimintaa myöhemmin ryhmänohjauksissa.(Q) Neljäs on uskaltanut tehdä asioita, joita ei muuten tulisi tehneeksi.(N) Viidennellä on uskallusta kokeilla uutta ja epäonnistua.(A) Kuudennelle on tullut enemmän uskallusta heittäytyä.(X) Draamakasvatus on lisännyt luottamusta. Yksi on kirjoittanut luottamuksen omaan toimintaan vahvistuneen.(H)

Draamakasvatus on mahdollisesti antanut jotakin. Ensimmäiselle se on antanut enemmän varmuutta hypätä ulos omalta turvalliselta alueelta ja kokeilla pelottavampiakin asioita.(S) Toiselle se on antanut erilaista, ehkä kehollista perspektiiviä, asioihin.(V) Kolmannelle se on antanut konkreettisia keinoja käsitellä omia ja muiden ihmisten erilaisia tunteita.(H)

Draamakasvatus on muuttanut jotakin tai mahdollisesti auttanut jotenkin. Ensimmäinen on kuvannut sen muuttaneen hänen suhtautumistaan draamaan.(U) Toinen on kirjoittanut osittain draamakasvatuksen muuttaneen häntä siten, että kaikkea ei pidä etukäteen analysoida, vaan voi vaan mennä ja tehdä.(S) Draamakasvatus on mahdollisesti auttanut. Ensimmäistä se on auttanut heittäytymään tilanteisiin.(U) Toista se on auttanut hyödyntämään luovia menetelmiä asiakastyössä.(Q) Kolmatta se on auttanut heittäytymisessä ja tukenut ensimmäisenä vuotena henkilökohtaisella tasolla.(R)

Draamakasvatuksellisten opintokokonaisuuksien aikana on tapahtunut tutustumista. Ensimmäinen on kokenut päässeensä draaman avulla tutustumaan uudella tavalla itseen ja muihin.(R) Toinen on saanut ja joutunut tutustumaan itseensä jotenkin uudella tavalla ja käsittelemään asioita aika syvästi.(A) Kolmas on tutustunut draaman keinoin paremmin itseensä. Hän on myös ehkä tutustunut enemmän luokkakavereihin ja nähnyt heissä uusia puolia, joita muuten ei ole tullut näkyviin tai ilmi, esimerkiksi tunteet.(M)

Draamakasvatus opetusmenetelmänä on vastausten perusteella mahdollistanut monenlaisia asioita. Ensimmäisen mukaan:

”Empatiakyky (+ toisten huomioiminen) on kasvanut...”

Henkilö L

Toiselle on tullut lisää hällä väliä-asennetta, epäonnistuminen ei haittaa, eikä muiden mielipiteillä ole niin väliä. (A) Kolmas on löytänyt draaman kautta itsestään piilossa olevia klikkejä,

joita on halunnut tarkastella ja avata. (I) Neljäs on tullut avoimemmaksi. (K) Viidennestä on tullut itsevarmempi. (C) Kuudes on päässyt kokeilemaan omia rajojaan. (X) Seitsemännen on helpompi puhua asioista. (D) Kahdeksas on voimaantunut. Hän on huomannut, että draaman avulla itsestään tulee annettua enemmän. Hän on sitä mieltä, että draamakasvatuksessa onnistuu parhaiten tekemällä sitä omalla persoonalla. (H) Yhdeksännelle se on tuonut itsevarmuutta ja itsetuntemusta sekä luovuutta. (R) Kymmenes on laajentanut näkökulmia draaman suhteen ja tarkastellut sen tuomia ilmiöitä positiivisemmassa valossa. (P) Yhdestoista on löytänyt itsestään aika paljon uusia puolia, erityisesti viimeisimmällä draaman kurssilla. (B)

Damasio (2011, 202) kuvaa ihmisen omaelämäkerrallisen itsen muodostuvan omakohtaisista muistoista, sisältäen myös tarkemmat tai epätarkemmat hahmotelmat tulevaisuudesta. Ne ovat muistiin painautuneita tietoisia omaelämäkertoja, sosiaalisten ja emotionaalisten kokemusten historiaa. Käsitellessämme näitä kokemuksia, joko tietoisesti tai tiedostamatta, ne tarkastellaan ja lajitellaan uudelleen. Sisältö ja emotiot muuttuvat minimaalisen ja maksimaalisen välillä. Prosessin aikana syntyy tuoreita emotionaalisia korostuksia, joiden seurauksena osa kokemuksista voi jäädä pois ja osa entistettynä vahventua. Käsiteltäväksi voi kuitenkin palauttaa vain osan kokemuksista, sillä niitä on niin paljon. (emt. 202–203.)

Onnistumiskokemukset ja myönteinen ympäristö vähentävät jännittämistä. Tilanteet, joissa on mahdollisuus itse asettaa rajoja itselleen, tilaa omalle aktiivisuudelle ja itsen suhtautumiselle edesauttavat jännittämisen hälvenemistä. Itsestään ja omista kiinnostuksen kohteita huolehtiminen ovat myös hyväksi. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2013, 33–34.)

Kaikki eivät ole osanneet sanoa millainen osuus draamakasvatuksella on heihin ollut. Muutama on kirjoittanut, että vaikutuksia on saanut, mutta niitä ei ole aina helppoa eritellä. Niiden ei voi myöskään aina sanoa johtuneen vain yhdestä tekijästä, tässä tapauksessa draamakasvatuksesta. Yksi on todennut, että hän ei osaa eritellä mitkä kaikki asiat johtuvat juuri draamakasvatuksesta. (L) Toinen on vastannut, että ei ehkä osa eritellä miten draamakasvatus itsessään olisi vaikuttanut häneen. (O) Kolmas on todennut, että ei tiedä onko se vaikuttanut häneen, mutta ainakin suhtautumiseensa on. (T)

7.2.4 Draamakasvatukseen liittyvät teatterin ja draaman elementit sekä opetuskokonaisuuden aikana tehtyjä asioita

Lomakkeissa on kirjoitettu teatteriin ja draamaan liittyvistä tekijöistä, kuten roolista, näyttelemisestä, esiintymisestä, heittäytymisestä ja leikistä. Kahdessa lomakkeessa on kirjoitettu leikistä.

“Leikkiminen, näytteleminen ja monet muut harjoitukset tuntuivat varsinkin vieraampien opiskelijoiden kanssa kiusallisilta.”

Henkilö I

”Nykyään minun on helpompi heittäytyä esim. hassutteluun /leikkeihin.”

Henkilö I

”Olen ymmärtänyt, että aikuiset voivat leikkiä, elämä ei ole niin vakavaa.”

Henkilö I

”Huomasi, että ”osaa” edelleen leikkiä ja että se voi olla myös mukavaa.”

Henkilö N

Kahdessa lomakkeessa ei ole puhuttu suoraan leikistä. Toisessa on puhuttu tietynlaisesta hassuttelusta(V) ja toisessa lapsuuden kiinnostuksesta.(R) Nämä voivat mahdollisesti viitata leikilliseen toimintaan. Edellä olevassa sitaatissa on kuvattu myös heittäytymistä. Heittäytyminen on mainittu tutkimuslomakkeissa eniten. Siitä on ollut maininta kahdessatoista päiväkirjassa. Heikkinen (2001, 95) kuvaa heittäytymistä mielikuvitushyppynä fiktion. Tämän jälkeen toimitaan fiktiivisessä maailmassa ja roolissa. Samalla ollaan kuitenkin tietoisia esteettisestä kahdentumisesta eli tiedostetaan olevamme oma itsemme, mutta yhtä aikaa roolissa olemme joku toinen. Fiktiivisen toiminnan aikana on käynnissä huomattavasti laajempi ja monimuotoisempi prosessi kuin mitä jonkin esittämisellä tarkoitetaan. (emt. 95, 97.)

”...heittäytyminen (ei ehkä itselle, mutta muille ryhmässä)...”

Henkilö O

Näin toinen on kirjoittanut kokemuksensa siitä. Kolmannelle heittäytymisen taito on ollut hankala ja on vähän edelleen, vaikka hän on saanut heittäytymiskykyä. Hänelle se on arvokas ja työssä tarpeellinen taito.(A) Neljännelle heittäytyminen on tuntunut alussa vaikealta, mutta nykyään hän nauttii näistä tavoista oppia.(K) Viides on aina tykännyt heittäytymisestä, mutta toisaalta sitä

pitäisi harjoitella enemmän.(M) Kuudennen mukaan draamaan liittyy heittäytyminen ja heillä on ollut heittäytymisharjoituksia esimerkiksi naamioiden kanssa.(Q) Seitsemäs on kirjoittanut, että draamakasvatuksessa täytyy aina olla valmis heittäytymään.(E) Kahdeksas toteaa niin sanotun heittäytymisen olleen toisille todella vaikeaa ja toiset ovat olleet aivan innoissaan.(J) Yhdeksännelle draamakasvatuksellinen opintokokonaisuus on tuonut heittäytymiskykyä.(R) Kymmenennen mukaan draamakasvatuksessa opetellaan heittäytymään.(C)

Roolista on puhuttu kahdessa lomakkeessa. Yhdelle eläytyminen rooliin on ollut kokemus, joka on avannut draamatyön merkitystä. Hänestä on ollut mukavaa kun on voinut ottaa jonkun toisen roolin hetkellisesti. Hän on kirjoittanut eläytyvänsä enemmän roolien tunnemaailmaan kuin ennen ja sitä kautta elokuvat koskettavat herkemmin.(T) Toinen on kokenut roolissa olon rohkeammaksi.(N)

Naamio. Yksi on kirjoittanut siitä vastauksessaan. Hän on kirjoittanut heidän (me) pohtineen, kuinka draamailu eroaa naamion kanssa ja ilman.(Q)

Esiintymisestä on puhuttu viidessä lomakkeessa. Yksi on kirjoittanut ensimmäiseen tutkimuslomakkeeseen sanoja, joiden joukossa on esiintyminen.(V) Toinen ei pidä esiintymisestä ja esillä olosta.(P) Kolmas on kokenut, että hän ei ole ikinä ollut mielellään esiintyvä ihminen, eikä koe olevansa sitä draamakasvatuksen jälkeenkään.(S) Neljännen mukaan aina löytyy joku, joka ei uskalla tai kehtaa esiintyä.(C) Viides on mainittu jo aiemmin.(D)

Näyttelemisen. Siitä on puhuttu neljässä lomakkeessa. I:n U:n ja F:n maininnat tulevat esiin tarkemmin eri kohdassa. Neljäs vastaaja on kirjoittanut pitävänsä paljon elokuvien ja teatteriesitysten katselemisesta, mutta myös itse näyttelemisestä.(T)

Yhdessä lomakkeessa on käytetty sanaa tyrmätä, jota käytetään improvisaatioteatterin yhteydessä. Siellä tyrmääminen tarkoittaa toisen tekemän ehdotuksen, tarjouksen, hyväksymättä jättämistä. En tiedä, onko opintokokonaisuuden aikana käytetty improvisaation termistöä. Improvisaatiota on voitu mahdollisesti käydä läpi opintojen aikana yhtenä teatterimuotona tai improvisaatioteatteri on mahdollisesti henkilölle omakohtaisesti tuttua. Vastaus on lomakkeen toisen kysymyksen kohdassa. Vastaajalle on jäänyt ikuisesti mieleen se, että ei tyrmää toisen sanomaa tai tekemää, vaan on hyväksyvä tilanteita kohtaan. Hän on kirjoittanut tämän olevan hänelle vaikeaa oikeassa elämässä.(L)

Kolmessa vastauksessa on kirjoitettu eläytymisestä. Ensimmäinen vastaaja on kokenut, että toisille vaatimus eläytymisestä draamassa ei sovi tai ahdistaa.(J) Toinen on kirjoittanut, että draamakasvatuksessa opetellaan eläytymään.(C) Kolmannen vastaus on ollut jo roolin kohdassa.(T)

Heikkinen (2001, 95) toivoo, että fiktion ja roolin luomiseen lähdetään mieluummin heittäytymisen kuin omien kokemusten kautta. Fiktiossa luodaan fiktiivinen maailma, jossa on fiktiivisiä tapahtumia ja henkilöitä. Siellä maailmassa ei olla omana itsenään, vaikka oman itsen olemassaolo tiedostetaan. (emt. 97–98.) Draamakasvatuksellisessa toiminnassa opitaan erityisesti kokemuksellisesti. Yksilön henkilökohtaiset kokemukset ja tunteet vaikuttavat kaikessa toiminnassa taustalla. Draamakasvatuksen ohjaajan on ymmärrettävä, että draamallisen toiminnan luonne on osallistujille selvä. Draamasopimus muun muassa on yksi muoto, jonka avulla käydään läpi toiminnan puitteita. Draamakasvatuksellisessa toiminnassa on terapeutin aspekti, mutta se ei ole terapiaa, joka ohjaajan on ohjatessaan huomioitava. Myöhemmin käsitellään tarkemmin roolin luomista teatteritaiteessa. Siinä tuodaan esiin kaksi lähestymistapaa roolin luomiseen, joista toinen on eläytyvä menetelmä. Sen kielteiseksi puoleksi on voinut muodostua näyttelijän liiallinen syventyminen rooliin (Wilson 2003, 69).

Näiden lisäksi on puhuttu yhdessä teatterikasvatuksesta, yhdessä esiintymishalusta ja yhdessä esillä olemisesta. Kolmessa lomakkeessa on puhuttu kehosta. Ensimmäisessä on kuvattu kehotietoistumisesta ja keho-mieli-yhteydestä. (L) Toisessa on maininta mahdollisesta kehollisen perspektiivin saamisesta asioihin (V). Kolmannessa on kirjoitettu kehonkielen ja ilmeiden tulkitsemisesta. (C)

Draamakasvatuksen aikana on tehty paljon asioita. Jotkut ovat lomakkeissa kuvanneet näitä tarkemminkin. Ensimmäinen on kirjoittanut:

”Joissain harjoituksissa asetuttiin esim. toisen ihmisen (esim. riitakumppani) aseman, jolloin oli helpompi nähdä asia myös hänen näkökulmastaan.”

Henkilö N

Toinen on muistanut:

”...olemme luoneet esimerkiksi eri tunnetiloista patsaan...”

Henkilö X

Kolmas on kirjoittanut still-kuva-työskentelystä. (O) Hän on maininnut sitä ja muita yksittäisiä draaman keinoja käytetyn muillakin kursseilla. Hänen lisäksi toinenkin on todennut draamaa ja draaman keinoja käytetyn hyödyksi muissa opinoissa. (V) Neljäs on kuvailut onnistuneen draamaan virittäytymisen esimerkiksi tunnin alussa vapauttavan estoja ja avaavan mieltä, siten uskaltaa irrottautua omista estoista ja uskaltautuu laajentaman omaa mukavuusaluettaan. Hän on kuvannut, että lopuksi on tärkeä myös päästä pois huonosta mielentilasta, ettei se jää päälle, ravistella paha olo

pois. Hän on kirjoittanut, että draaman opetuksessa on voimauttavaa se, että erilaisten harjoitteiden avulla ihmisen mieliala voidaan saada muuttumaan paremmaksi.(H) Viides on kokenut työskentelyn olleen välillä terapeutista, mikä on ollut osaltaan ongelmallista, sillä kyseessä on ollut luento ja oppimistilaisuus.(R)

Draamakasvatuksellisen toiminnan parissa on tiedostettu mahdollinen terapeutti- aspekti, joka syntyy kokemuksellisella tasolla toiminnan aikana. Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala (2012, 14) toteavat, että osallistuja voi kokea ylipäättään ryhmässä olemisen terapeuttisena.

7.2.5 Opettajan merkitys draamakasvatuksellisten opintojen aikana

Opettajalla on nähty olevan merkitystä draamakasvatuksen opintojen aikana. Opettajasta on kirjoitettu neljään vastauslomakkeeseen ja yhdessä on kirjoitettu, mitä on opetettu. Ensimmäinen on kirjoittanut, että jos draamakasvatuksessa on innostava opettaja, kuten heillä on ollut, niin sillä voi saada itsetunnon kasvamaan.(L) Toinen on kuvannut opettajalla olleen suuren merkityksen. Häntä on kuvattu esikuvana, mahtavana, lämpimänä persoonana, josta on tullut tuki ja turvakin.(A) Kolmas on kuvannut pitäneensä opettajasta erityisen paljon. Hänet on koettu inspiroivana ihmisenä, jolla on ollut kykyä kohdata ja olla läsnä tilanteessa kuin tilanteessa.(M) Neljäs on kirjoittanut opettajan olleen loistavan.(F) Viides ei käytä sanaa opettaja, vaan hän puhuu opettamisesta. Lauseella viitataan opettajaan.

”...on opetettu, että draamaa ei kannata käyttää, jos ei ole kouluttautunut siihen kunnolla.”

Henkilö G

Draamakasvatus on antanut opettajalle kokemuksen siitä, että hän on mahdollistaja, ei päähenkilö. Hän on huomannut työotteensa muuttuneen peruuttamattomasti. Draamakasvatus on opettanut häntä kuuntelemaan ja kuulemaan sanojen taakse. Se on myös avannut käsitteen dialogisuus syvimmän merkityksen, kuten myös tasa-arvoisen vuorovaikutuksen.

7.2.6 Tunnekokemukset draamakasvatuksellisten opintojen aikana

Tunteista on kertynyt kokemusta draamakasvatuksellisten opintojaksojen aikana ja niitä on kuvattu lomakkeissa eri tavoin. Kaiken kaikkiaan tunteisiin liittyvää puhetta on kolmessatoista lomakkeessa. Osan maininnat ovat toisissa kohdissa. Ensimmäinen on kirjoittanut, että tunteet ovat olleet koko

ajan pinnalla ja esillä. Omille ja muiden tunteille on herkistynyt ja niitä osaa hyödyntää eri tavoin. Hän on jatkanut tunnistavansa ja hallitsevansa tunteitaan.(A)

Muutamassa vastauksessa on kuvattu omaa kokemusta tunnepitoisella hetkellä. Yksi on kirjoittanut, että yhdellä ohjaukserällä monet ovat itkeneet. Hänelle on kuvannut sitä mielenkiintoisena ilmiönä, jonka hän on muun muassa kokenut ahdistavana, osan kokiessa sen hienona hetkenä.(B) Toinen on kirjoittanut, että on tärkeää, että kaikenlaiset tunteet otetaan huomioon, kohdataan ja niitä käydään läpi, jotta niistä ei jää huonoa mieltä. Hän on itse esimerkiksi purskahtanut itkuun täysin yllättäen ja tilanteen jälkipuinnin merkitys on korostunut. (H) Kolmas on huomannut tunteneensa usein häpeän tunteita, osaksi siitä syystä, että hänen on ollut vaikeaa heittäytyä mukaan erilaisiin tehtäviin. Hän on opintokokonaisuuden aikana ymmärtänyt, kuinka tärkeää omien tunteiden (outojen ja ikävienkin) käsittely ja pohdinta ovat.(I) Neljäs on vastannut saaneensa draaman tunneilla vapaasti valita, miten esittää tunteensa, jolloin hän ei ole tuntenut väkinäistä pakkoa tehdä jotain hienoa.(U) Viides on kokenut tunteiden tulleen pintaan ryhmässä, on ollut itkua ja naurua. (G) Kuudennesta on joskus tuntunut, että jotain on hävettänyt tai jollekin esillä oleminen on tuntunut vaikealta. Niissä tilanteissa hän on usein itse tehnyt jotain, jotta huomio olisi kohdistunut pois tämän henkilön hankalasta asemasta.(L) Tunteita on voitu kuvata yleisemmällä tasolla. Seitsemäs on kirjoittanut, että asiakastyössä tulee varmasti jatkossakin vastaan omia ja muiden eri tunteita.(M)

7.2.7 Haasteet draamakasvatuksellisen opintokokonaisuuden aikana

Draamakasvatuksellisen aikana on voinut joutua koville syystä tai toisesta. Sosiaalisissa suhteissa asemoidaan itseään suhteessa muihin. Muiden asemointi suhteessa itseen voi näkyä esimerkiksi reaktioina ja odotuksina. Joutuu esille muiden asemoinnin vuoksi, vaikka itse haluaisi olla samassa asemassa muiden kanssa.

Vuorovaikutustilanteissa otetaan ja annetaan rooleja. Ihmiset ottavat totuttuja ja opittuja rooleja. Ihmiset antavat toisilleen rooleja, joissa toinen on nähty tai rooleja, joka toisella on totuttu antamaan. Roolit ovat monesti vastavuoroisia, esimerkiksi vahva tarvitsee heikon. Roolien ottamiseen liittyy tunnelukkoja. Tämä näkyy oikeuksina ja velvollisuuksina ihmissuhteissa. Tunnelukot ovat varhain opittuja ja omaksuttuja toimintatapoja, jotka aktivoituvat muistikuvien, havaintojen tai ärsykkeiden pohjalta erilaisissa tilanteissa. (Takanen 2011, 22, 79, 99.)

Ryhmätoiminnassa syntyy vääjäämättä rooleja eli jokaiselle ryhmän jäsenelle muodostuu yksi tai useampi rooli. Roolit voivat olla virallisia, jolloin ne voivat olla määrättyjä, päätettyjä tai

sovittuja. Epäviralliset roolit tulevat esiin ryhmän jäsenten käytöksessä ja ne voidaan jaotella tehtäväkeskeisiin, suhdekeskeisiin ja yksilökeskeisiin rooleihin. Ryhmän roolirakenne sekä tehtävät voivat muotoutua uusiksi jonkun ryhmän jäsenen poissaolemisen myötä. (Viestintätieteiden laitos 2005a.) Epäviralliset roolit on jaoteltu kolmeen osaan. Tehtäväkeskeisillä rooleilla on merkitystä tavoitteen saavuttamisen kannalta. Suhdekeskeisillä rooleilla on puolestaan merkitystä ryhmän ihmissuhteiden ja ilmapiirin kannalta. Yksilökeskeiset roolit ovat taas merkittäviä yksilön itsensä kannalta, mutta eivät välttämättä ryhmän kannalta. (Viestintätieteiden laitos 2005b.)

Normit ovat osa ryhmän kulttuuria ja edellytys ryhmätoiminnalle. Normien avulla määrittyvät ryhmän jäsenten käyttäytymismallit, kuten mikä on sopivaa ja mikä ei. Normit ovat joko eksplisiittisiä eli selviä tai implisiittisiä eli kätkeytyä. Jälkimmäiset normit tulevat ilmi, vasta kun joku toimii niitä vastaan. Kulttuuri vaikuttaa normien syntymiseen, mutta ne myös osaltaan muovaavat kulttuuria. (Viestintätieteiden laitos 2005c; Tampereen yliopiston täydennyskoulutus 2014a.)

Yksi on kokenut joutuneensa koville oman aiemman esiintymistaustansa vuoksi. Hän on kokenut välillä sen vuoksi joutuneensa tekemään, vaikka hän olisi halunnut olla samalla viivalla toisten kanssa. (L)

Toinen on jännittänyt aina ennen draamakasvatusta sisältäviä tunteja, mutta aivan joka kerta tunnin loputtua on ollut hyvä olo ja on tullut mietittyä, kuinka rentoa alaa ollaan opiskelemassa. (S) Kolmas on kuvannut itseään esiintymishaluisena henkilönä. Hän on kuitenkin jännittänyt ja vasta viimeisellä kurssilla hän on päässyt siitä irti ja alkanut nauttimaan. (C) Neljäs on kirjoittanut halunneensa olla rohkeampi. Hän on pyrkinyt keskittymään enemmän siihen mikä hänestä tuntuu hyvältä ja ei enää ajattele yhtä paljon mitä muut hänestä ajattelevat. (I) Viides on kokenut draamailussa olevansa oman mukavuusalueen ulkopuolella. (P)

Näiden kaltaisia tilanteita jokainen varmasti kohtaa. Moni voi tiedostamattaan kaihtaa oman mukavuusalueen jättämistä. Perimmäinen syy on pelko epäonnistumisesta. Tunnelukon ohjaama käytös estää ylittämästä mukavuusaluetta ja saa käyttäytymään välttelevästi, joka puolestaan voi lisätä mukavuusalueen rajoittumista. Tällöin ei haluta lähteä mukaan sellaiseen toimintaan, jossa on riski epäonnistua tai toiminnasta luovutaan heti, kun herää pelko epäonnistumisesta. (Takanen, 2011, 76–77.) Omia suorituksia ja toimintaa opitaan kontrolloimaan palkintojen saavuttamisen ja toisten toiveiden ja odotusten toteuttamisen kautta. Epäonnistumisen pelon selättäminen mahdollistaa improvisoimisen, omien resurssien mukauttamisen tilanteen mukaiseksi ja tilanteesta selviämisen. (Saarinen 2001, 151.) Wilson (2003) on paneutunut esittävän taiteen psykologiaan ja on huomionnut yhtenä osa-alueena esiintymisjännityksen. Hän toteaa, että melkein puolella esiintyjistä on

esiintymisjännitystä. Jollakin yksilöllä jännitys voi johtaa itsensä estämiseen, jolloin voidaan muun muassa negatiivisen sisäisen puheen avulla hakea ennakkoon syytä epäonnistumiselle. Äärimmillään se voi johtaa toiminnalliseen tärvelyyneen, jolloin epäonnistuminen saadaan aikaiseksi käytännössä. (emt. 199, 215.) Esiintyjät pyrkivät laukaisemaan jännitystä mielenhallinnan ja rentoutumisen kautta, kuten Alexander-tekniikan, kehon lämmittämisen, mielikuvaharjoittelun ja erilaisten hengitys – ja rentoutumisharjoitusten avulla.

Mattila (2005, 14–15) kuvaa ihmisten välisiä yksilöllisiä eroja suhteessa ryhmässä oleviin esiintymistilanteisiin ja niiden haastavuuden arvioimiseen. Haastavuuteen vaikuttaa se, kuinka usein tällaisia tilanteita on. Joskus niitä voi olla taajaan ja toisinaan ei moneen vuoteen. Jollekin yksilölle jo yksi vuosittainen esiintyminen ryhmässä voi olla pelkona kuormittavampi kuin toisen yksilön kokemat jännitykset päivässä. Jännittävän tilanteen sanallinen kuvaileminen ei myöskään kuvaa haastavuuden syvyyttä. Toisen asteikolla jännitys voi olla lähellä yhtä, kun toisen asteikolla ollaan lähellä sataa. Jännittämisen määrä ei välttämättä ilmene ulkoisesti niin voimakkaana kuin henkilön itse kokee (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2013, 9).

Suurin osa ihmisistä on kokenut jännitystä jostain syystä. Joka kolmannella korkeakouluopiskelijalla jännitys haittaa esiintymistilanteita. Yhdellä kymmenestä opiskelijasta jännitys on niin voimakasta, että se voi vaikuttaa opintojen edistymiseen. Sosiaalisten tilanteiden jännittäminen kasvaa erityisesti nuoruusiässä ja varhaisessa aikuisuudessa. Sosiaalisen jännittämisen vaikuttaessa huomattavan häiritsevästi toiminnallisuuteen tai tuottaessa huomattavaa yksilöllistä kärsimystä voidaan puhua sosiaalisten tilanteiden pelosta. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2013, 7-8.) Ihminen reagoi pelolla todellisiin ja kuviteltuihin uhkiin. Pelko sekä ahdistus ja sen lukuisat lähitunteet ovat normaaleja ja kertovat ihmiselle, että hänen on syytä olla varuillaan ja valmiina tilanteessa. Näiden viestien tarkoitus on olla ihmiselle hyödyksi. Kun jännitys ja pelot alkavat rajoittaa elämää on syytä kääntyä ammattilaisten puoleen. (Marks 2007, 16–19, 23)

Perimällä ja ympäristöllä on vaikutusta sosiaalisten tilanteiden jännittämiseen. Osa ihmistä on temperamentiltaan synnynnäisesti herkempiä. Kulttuuri ja ympäristö vaikuttavat siihen mitä arvostetaan, mihin pitäisi pyrkiä ja mikä muodostuu ongelmaksi. Sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät haastavat kokemukset voivat saada jännittämään niitä jatkossakin. Muun muassa haastavat elämäkokemukset, kasvatusasenteet, vertaisryhmäkokemukset, sosiaalisiin tilanteisiin liittyneet kielteiset kokemukset ja tunteet voivat laukaista sosiaalisen tilanteiden pelon. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2013, 22–23, 30–31.)

Omalla roolilla ja tilanteen tavoitteen hahmottamisella on merkitystä siihen millaiseksi jännittävä tilanne koetaan ja kuinka siihen suhtaudutaan. Suuntaudutaanko tilanteeseen esimerkiksi

esittämisen vai viestimisen kannalta. Suuntauduttaessa tilanteeseen esittämisen kannalta esiintyminen saatetaan nähdä äärimmillään tilanteena, jossa on oltava lähes täydellinen ja katsojat ovat arvostelijoita. Vuorovaikutuksellisesti suuntauduttaessa esiinnyttäen yleisölle kuten arkipäivän tilanteissa ja yleisön kanssa ollaan vuorovaikutuksessa. Vähäisen esiintymiskokemuksen omaava tai esiintymistä jännittävä henkilö voi kokea esiintymisen hyvin arjesta ja tavallisesta kanssakäymisestä poikkeavana tilanteena. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2013, 15–16.)

Opettaja on kokenut, että pelko nousee aiemmista, lähinnä yksin tehdyistä, esiintymiskokemuksista. Pelko on hävynnyt opiskelijoiden sisäistäessä draamakasvatuksen ryhmäluonteen, jossa on itsemääritystä ja suojaavia elementtejä. Päiväkirjoissa on ollut puhetta, jolla on kuvattu draamakasvatukseen liittyvää mahdollista vaatavuutta, jolloin osallistujia on kovilla. Yhdessä on puhuttu hankaluudesta, yhdessä haastavuudesta, neljässä jännittämisestä, neljässä oman rajan ylittämisestä, jota on kuvattu kolmessa omana mukavuusalueena ja yhdessä turvallisuusalueena sekä yhdessä omista estoista vapautumisena.

Kaikille draamakasvatus ei ole ollut mielekästä. Sen on voinut huomata itse. Yksi on kirjoittanut, että toisaalta on ollut halukkuutta osallistua, mutta myös haluttomuutta.(O)

Toiminnan ollessa epämielikästä, sen ovat huomanneet toiset. Yksi on kirjoittanut:

”Osalle ihmisistä draaman käyttö ei tunnu olevan mieleistä, mutta itse pidän sitä suuressa arvossa.”

Henkilö K

Toinen on vastannut:

”Eriolaisuuden kunnioitusta tässäkin asiassa: kaikille draama ei sovi tai he tarvitsevat paljon aikaa sekä turvallisen ympäristön sen toteuttamiseen.”

Henkilö C

Kolmas on kokenut, etteivät jotkut opiskelijoista innostuneet draamaharjoitteista ja turhautuivat tunnilla. Tämä on ilmennyt esimerkiksi huokailuna ja silmienpyörittelynä.(G) Neljäs on kirjoittanut, että kaikki eivät ole aina halunneet osallistua.(N) Viides on kokenut osan olleen paikalla vain, koska on pakko.(R) Kuudes on kokenut, että draamakasvatus ei ole kaikille luonteenomaista. Hän kuitenkin uskoo, että se antaa silti jokaiselle jotakin.(H)

Kahdella on ollut aiempia kokemuksia draamallisesta toiminnasta ja niitä on jouduttu näiden draamakasvatuksellisten opintokokonaisuuksien aikana käsittelemään. Yhdellä on ollut käsitys teatterista ja näyttelemisestä, joka draamakasvatuksen myötä on laajentunut ja käsityksestä on tullut myönteisempi.(P) Ohessa kahden aiempia kokemuksia ja niiden uudelleen muokkautumista.

”... pakottamista ”näyttelemiseen” on käsitelty...”

Henkilö F

”Ala-asteella + päikyssä draamakasvatus oli pakkopullaa, jossa jokaisen oli pakko näytellä.”

Henkilö F

”En pitänyt niistä tunteista yhtään, sillä ne keskittyivät vain teennäiseen näyttelemiseen, josta en pidä.”

Henkilö U

Käsitykset ovat opintokokonaisuuksien aikana muuttuneet.

”...on korjannut nämä käsitykset ja tuonut tilalle hyviä toimintatapoja.”

Henkilö F

”...enää draama ei ole mulle ”pakko pullaa” vaan juurikin se hauska työväline.”

Henkilö F

”...pidän draaman käytöstä paljon enemmän, sillä voin vapaasti päättää, miten ilmaisen itseäni.”

Henkilö U

”Draama-sanan kuullessani en enää heti ajattele näyttelemistä, vaan itseni ilmaisemista.”

Henkilö U

Teatteritaiteessa roolia luodaan kahdella tavalla, teknisesti ja eläytyen. Näiden välinen ero on työskentelyn suunta eli onko se sisäistä vai ulkoista. Konstantin Stanislavski on eläytyvän työskentelyn uranuurtaja, jonka jalanjalkia on seurannut Lee Strasberg. François Delsarte on puolestaan teknisen lähestymistavan teoreetikko. Stanislavski näkee, että näyttelijän on löydettävä omasta sisäisestä maailmastaan aineksia rooliin. Delsarten koulukunnassa vältetään liiallisia tunteita, niiden avointa osoittamista ja menemistä sisäiseen maailmaan. Siinä keskeisempää on muun muassa liikkuminen ja äänenkäyttö. Roolihahmon analysointia ja improvisaatiota käytetään roolihahmon luomisessa ja ne juontavat juurensa eläytyvään lähestymistapaan. Lee Strasberg on metodinäyttelemisen pioneeri. (Wilson 2003, 67–73.)

Aiemmat kokemukset ovat herättäneet ottamaan kantaa asiaan.

”Itse pidin Amkin tavasta käsitellä luovia menetelmiä ja draamakasvatusta.”

Henkilö F

”Peruskoulun käytänteet luoviin menetelmiin pitäisi uusia kokonaan...”

Henkilö F

”...draamakasvatustakaan ei pitäisi ikinä arvioida numeroasteikolla...”

Henkilö F

7.2.8 Ryhmään liittyvät asiat draamakasvatuksellisen opintokokonaisuuden aikana.

Kun draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä, niin ryhmään liittyvät asiat tulevat vastauksissa esiin. Ryhmästä ja ryhmään liittyvistä asioista on kirjoitettu henkilökohtaisella ja yleisellä tasolla. Ryhmästä on puhuttu yhdeksässä lomakkeessa. Tämän lisäksi on puhuttu yhdessä ryhmädynamiikasta, yhdessä ryhmänohjaustaidosta, kahdessa ryhmähengestä, yhdessä yksilöstä ryhmässä ja ryhmän osana, kolmessa ryhmien ohjaamisesta, yhdessä ryhmän ohjaustyöstä, viidessä ryhmäytymisestä, kolmessa ryhmänohjauksesta, yhdessä ryhmäyttämistä ja yhdessä osallisuudesta, jonka näen ryhmään kuulumiseen liittyvänä käsitteenä.

Ensimmäinen on todennut:

”Ryhmässä ei voi koskaan tietää, miten se reagoi tuokion ohjelmaan.”

Henkilö B

Toinen on vastannut, että paljon on käsitelty ryhmää osana draamaa ja draamakasvatus auttaa ryhmäytymisessä.(F) Kolmas on kirjoittanut, että hyvä ja turvallinen ilmapiiri sekä avoimuus ryhmän kesken ovat tärkeitä. Hän on todennut, että ihmisten erilaisuutta osaa arvostaa entistä enemmän, sillä jokainen persoona tuo oman panoksensa ryhmään. Hänelle ihmisten erilaisuus on rikkautta.(H) Neljäs on vastannut, että draama voi toimia hyvänä ryhmähengen luojana.(C) Viidennen mielestä, draamakasvatus on ryhmäytymisen kannalta todella hyvä.(J) Kuudennen mukaan se on ryhmänohjaustaitojen kehittymisen kannalta tärkeää.(B) Seitsemäs on kuvannut draamakasvatuksen ollen heillä opinnoissa lähinnä ryhmien ohjauksen välineenä ja sitä on voitu hyödyntää esimerkiksi uuden ryhmän ryhmäyttämistä.(Q) Kahdeksas on vastannut ensimmäiseen kohtaan kirjoittamalla sanoja. Niiden joukossa on ollut ryhmäytyminen ja ryhmänohjaus.(O) Yhdeksäs on vastannut samalla tyylillä. Hänellä on ollut sana ryhmäytyminen.(V) Kymmenes on kirjoittanut ryhmädynamiikan ja erilaisissa ryhmissä toimimisen ilmiönä liittyneen draamaan.(A) Yhdestoista on kuvannut draamakasvatuksen tukeneen ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.(D) Kahdennelletoista on ollut tärkeä osa, draamakasvatusta sisältävillä tunneilla, ryhmälle

muodostunut luottamuksen ilmapiiri ja tiukka yhteishenki.(S) Kolmastoista on ehkä ymmärtänyt paremmin, miten erilaisia muut ryhmäläiset saattavat olla.(O)

Toisten tarjoaman tuen merkitys on tullut esiin muutamassa vastauksessa. Ensimmäinen on kirjoittanut, että draamatunneilla on ollut paljon puhekiekkoja. Hän on ollut niillä kovin malttamaton. Hän on puhunut tästä tavoitteestaan tunnilla. Opiskelijakaverit ovat nähneet hänen kehittyneen odottamisessa ja kehuneet häntä.(B) Toinen on kuvaillut, että näillä tunneilla draamaa tehdessä on ollut ihan turvallinen olo.(S) Opettaja on kokenut jakamisen ja reflektion lisääntymisen.

Draamakasvatuksellisessa toiminnassa tiedostetaan ryhmätoiminta ja sen tuomat haasteet yksilötasolla. Draamasopimus on yksi keino, jolla ryhmässä luodaan sellaista ilmapiiriä, jossa jokainen ryhmäläinen voisi kokea uskaltavansa lähteä mukaan toimimaan ja kokeilemaan yhdessä toisten kanssa. Tutkimuslomakkeessa on tämän vuoksi kartoitettu draamasopimukseen liittyviä asioita kahden kysymyksen verran. Ensimmäisessä on kysytty, onko draamasopimus terminä tuttu ja toisessa on kysytty draamasopimuksen tekemisestä kurssin aikana jossain yhteydessä ja pyydetty kertomaan esimerkki.

Draamasopimus ei ollut terminä tuttu kenellekään. Yksi on todennut, että draamasopimuksia on varmaan tehty, mutta ei tiedä onko käytetty tuota nimeä. Hän on ainoa, joka on kirjoittanut jonkinlaista esimerkkiä. Hän on kuvannut, että tarkoittaakohan se ja jatkaa kaikki on draamassa sallittua ja toiminta on luottamuksellista. (L) Toinen on arvellut, että luultavasti siitä on ollut puhetta, mutta hän ei muista käytetyn sitä kurssien aikana.(N) Kolmas on kirjoittanut, että termi ei ole tuttu. Hän jatkaa, että ehkä on opetettu, mutta hän ei muista. Esimerkin kohdalle on vedetty viiva.(C) Neljännelle termi ei ole ollut tuttu ja esimerkin kohdalle hän on kirjoittanut sanan ei. Sulkeisiin hän on jatkanut, että termi kuulostaa vieraalta, mutta voi olla tehty. (R) Neljä on vastannut molempiin kohtiin ei.(A)(B)(Q)(X) Kaksi ensimmäiseen kohtaan ei ja toiseen ei mitään.(D)(E) Neljä ensimmäiseen kohtaan ei ja toiseen kohtaan viiva. (F)(J)(K)(P) Kaksi ensimmäiseen kohtaan ei ja toiseen kysymysmerkki. (G)(V) Ensimmäiseen kohtaan ei ja toiseen kohtaan ei ja kysymysmerkki. (D)(O) Yhdessä ensimmäiseen kohtaan ei ole ja toiseen kohtaan ei ole. (S) Yhdessä ensimmäiseen kohtaan ei ole ja toiseen kohtaan en osaa sanoa ja kysymysmerkki. (H) Kahdessa lomakkeessa on ensimmäiseen kohtaan kirjoitettu ei ole. (M)(U) Ensimmäinen heistä on kirjoittanut toiseen kohtaan, ettei draamasopimus sano mitään sekä hyymiö ja kolme pistettä.(M) Toisessa on kirjoitettu, ettei termi ole tuttu, joten hän ei osaa sanoa.(U) Yhdessä on kirjoitettu ensimmäiseen kohtaan en muista ja toiseen kohtaan on vedetty viiva. (T)

Opettajalle draamasopimuksen tekeminen on tuttua. Hän on kuvannut, että se tehdään aina aloitettaessa ja joskus sitä pitää tarkentaa myös matkan varrella. Termi on ollut opiskelijoille selvästi

outo. Yksi vastaus kuitenkin selvästi kuvastaa draamasopimuksia tehdyn, joskin toiminta on ollut toisella nimellä/termillä, joka ei tässä yhteydessä ole selvinnyt. (L) Vastaaja on osannut ilmeisesti johdatella termistä sen mahdollista sisältöä ja verrata sitä tehtyyn toimintaan, koska draamasopimus käsittelee juuri kuvatun kaltaisia asioita. (L) Toisessa vastauksessa on hieman spekuloitu termin vierautta ja käytäntöä, mutta ei ole tarjottu esimerkkiä. (R) Kaksi kysymystä draamasopimukseen liittyen on herättänyt vastaajissa jotakin, koska vastauskohtaan on laitettu kysymysmerkki. Tulkitseen tässä yhteydessä sen aivan kuin vastakysymykseksi tutkijalle. Kukaan ei ole kuitenkaan esittänyt tähän liittyen kysymyksiä aineistonkeruutilanteessa.

Pääasia on, että toiminnasta tehdään sopimuksia, jotta jokaisen olisi helpompaa toimia draaman maailmoissa yhteistoiminnallisesti. Toki olisi ollut mielenkiintoista saada vastauksissa tietoa, millaisena he ovat kokeneet tehdyt sopimukset draamakasvatuksellisissa tilanteissa. Tutkimuskysymys olisi mahdollisesti pitänyt olla toisella tapaa muotoiltu, jotta se olisi tuottanut sopimiseen liittyviä vastauksia. Tutkijan sisäistämä ja yleisenä pitämä termi ei välttämättä ole sitä kuitenkaan kaikille.

7.2.9 Draamakasvatuksellisen opintokokonaisuuden aikana luotuja merkityksiä

Draamakasvatuksesta on luotu merkityksiä opetusmenetelmänä. Ensimmäinen on kirjoittanut:

”Draamakasvatus on eräänlaista oman minän ja minuuden pohtimista ja tarkempaa havainnointia.”

Henkilö H

”Sen avulla pystyy hahmottamaan omaa toimintaa ryhmässä ja yksilönä.”

Henkilö H

Toinen on vastannut:

”Draaman menetelmien kautta on voinut esim. katsoa ammattialaan liittyviä asioita ns. ulkopuolisen silmin.”*

Henkilö V

** luottamuksellisen tiedonkäsittelyn vuoksi sana korvattu yleisemmällä termillä*

Kolmas on todennut:

”Draamakasvatusta on monenlaista, onneksi. Se ei ole vain näyttelemistä muiden katsoessa lavalle.”

Henkilö P

Hän on ymmärtänyt, että jollekin se voi olla ainoa keino tuoda tuntemuksiaan julki. Neljäs on kirjoittanut:

”Palauttanut lapsuuden kiinnostusta tämän kaltaiseen työskentelyyn.”

Henkilö R

Hän on kokenut, että draamatyöskentelyssä oma persoona tulee esiin ja kehittyy. Hän on kuvannut, että ei tarvitse tehdä täydellistä lopputulosta, sillä jokainen tuotos on yksilöllinen ja kertoo oman tarinansa. Viides on kokenut:

”...parhaimmillaan lähentää ihmisiä tavalla, johon muut opetusmuodot eivät pysty.”

Henkilö J

Kuudes on vastannut:

”Draamakasvatus opetusmenetelmänä on mielestäni hyvä ja merkityksellinen.”

Henkilö X

Seitsemäs on kuvaillut:

”Draaman avulla on käyty läpi monenlaisia ilmiöitä ja elämäntilanteita, syrjäytyminen, itsetunto, ujous, rohkeus...”

Henkilö E

Kahdeksas on kokenut:

”Käsittelen omaa elämänhistoriaani draaman avulla.”

Henkilö D

Yhdeksäs on kirjoittanut:

”Sitä voidaan käyttää välineenä tunteiden tai tunteen ilmaisussa, tai vaikka jonkin asian käsittelyssä.”

Henkilö U

Draamakasvatuksellisten opintojen aikana on huomattu asioita. Ensimmäinen:

”Olen huomannut, että draaman kautta on mahdollista käsitellä tai tuoda esille kipeitä ja vaikeita asioita. Se ikään kuin sanoittaa sen mitä ei uskalla sanoa.”

Henkilö T

Toinen on huomannut, että erilaisten luovien menetelmien ja draaman käyttäminen ryhmänohjaustyössä on tärkeää. Hän on myös huomannut kuinka eri tavoin ihmiset suhtautuvat

draaman käyttämiseen.(J) Draamakasvatus on liitetty joidenkin asioiden käsittelyn yhteyteen. Ensimmäinen on kirjoittanut:

”...sen avulla voi olla helpompi näyttää ja tuoda esille itselle vaikeita asioita mistä muuten voisi olla vaikea puhua. Esim. syömishäiriöt, itsetunto jne.”

Henkilö M

Toinen on todennut, että tunteiden ja vaikeiden asioiden käsittely voi helpottaa draaman avulla. (C) Kolmas on ajatellut, että se on oivallinen tapa käsitellä vaikeasti lähestyttäviä ja vaikeita asioita. Hänestä vaikeita asioita on helpotettu draaman avulla.(D) Neljäs on sitä mieltä, että joitakin asioita on helpompi käsitellä draaman avulla.(K) Viides on kokenut, että hankalat tilanteet on helpompi tuoda esiin draaman avulla.(L) Kuudennella on kokemusta, kun draamalla on käsitelty erilaisia vaikeita tilanteita, esimerkiksi kiusaamista. Hän uskoo sen avulla olevan helpompaa lähestyä ja käsitellä vaikeita asioita.(N) Opettajan mukaan draamakasvatuksessa tulee oivalluksia siitä, että tekemällä päästään sellaisille ajattelun ja tunteiden tasolle, joille sanojen avulla ei pääse. Hän on kokenut draamamenetelmien ongelmanratkaisuluonteen.

Vastaajat ovat kirjoittaneet siitä, miten draamakasvatuksen on koettu tai koetaan vaikuttaneen itseen. Ensimmäinen kokee olevansa parempi ihmistuntija.(H) Toiselle erilaisten tunteiden kokeminen on avannut draamatyön merkitystä.(T) Kolmas on kirjoittanut, että kokee olevansa vapautuneempi. (I) Neljäs on todennut, että kokee olevansa enemmän sinut itsensä kanssa.(A) Viides on kokenut, että itse on luova ihminen ja hänelle itsensä paras työstämiskeino on luovat menetelmät. (M) Kuudes on todennut, että ei ole kokenut draamaopintojen muuttaneen elämäänsä.(T)

Draamakasvatuksesta on muodostunut kokemus. Ensimmäinen on kiteyttänyt sen näin:

”Draama on antanut paljon!”

Henkilö A

Toinen on kokenut draamakasvatuksen olevan vapauttavaa ja hyväksyvää.(L) Kolmas on ilmoittanut pitävänsä kovasti draamakasvatuksesta ja hänestä sitä saisi olla enemmänkin. (D) Neljäs on kirjoittanut, että draamakasvatus ei ole ainakaan tylsää ja se on ihanan monipuolista.(E) Viidennestä se on hauska menetelmä ja parhaimmillaan vapaamuotoista ja positiivista toimintaa. Se muokkaa yksilön minäkuva.(F) Kuudennesta draama on ollut ihan viihdyttävää.(N) Seitsemännestä se on keventänyt opiskelua.(V) Kahdeksas on kirjoittanut pitävänsä siitä. (M) Yhdeksännelle se ei ole henkilökohtaisesti paljon merkinnyt.(G) Kymmenennelle on sen avulla vahvistunut, että omalla persoonalla työskenteleminen toimii.(H) Yhdestoista on sitä mieltä, ettei edelleenkään nauti draamailusta.(P) Kahdennestatoista on ollut hyvä, että draamaa on tuotu esille ja sitä on saanut itse

kokeilla.(T) Kolmastoista on päässyt joskus menemään myös mukavuusalueen ulkopuolelle ja pitää draamakasvatuksellisia menetelmiä erittäin tärkeänä lisänä muuhun opetukseen. (K) Neljännelletoista se on ollut itsetutkiskelua, kasvattavaa ja vapauttavaa.(I)

Draamakasvatuksesta on kirjoitettu saatavan jotain omaan tulevaan ammattiin ja työhön. Ensimmäinen on kirjoittanut:

”Tunnistan draamatyöskentelyn mahdollisuudet eri asiakkaiden/asiakasryhmien kanssa työskentelyssä.”

Henkilö Q

Hän on jatkanut, että draamakasvatus auttaa hyödyntämään luovia menetelmiä asiakastyössä.(Q) Toinen on kokenut saaneensa paljon eväitä tulevaan ammattiinsa.(C) Kolmas on kuvaillut saaneensa konkreettisia keinoja ja erilaisia harjoituksia, joita voi käyttää työssään.(H) Neljäs on vastannut, että menetelmää voi hyödyntää tulevaisuuden työssä eri paikoissa. Hän on saanut lisäksi käyttöönsä uusia näkökulmia ja toimintaohjeita ryhmänohjaukseen ja ammatillisuuteensa. Se on monipuolinen työväline.(F) Viides on todennut, että draamaa pystyy hyvin hyödyntämään asiakastyössä.(M) Kuudes on saanut draamasta työvälineen tulevaan ammattiin. (U) Kolmas on saanut keinoja tulevaan ammattiinsa. (X) Seitsemäs on saanut käytännön vinkkejä tulevaan ammattiin, itsevarmuutta esiintymiseen ja ohjaamiseen. (V)

Yksi on kirjoittanut saaneensa käyttöönsä uusia työmenetelmiä. Hänestä luovat menetelmät ovat olleet erittäin tärkeitä opinnoissa. Ne ovat käytännönläheisiä ja niitä on voinut hyödyntää harjoittelussa. (B) Yksi on puolestaan ajatellut vastaushetkellä, ettei osaa, ei halua, eikä myöskään välttämättä uskalla käyttää draamaa opetusmetodinä. Hän on kokenut, ettei osaisi kuitenkaan käyttää draamakasvatusta kokonaisuutena. Hänellä on mielestään todella heikko pohjatieto asiaan. (G) Muutamassa vastauksessa on otettu kantaa draamakasvatuksen soveltuvuudesta johonkin. Ensimmäinen kirjoittaa:

”Etenkin sosiaalialalla olisi hyvä, jos draamakasvatus saisi enemmän sijaa.”

Henkilö T

Toinen on todennut:

”Mielestäni myös päiväkodeissa voisi lisätä draamallisten menetelmien käyttöä.”

Henkilö K

7.3 Haastattelut

Haastateltavia kertyi kaiken kaikkiaan kolme, yksi opettaja ja kaksi opiskelijaa. Ennakkoon olen pyytänyt haastateltavia varaamaan haastattelua varten aikaa noin tunnin. Haastattelut ovat olleet keskimäärin noin 38 minuuttia. Haastatteluista on tehty koosteet, joissa on nostettu esiin tulleita asioita tiivistetysti. Mukana on suoria lainauksia.

Haastattelua ei ole aivan helppoa mieltää aina kertomuksena, joten voi olla helpompaa kuvata sitä kerronnallisuuden käsitteellä (Aaltonen & Leimumäki 2010, 124). Kertomuksellista haastatteluaineistoa analysoitaessa ei ole vain yhtä varsinaista menetelmää, jonka avulla edetään. Tutkija soveltaa eri analyysitapoja ja etsii niiden avulla vastauksia tutkimuskysymyksiin. Haastattelu on yleensä sikäli haastava, ettei se tarjoa vain yhtä eheää kertomusta, vaan on kooste erilaisista vaiheista. Lähtökohtaisesti aineistosta etsitään ensin kertomukselliset kohdat ja pohditaan, miksi niitä on juuri kyseisessä kohdassa ja mikä merkitys niillä mahdollisesti siinä kohtaa on ja tarkastellaan kuinka kerronnallinen aineisto on. Aineistoa voi tarkastella korostamisen kannalta. Kokemuskertomuksissa on usein painottamista. Onko tarinoissa joidenkin kokemusten painottamista, kuten jotain yllättävää tai hämmäntävää? (Hyvärinen 2010, 90–93).

Haastateltujen opiskelijoiden näkemykset ovat erityyppiset. Toiselle draama ei ole ollut henkilökohtaisesti läheinen aihealue, kun taas toiselle se on ollut. Molemmat ovat saaneet draamakasvatuksesta henkilökohtaisella tasolla merkittäviä kokemuksia. Toinen ei osaa vielä nähdä sille omassa työssään sijaa. Toinen näkee sille käyttöä työssä vähäisessä määrin. Hänelle vaikutus on ollut suurin henkilökohtaisella tasolla ja huomattavissa koko ajan.

OPISKELIJAN HAASTATTELU 1: Ensimmäisen vuoden aikana ollut draamakasvatuksellinen kokonaisuus on tuntunut harjoitteiden osalta haastateltavasta hieman vaivaannuttavalta. Teoriaosuus on ollut hänestä kiva. Se on tarjonnut uuden näkökulman lähestyä työtä. Aluksi on ollut teoriaa ja sitten on kokeiltu käytännössä. Syy vaivaantuneisuuteen ei ole hänelle itselleenkaan täysin selvinnyt. Hän pohtii, että ehkä osaltaan kaiken uutuus on vaikuttanut asiaan. Uutta on ollut läpikäytävät asiat, opettajat, toiset oppilaat sekä tilanne. Hän on ymmärtänyt mitä on pitänyt tehdä käytännössä, mutta se ei ollut itselle sellaista kuin hän on huomannut sen joillekin olevan. Toiset ovat tykänneet paljon enemmän harjoitteista ja teatteri on liittynyt joidenkin vapaa-aikaankin. Suurimmalle osalle tämä on ollut varmasti täysin uusi asia.

Hänellä on ollut draamaharjoitteita aiempien ammatillisten opintojen aikana yhden opettajan toimesta ryhmäytymisessä ja ne ovat olleet kivoja, mutta ne ovat olleet enemmän näytelmähommia, humoristisia improvisaatioita. Niissä kuitenkin vain muutama on tehnyt ja loput ovat olleet yleisöä.

Selkeästi vain muutama henkilö on halunnut osallistua ja hän on ollut yksi niistä. Tämän tyyppistä toimintaa voi kokeilla, mutta se vaatii hänen mukaansa ryhmän hyvää tuntemista. Hänestä tilanteiden pitäisi olla luotuja sellaisiksi, että niihin oikeasti uskaltaa lähteä mukaan. Pienempi ryhmä on silloin sopivampi.

Toisissa opintojaksoissa tehdyt draamalliset tilanneharjoitteet, joissa eläydyttiin asiakkaan ja työntekijän rooliin ovat olleet erittäin hyviä ja todella antoisia. Niitä olisi voinut tehdä enemmän ja useampana opiskeluvuotena. Hänestä draama on toimivaa kolmen neljän henkilön pienryhmissä. Hän olisi ollut valmis käyttämään draamaa myöhemmin opinnoissa, kun on valittu kutakin oikeasti kiinnostavat valinnaiset aineet ja ryhmä tuntee toisensa. Silloin oppiminen on ihan erilaista. Toiminnan purkamiseen pitäisi jättää enemmän aikaa ja keskusteluissa pidetään huoli siitä, että jokaisen näkemys pääsee esille. Kaikki näkevät tilanteen kuitenkin aina ihan eri tavalla, joten roolissa esiintyville ja katsojille pitäisi antaa mahdollisuus kertoa, että mitä on nähnyt ja miltä se on tuntunut. Kaikissa opinnoissa on aina liian vähän aikaa toiminnan purkamiselle.

”Kyllä sille pitäis varata enemmän kuin viiskyt prosenttia aikaa koska ite tykkään että kun saadaan hyvä ja hedelmällinen keskustelu käyntiin niin sille pitää varata aikaa...”

Luova toiminta ei tunnu omimmalta työskentelytavalta. Opinnoissa on korostettu sitä, että draaman käyttäminen työvälineenä vaatii aika hyvää perehtyneisyyttä. Siitä on tullut olo, että miksi opiskella sitä.

”... jos me ei kuitenkaan saada käyttää sitä työvälineenä...”

Hän on enemmän elementissään ryhmänvetämisessä keskustelujen kautta johon ottaa mukaan jotain välineitä, vaikka piirtämistä, tietenkin asiakkaista ja tilanteista ylipäättänsä riippuen.

Draamakasvatuksellisen toiminnan aikana on ollut ihan hyviä keskusteluja ja niissä on saattanut jossain määrin tulla tunteet pintaan, aihepiiristä riippuen. Joillakin tilanne oli mennyt aika henkilökohtaiselle tasolle.

”...sitä kautta olemme muun muassa itkeneet draaman tunnilla...”

Joku on haastateltavan mukaan kuullut tätä tapahtuneen muillakin. Tämä on saanut miettimään draaman käyttämistä työvälineenä.

”...että uskaltaako sitä sitten itsekään työvälineenä, jos se on niinku liian raskas...”

Hän sanoo, että siihen on perehdyttävä enemmän, jotta sitä uskaltaa käyttää oikeasti ryhmän kanssa. Huomattavasti paljon enemmän voisi olla kaikkien työmenetelmien soveltamista käytännössä kursseilla, eikä niitä luokiteltaisi perusopintojen jälkeen eri kursseiksi. Hän kaipaa tietoa käytännön kokemuksista.

”...jos opettajat tai muut ovat käyttäneet, niin vois kertoa et miten he on sen tehny ja minkä takia...”

Hän on kokenut opiskelijoiden keskinäisen toiminnan riittämättömänä.

”...sitten niinku miettii siellä oliko tää nyt kivaa vai ei.”

Hän lähtisi kokeilemaan käytännössä oikeiden kohdennettujen ryhmien kanssa.

”... niin siellä voitais niinku miettiä että mihin, minkälaisissa tilanteissa, minkä takia ja mitä menetelmiä...”

Tästä saisi kokemuksia siitä, mikä toimii ja mikä ei. Tilanne on silloin realistisempi. Toki harjoittelussa olisi voinut olla mahdollisuuksia kokeilla, mutta hän ei muista tehneensä mitään sen tyyppistä. Hän kertoo esimerkin, jossa on joutunut jossain opintokokonaisuudessa käytännössä vetämään oikealle ryhmälle toiminnan.

”...oli ihan hirvee juttu ja mä olin silleen et miten mä selviin tästä mut mä tein sen ja nyt musta tuntuu että mä voisin ihan missä tahansa ryhmässä...”

Kokemuksesta on tullut myönteinen, vaikka se on vähän pelottanutkin.

”Se oli aivan mahoton juttu mut kun sen kerran teki niin ja kävi läpi, suunnitteli kunnolla ja pääs sitten opettajan ja muiden opiskelijoiden kans purkaan, vaihtaan kokemuksia, niin tota se laukas sen ettei se kauheeta ollukaan...”

Hän itse on tykännyt opiskelujen aikana pienryhmätyöskentelystä. Ryhmälle on annettu aihe, jota on työstetty vapaasti ideariihessä ja tuotettu materiaalia yhteistä läpikäyntiä varten. Etenkin, jos opettaja on varannut aikaa niiden läpikäymiseen ja keskusteluun, eikä pienryhmätoiminnan tarkoitus ole ollut vain tuottaa kartonkia seinälle vaan on ollut aikaa purkamiselle ja miettimiselle. Aikaa on ollut yleensä liian vähän. Hän on kokenut ajan loppuneen siinä vaiheessa, kun ihmiset ovat alkaneet uskaltaa puhua avoimesti. Isommissa ryhmissä hän on kokenut osan jäävän sivuun ja puheenvuoroja ei saa riittävästi.

Draamakasvatus ei ole hänellä varmaan kovinkaan suuressa osassa viidenkään vuoden päästä, eikä hän itse usko suunnitelmallisesti käyttävänsä sitä. Hän on aina valmis kokeilemaan esimerkiksi työkaverin tai sellaisen tilaisuuden tarjoutuessa. Hän haluaa lähteä kokeilemaan kaikkea uutta. Kokemattomuus voi olla syy, miksi hän ei tällä hetkellä näe draaman kuuluvan viiden vuoden suunnitelmiin. Tarvittaessa ja etenkin asiakkaiden toiveesta hän on valmis ottaman asiasta selvää. Hän näkee ammatillisen kasvun koko loppuiän ja koko työuran kestäväenä. Hän on tykännyt reflektoida omaa toimintaa opiskelujen aikana. Oma ammatillinen kasvu on ihan alussa. Jossain vaiheessa hän kuvitteli olevansa jotenkin enemmän. Draamakasvatuksella ei ole varsinaista osuutta ammatilliseen kasvuun, mutta yksi harjoitus on jäänyt erityisesti mieleen. Se on ollut rooliharjoitus.

”...semmonen mulla on kyllä jäänyt mieleen että siinä yhden oppitunnin ajan kolmen hengen pienryhmässä keskenämme tehtiin, eläydyttiin esimerkiksi koulukiusatuksi ja opettajaksi, sitten oli tämmönen haastava asiakas...”

”...niin ne oli oikeesti...ne on jääny mulle mieleen ja se et mä muistan kyllä et mä opin paljon.”

”...meillä sattui oleen sellainen kolmen hengen tyttöporukka siinä silloin että me haluttiin ottaa se tosissaan...haluttiin oikeesti kokeilla sitä juttua...se kyllä toimi et se kyllä jääny mulla mieleen...”

Hän kertoo opettajan toiminnalla olevan merkitystä roolin ottamisen harjoituksessa, jotta opiskelijat ottavat sen tosissaan. Kun luotuun tilanteeseen eläydytään kunnolla, niin se jää varmastikin mieleen. Ohjaajalla on oltava jonkin näköistä kokemusta, kun annetaan tilanne ja siihen aletaan eläytyä. Hänen on osattava luoda ilmapiiri ja osallistujilla oltava halu osallistua ilman ahdistusta ja jännitystä. Hän on käsittänyt draaman rooleihin menemisenä ja sitä kautta mahdollisesti asioiden oivaltamisena.

OPISKELIJAN HAASTATTELU 2: Hän on kokenut draamakasvatuksellisen työskentelyn pitkälti persoonan kanssa työskentelynä. Persoonaa tavallaan muovataan eri tilanteisiin. Itselle on jäänyt opetuksesta mieleen se, että täytyy sietää epävarmuutta, ei ole valmiita vastauksia tai ohjaustapoja millä työskennellä, vaan työskennellään omana persoonana itsenään tilanteen ja paikan mukaan. Mukaudutaan näiden mukaan.

Erilaisten harjoitusten avulla on voinut haastaa itseään ja viedä persoonaa pidemmälle, jopa oman mukavuusalueen ulkopuolelle. Mieleen on jäänyt lyhyessä ajassa tehty lyhyt näytelmä, joka on esitetty muille luokkalaisille.

”...ei siinä hirveesti kerkee miettimään sitä mitä sä sanot tai mitä sä teet.”

”...vaan se tulee tavallaan improvisaation kautta sitten loppujen lopuksi.”

Hän muistaa roolien kautta työskentelyn ja että roolista luopuminen on roolityöskentelyn jälkeen tärkeää monelle. Draaman keinot saattavat olla joskus kivuliaitakin ja käsitellyt asiat voivat osua jollekin ihmiselle tosi syvälle. Tämän vuoksi on tärkeää fyysisesti ravistella rooli pois ja palata tähän päivään omaksi itsekseen. Hän muistaa, että jollakin kerroilla joku on voinut itkeä, kun on pitänyt esittää koulukiusaamista. Toiminnassa voi päästä syvälle ja siitä on tärkeää ja tarpeellista irrottautua. Draamaohjaajan on pidettävä huolta, että kaikki palautuvat harjoituksista, joissa itseään on haastettu.

Hän toteaa, että kaikki eivät halua olla paljon esillä. Draamaa harrastavatkin saavat toiminnasta paljon irti. Draamakasvatusta voi hyödyntää monella tapaa, se on antanut keinoja ja harjoitteita.

”...on kirjoittamista, puhetta, esittämistä, sitten tämmöstä eläytymistä, jolloin sitä on läsnä tilanteessa...voi olla rentoutumisharjoituksia...kaikennäköisiä...”

”...niin niitä pystyy tosi hyvin soveltaan ja niinku omassa elämässä jollain tapaa käsittelemään...”

Hän näkee draamakasvatuksen soveltuvan asiakastyön lisäksi omaan elämäänsikin. Jumiutuneissa asioissa voi esimerkiksi draaman keinoin asettua toisen saappaisiin, miettiä mitä hän sanoisi tai ehkä tuntee tilanteesta ja näin voi saada uusia näkökulmia. Harjoituksia pystyy mukauttamaan, mutta ne ovat riippuvaisia tilanteesta ja läsnä olevista ihmisistä. Ihmisiä on tunnettava jonkin verran, on tunnusteltava miten ja millä tavalla ihmisten kanssa voi hyödyntää roolia. Jokaisesta ihmisestä itsestään on kiinni kuinka paljon itsestään haluaa antaa. Voi antaa tilaa ihmiselle.

”...tilaa sille ettei tarvi, että se on myös ihan sallittua ettei sun tarvi tehdä näitä asioita...voi sanoa alussa ettei tarvi tähän osallistua, mutta toivotaan, että osallistuisit...”

”...niin alussa antaa tila olla sivussa ja seurata vaikka tilannetta, että olis kumminkin läsnä siinä...”

Näin tilanteesta saa jonkinlaisen käsityksen. Myös opintojen aikana tunneilla oli mahdollisuus olla osallistumatta. Tilanne huomioitiin ja välillä kysyttiin millainen olo on, haluaako olla vielä sivussa vai haluaako jo osallistua. Kaikille draamakasvatus ei ole mukavuusalueen sisällä. Hän on huomannut, kuinka jotakin on alkuun jännittänyt ja sitten helpottanut. Monen on huomannut myös haastavan itseään ja jälkeinpäin heillä on ollut siitä hyvä olo. Turvallisessa ympäristössä on voinut uskaltautua vähän haastamaan itseään ja antamaan itsestään enemmän. Hän on huomannut toisten läsnäolijoiden merkityksen suhteessa tähän.

”...toisen merkitys on aika suuri, mun mielestä pitää antaa paljon tilaa ihmisille toimia...”

Hän liittyy draamakasvatukseen ryhmäytymisen ja ryhmäytykseen.

”...ryhmä on tiivis ja vaikei ois tiiviskään niin on tää voisko sanoo salliva...et otetaan kaikki huomioon ja kaikille on semmonen oma tila...et pidetään huolta siitä et kaikki pääsee omalla tavallaan niinku esille.”

Hän kertoo, että ryhmän kokoontuessa on oltava selkeät alut ja päätökset. Toiminta alkaa jostakin rennommasta, välissä on erilaisia harjoitteita ja sitten päätös. Viimeisen vuoden ryhmäkerroilla jokainen oppilas sai suunnitella muulle ryhmälle ohjaukserran. Näiltä kerroilta sai palautetta omasta toiminnasta. Päällekkäistä toimintaa pyrittiin välttämään. Näiltä kerroilta sai paljon erilaisia harjoituksia ja työvälineitä itselle työelämäänsä. Hän on oppinut tuona aikana myös

tarkkailemaan sitä, kuinka kokonaisuuksia on rakennettu ja osaa ajatella miksi näin on mahdollisesti tehty sekä saanut kuulla mihin ne ovat perustuneet.

Draamakasvatus on ollut hänen mielestään hyvä ja tärkeä asia. Hänelle opinnot ovat kokonaisuudessaan olleet tärkeitä.

”...oon sellanen ihminen joka pyrkii kaikesta ottamaan mahdollisimman paljon irti ja oikeasti keskittyy siihen asiaan mitä opetetaan ja koko...ja luottaa siihen että ammattilaisihmiset on opettamassa, niin niilläkin on sitten joku tarkoitus...”

”että hirveen paljon saa irti jos on avoin mieli...”

”opetus anto hirveesti sijaa omalle ajattelulle, ettei annettu valmiita vastauksia vaan nimenomaan sitä...niinku kehitettiin omaa ajattelukykyä... ja toimintaa ja tiedon etsimistä...”

Hän kokee hyvänä, että on erilaisia opetusmenetelmiä. Johonkin aiheeseen sopii joku opetusmenetelmä selkeästi paremmin ja toiseen taas toinen. Hän on huomannut, että jotkut muutkin opettajat käyttivät oppitunneillaan draamakasvatuksellisia keinoja. Hänen mukaansa draamakasvatus opetusmenetelmänä on enemmän toimintaa ja sen kautta tapahtuvaa. Hän itse on ollut kaikkein eniten läsnä tilanteessa draamakasvatuksen aikana ja jollain tapaa on ollut vastaanottavaisempi opetetuille asioille, koska siinä on niin konkreettisesti mukana kaiken aikaa.

Draamakasvatuksella on hänelle merkitystä aina jossain määrin läpi koko elämän. Siitä on saanut keinoja ylipäättään olemiseen, ihmisten kanssa tekemiseen, vuorovaikutukseen, avoimuuteen, epävarmuuden sietokykyyn.

”...ja sit niinku draamakasvatus opettaa siihen, että...on monia eri tapoja toimia eikä mikään niitä oo oikea tai väärä...ennemminkin se, että sä pystyt mukautumaan...”

Hän kokee, että draamakasvatus vaikuttaa koko ajan.

”...sitä se draamakasvatuskin aika pitkälle oli että miten sitä vuorovaikutusta voi harjoittaa ja eri tavalla tuoda esiin eri tilanteissa...”

”...muhun se kolahti kokonaisvaltaisesti...”

Nykyisessä työssään hän voi mahdollisesti pienemmässä määrin käyttää joitakin draaman keinoja. Hän on huomannut roolit arjessa, työssä, itsessään ja asiakkaissaan.

Haastateltava puhuu rooleista. Rooleista on puhuttu myös oppimispäiväkirjoissa ja lomakkeissa. Päiväkirjojen kohdalla on sivuttu naamion käyttämisen yhteydessä roolissa olemista, vaikkakin siinä on puhuttu naamion käyttämisestä arkielämässä. Sosiaalisessa tilanteessa otetaan rooleja suhteessa toisiin. Rooleja on käsitelty tarkemmin sivuilla 103 ja 117.

Hän peilaa itseään muihin opiskelijoihin, joista moni on ollut sitä mieltä, ettei tule ikinä tarvitsemaan ja käyttämään missään draamaa.

”...niin mä vahvasti epäilen sitä...”

Kaikki eivät olleet kokeneet draamaa ollenkaan omaksi jutukseksi. Edellisessä harjoittelussa hän on kokenut, että draamakasvatuksellista toimintaa on jollain tapaa käytetty asiakkaiden kanssa. Uusille keinoille altistuminen ei ollut luontaista kaikille, mutta tapaamiskertojen aikana on alkanut tapahtua ja loppupuolella paikalla on ollut aivan erilainen innoissaan oleva ihminen.

Hänellä ei ollut aiemmin käsitystä draamakasvatuksesta, mutta hän on mennyt mukaan avoimin mielin ja on huomannut pian odottavansa opetuskertoja ja niiden sisältöä. Ammatillisen kasvun hän käsittää monivaiheisena. Hän on tullut aikansa kouluun tietämättä mihin kaikkeen on tullut mukaan ja on oppinut hyvin paljon tärkeitä asioita. Jossain vaiheessa on tullut tunne ammatillisuudesta ja suuresta tiedon määrästä. Opintojen loppupuolella hän on kokenut tietävänsä paljon ja myös sen ettei tiedä. Työelämään palattuaan hän on huomannut joutuneensa opettelemaan uudestaan tietynlaista tekemättömyyttä asiakkaiden kanssa. Hänellä on asioihin vastauksia, mutta hän ei tee työtä asiakkaan puolesta, vaan lähtee yhdessä asiakkaan kanssa miettimään mitä voi tehdä ja haastaa asiakkaan miettimään asioita omista näkökulmistaan. Tätä kautta hän on huomannut myös oman ammatillisen kasvun elinikäisyyden. Ihminen työminänsä kera kasvaa koko elämän.

”...mä en usko siihen, että ikinä voi sanoa, että mä oon valmis...”

Hän näkee draamakasvatuksen vaikuttaneen suuresti omaan ammatilliseen kasvuun. Sen mukana on saanut itsestään ja muista eri tavalla irti sekä työtä että omaa elämää ajatellen. Erilaisten käsitteiden määrä, tieto, ymmärrys ja erilaiset näkökulmat ovat lisääntyneet. Katse on jollakin tapaa avartunut. Hän toteaa, ettei osaa pukea kaikkea sanoiksi. Tietää paljon ja opitut asiat on läsnä elämässä koko ajan. Hän toteaa:

”...en osaa ajatella sitä enää erillisenä...se on osa mua nyt.”

OPETTAJAN HAASTATTELU 1: Opettajan työssä on huomannut nuoren opettajan tarpeen ja yleensä ihmisen tarpeen saada suoja rooleista. Roolit auttavat ihmisiä elämän näyttämöillä. Joissain vaiheessa on huomannut, kun ei ole enää tarvinnut opettajan roolia työn tekemisessä. Muutos on alkanut parikymmentä vuotta sitten.

”...silloin oli valmis purkamaan tätä autoritääristä roolia ja menemään kohti aidompaa vuorovaikutusta.”

Aiemmin hän on opettanut paljon nimenomaan teatteria, jossa opiskelijoiden kanssa on tehty esityksiä näyttämölle. Silloin kaikki eri taideaineiden opettajat ovat osallistuneet projekteissa

kokonaisuuden rakentamiseen ja hän on vastannut käsikirjoituksesta ja ohjauksesta. Nykyisillä resursseilla tämä ei ole mahdollista, eikä tällaista vaihtoehtoa ole valittavissa. Hän kuvaa esityksen rakentamisen olevan todellista ryhmätyötä.

”...niinku mä joskus sanon, niin teatteriesitys on ryhmätyön korkein muoto...”

Omat työtavat ovat vuosien mittaan hioutuneet siten, että nyt ymmärtää itsemäärittelyn ja sensitiivisyyden merkityksen toiminnassa. Hän on ymmärtänyt, että tällaisia tilanteita kohtaan on pelkoja ja ennakkoluuloja, joita nuorempana ei ole aina osannut tunnistaa.

”Et joskus nuorempana olin intoo piukassa kaikkeen teatteriin ja draamaan ja muuta, niin ei ehkä joka vaiheessa tunnistanu sitä...”

Oman innostuksen on joskus otaksunut häivyttävän kaikki sellaiset ajatukset tai tunteet. Toisaalta se liittyy draamallisen toiminnan kehittymiseen.

”...se on aivan valtavan iso huomio ja se liittyy tähän, myöskin tähän kehitykseen, etteihän draamakasvatuksesta ja osallistavasta draamasta oo puhuttukaan vasta kun viistoista vuotta...”

”...niin ja tavallaan sehän on lähteny sieltä teatteri-ilmaisusta silloin aikanaan ja ilmaisutaidosta, joka oli kuitenkin aika esittämiskeskeistä...”

Hän on oivaltanut tämän täydennyskoulutuksen myötä.

Tällä hetkellä keskeisenä on dialogisuuden käsite ja yhä suuremman tilan antaminen sen tyyppiselle vuorovaikutukselle. Kun työskentelee aikuisten ihmisten kanssa, olisi huomattava jo olemassa oleva tieto.

”... oikeesti suostuis ja ymmärtäis sen, että ihmisillä on kaikki tieto... se on jo olemassa siinä...”

”...miten sille raivata se areena, niinku sen tiedon ja sen kokemuksen tulla näkyväksi...”

Näitä kohtaamistilanteita hän pyrkii luomaan entistä enemmän. Hänen näkemyksensä draamakasvatus on, että se on hyvin yhteisöllinen menetelmä, joka voi olla hyvin ryhmäyttävää. Ennestään tutusta ryhmästä voi mahdollistua aivan uutta, kun on annettu tila opiskelijoiden omalle ajattelulle, kokemuksille ja oivalluksille, ja mukaan tulee toisen ihmisen koko kehollisuus.

”...tulee esille sellaisia puolia, joita ei niinku ikinä tuu kun istuu siellä pulpetin takana...”

”...silloin ihminen on kokonainen. Sillä on... siinä on paitsi hänen historiansa, elämäkokemuksensa, niin siinä on myös äly, tunne ja siinä on kaikki.”

8 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Draamakasvatus on yhteisöllinen oppiaine ja opetusmenetelmä. Yhdessä toimiminen on sen keskeinen elementti. Lomakkeissa, päiväkirjoissa ja haastatteluissa ei ole kuvattu, että ryhmässä olisi ollut isompia ristiriitoja tai ryhmädynaamiset ilmiöt olisivat opiskeluryhmissä muodostaneet hyvin haastaviksi. Yhdessä päiväkirjassa on pohdittu opiskeluryhmän toiminnan ja ammatissa vastaan tulevien ryhmien välistä eroa haastavien tilanteiden osalta. Toinen haastatelluista opiskelijoista toi myös esiin näkemyksensä tähän liittyen. Toisessa päiväkirjassa on puolestaan ollut kuvausta ryhmätoiminnasta, jossa on syntynyt jonkin näköistä liikehdintää ryhmän jäsenten poissaolojen vuoksi. Tämä tilanne on hyvin arkipäiväinen ja todellinen ryhmätoiminnassa.

Draamakasvatus on myös kokemuksellinen oppiaine ja opetusmenetelmä. Kaikissa aineistomuodoissa on tullut hyvin esiin draamakasvatuksen kokemuksellinen puoli. Kokemukseen liittyy aina myös tunne. Kokemukseen liittyvän tunteen käsittelyä sivutaan draamakasvatuksessa koko ajan. Käsittelyn tasoon on opintojen ohjauksessa kiinnitetty huomiota itsemäärityksen ja sensitiivisyyden kautta. Ajalliset resurssit vaikuttavat siihen, kuinka laajasti asioita on mahdollista käsitellä. Ihmisen tunnetason toiminta on hyvin moninaista, eikä kaikkea koettua kykene tilanteen aikana edes käsittämään. Tunnetason merkityksen avaaminen entistä laajemmin voi olla tarpeen draamakasvatuksellisessa toiminnassa.

Roolityöskentely on tullut kokemuksena esiin molemmissa opiskelijoiden haastattelussa. Oppimispäiväkirjoissa se on ollut tietenkin keskeistä, koska he ovat tehneet pienet näytelmät. Lomakkeissa ei puhuta suoraan roolityöskentelystä, mutta puhutaan tunteisiin ja vaikeisiin asioihin liittyvien tilanteiden käsittelystä, jota toteutetaan roolin ottamisen kautta. Tähän liittyy osaltaan heittäytyminen, joka voi selittää miksi siitä on puhuttu niin paljon. Draamakasvatukselliseen toimintaan liittyy toki yleisestikin yhteistoiminnallisuus ja yhdessä tekeminen sekä fiktiivisessä maailmassa toimiminen, jolloin yksilön on uskallettava lähteä siihen kokonaisuuteen mukaan, heittäytyttävä toimimaan.

Kahdessa lomakkeessa ja toisessa opiskelijan haastattelussa on tullut esiin, että draamaa on vähäisesti käytetty myös joidenkin muiden oppiaineiden yhteydessä. Tutkimukseen olisi ollut mielenkiintoista saada myös niitä opettajia, jotka ovat jollain tavoin ottaneet draamakasvatuksen osaksi opetustaan, mutta eivät käytä draamakasvatusta opetussuunnitelmallisesti.

Tutkielmassa on haettu vastauksia kolmeen pääkysymykseen, joita on tuettu mahdollisten lisäkysymysten avulla.

1) Millaisia ammatillista kasvua koskevia positioita eli suhteita tutkittavilla henkilöillä on ollut liittyen draamakasvatukseen opetusmenetelmänä? Lisäkysymys: Mitä muita positioita tutkittavilla henkilöillä on ollut käytettäessä draamakasvatusta opetusmenetelmänä?

Draamakasvatus on nähty paljolti työvälineenä, josta on haluttu saada omaan ammattiin välitöntä hyötyä. Välitön hyöty on esimerkiksi erilaiset käytännön toimet, joihin voidaan ohjata toimimaan tai joiden avulla voidaan toimia. Tähän on todennäköisesti myös varmasti vaikutusta sillä, että opintokokonaisuudessa se tuodaan esiin työvälineen muodossa.

Draamakasvatuksen merkitys muodostuu tutkimustulosten valossa kahtiajakoiseksi. Joillekin draamakasvatuksella on itseisarvoa, toisille välinearvoa, osalle molempia ja muutama ei koe arvoa ollenkaan. Kun draamakasvatuksella on välinearvoa, sen nähdään välineenä hyödyttävän jotakin pyrkimystä tai päämäärää, näiden tutkimustulosten osalta ryhmänohjausta tai ryhmäytymistä. Kun draamakasvatuksella on itseisarvoa, sen nähdään olevan itsessään arvokas. Tällöin voidaan havaita myös välillistä hyötyä. Välillinen hyöty ei yleensä ole niin helposti käsitteellistettävää. Draamakasvatuksessa se voi olla esimerkiksi henkilökohtaisella tasolla tapahtunutta tiedostamista, havaitsemista, ymmärtämistä. Draamakasvatus on taidetta ja kulttuuria, jonka avulla ihmisen on mahdollista tutkia itseään, muita ihmisiä ja ympäristöään sekä peilata ja rakentaa suhdettaan niihin.

2) Millaisia ammatillisen kasvun ja draamakasvatuksen yhdistäviä diskursseja aineistosta löytyy? Lisäkysymys: Mitä muita diskursseja ammatillisen kasvun ja draamakasvatuksen yhdistämiseen liittyy?

Draamakasvatuksellinen opetuskokonaisuuksia on sisällytetty opetussuunnitelmallisesti osaksi ammattikorkeakouluopintoihin. Sitä on ollut osana luovia ja toiminnallisia menetelmiä. Se tuodaan vahvasti esiin kaikessa aineistossa.

Draamakasvatus on haastanut opiskelijoiden ammatillista kasvua. Ammatillinen kasvu on käsitteenä laaja ja se voidaan ymmärtää hyvin moninaisesti. Konkreettisesti todennettavissa olevat keinot ja ulkoisesti näkyvät käytännönvalmiudet tarjoavat näkyvää ammattitaitoa. Osa sisäisestä ammatillisesta valmiudesta on myös ulkoisesti havaittavissa, mutta suurin osa yksilön sisäisistä prosesseista jää sisäiseksi, eikä kaikkea ole mahdollista määrällisesti mitata tai edes mitattavissa.

Yksi syy, miksi draamakasvatus on monelle ammatillisuuteen liittyen haastavaa, ovat juuri yksilön sisäiset prosessit. Sisäisiin prosesseihin liittyy aina tunteet, ihmisen järki ja tunteet toimivat aina samaan aikaan. Tunteet liittyvät kokemuksiin ja draamakasvatus on kokemuksellista toimintaa. Teoriaosuudessa on käsitelty sekä tunteita että kokemuksia, niiden syntymistä sekä mahdollisia

vaikutuksia oppimiseen. Draamakasvatus haastaa kokemuksellisesti. Se, miten draamakasvatus osaltaan haastaa kasvamaan ammatillisesti, ei ole kaikille todellakaan helppoa. Draamakasvatus sysää yksilöä kokemuksellisuuden kautta kohti sisäisiä prosesseja. Meistä jokainen käy sisäisiä prosesseja itsensä kanssa. Ihminen on kuitenkin kokonaisuus. Ihmisen kehon biologinen pyrkimys homeostaasiin (vrt. esim. Damasio 2011) vaikuttaa kokonaisvaltaisesti ihmisessä. Viriävät emootiot ja tunteet saavat ihmisessä aikaan reaktioita, jotka voivat saada ihmisen toimimaan tietoisesti tai tiedostamattomasti hyvin moninaisesti. Oman kokonaisvaltaisuuden käsittämällä ja ymmärtämällä on merkitystä siihen voidaanko draamakasvatus ja ammatillinen kasvu nähdä ja millä tavoin ne voidaan nähdä yhdessä toimivina tekijöinä.

3) Millaisia muutoksia tutkittavilla on tapahtunut opetuskokonaisuuden aikana, jossa draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä (currere eli minuuden ja oman kehityksen ymmärtäminen)?

Suurimmalla osalla muutoksia on tapahtunut suhteessa itseen. Harvemmillä kehittyminen on edennyt niin pitkälle, että he olisivat kyenneet näkemään draamakasvatuksen varmana toimintamenetelmänä omassa ammatissaan. Useammalle on kuitenkin muodostunut sellainen suhde luovaan toimintaan ja draamakasvatukseen, että he näkevät sen tarjoavan jotakin heidän ammatillisuuteensa. Se voi olla yksittäinen harjoitus tai lisääntynyt ymmärrys siitä, millaiselta toisesta voi tuntua.

Oppimispäiväkirjoissa on ollut enemmän konkreettisia odotuksia kuin itsensä henkiseen kehittymiseen liittyviä odotuksia suhteessa draamakasvatukseen. Lomakkeissa on nostettu enemmän esiin sitä, miten on kehitytty henkisesti. Niissä on kerrottu myös saadun konkreettisia valmiuksia. Haastattelussa draamakasvatus on vaikuttanut ensimmäiseen vähäisessä määrin henkisellä tasolla ja antanut joitakin konkreettisia valmiuksia. Toinen on kokenut draamakasvatuksen vaikuttaneen häneen suuresti ja merkitys on kokonaisvaltainen. Aineistoista on havaittavissa, että muutosta on tapahtunut opintojen aikana. Muutoksen määrää ja laajuutta on kuitenkin vaikea mitata suhteellisesti. Tutkielma on ollut tapaustutkimus ja aineistoltaan rajattu. Sen perusteella ei voi tehdä yleistyksiä.

Opettajilta on haettu vastausta draamakasvatuksen käyttämiseen opetusmenetelmänä kahteen pääkysymykseen. Tähän tutkimukseen on osallistunut vain yksi opettaja, joten tulos ei ole yleistettävissä. Vastaus antaa kuitenkin kokemusperäistä tietoa aiheesta. Tutkimuksesta on lähetty muutamaan kertaan sähköpostiviestiä myös kolmelle muulle opettajalle. Heistä kukaan ei ole kuitenkaan reagoinut viesteihin millään tavoin. Viestit ovat voineet ajautua heillä roskapostiin. Muita mahdollisia vaikuttavia tekijöitä ovat voineet olla ajanpuute, tutkimus ei ole kiinnostanut tai

on tunnettu jostain syystä haluttomuutta vastata kutsuun. Aiemmin olen kohdassa 6.3.2 Aineiston keruu kirjoittanut Pöysästä (2010, 154–156), joka on puhunut, että tutkija esittää kutsussa vastapuolelle mahdollisuuden eräänlaiseen rooliin ja asiantuntijan asemaan. Voi olla, että haastattelukutsuni on voinut tarjota heille asemaa, jota he eivät ole syystä tai toisesta halunneet vastaan ottaa. Yhden opettajan antamat vastaukset selventävät kuitenkin osaltaan draamakasvatuksen käyttämistä opetusmenetelmänä korkeakouluopinnoissa.

1. Millaista heistä on käyttää opetusmenetelmänään draamakasvatusta?

Draamakasvatusta käytetään opetusmenetelmänä opetussuunnitelmallisesti, jolloin tuntien toiminta on määritelty sisällöllisesti ja opintojaksolle on osaamistavoitteet. Opetusta on ollut sekä päiväopiskelijoille että monimuoto-opiskelijoille. Opintokokonaisuudet ja niiden aikakehykset ovat opiskelumuodon mukaisia. Ensimmäisenä vuotena on läsnäolovelvotteinen opintokokonaisuus, joissa käsitellään luovia ja toiminnallisia menetelmiä työvälineinä. Kokonaisuus on neljä opintopistettä (108 h), josta kuvalliselle ja draamalliselle ilmaisulle on lähiovetusta neljä kertaa neljä tuntia.

Opettaja on kertonut haastattelussa prosessidraamasta, joka tehdään ensimmäisenä vuotena opiskelijoiden kanssa. Tässä yhteydessä on hyvä hieman selventää, mistä prosessidraamassa on kysymys. Prosessidraama on oppimiseen johtavaa draamaa, joka rakentuu jonkin erityisen teeman tai aiheen ympärille. Opettajan on valinnut erilaisia strategioita, työskentelytapoja, joiden avulla draamassa opitaan. Strategiat tarjoavat kaikille osallisille, opettajalle ja osallistujille, eri näkökulmia ja mahdollisuuksia. (Bowell & Heap 2005, 18–21.) Ennen draamallisen toiminnan aloittamista opettajan ja ryhmän kesken tehdään draamasopimus, jossa päätetään yhteiset pelisäännöt koko toiminnalle. Prosessidraamat voivat olla yhden tai useamman kerran kestäviä toimintoja. Sopimukset voidaan tehdä tarpeen mukaan lyhytaikaisina tai pitkäaikaisina. Prosessidraaman jälkeen tehtyä toimintaa reflektoidaan aina yhdessä. (Owens & Barber 2010, 13–14, 52–56.)

Opettaja jatkaa, että prosessidraamassa on käytetty opettajan valitsemaa valmista tekstiä Owensin kirjasta. Tarina on afrikkalainen ja se kertoo piikkisiasta ja oravasta, loppuen kliimaksiin. Opettaja muistuttaa opiskelijoita vaihtoehtoisista tasoista, yksilö, yhteiskunta ja globaalitaso. Opiskelijat kehittelevät tähän tarinaan lopun. Perustarina antaa mahdollisuuden kehitellä erilaisia teemoja. Opiskelijat esittävät omat ratkaisunsa muille. Tarinoiden jälkeen analysoidaan nähtyä ja käydään läpi toimintaprosessia sekä siihen liittyviä kokemuksia.

Tarinasta tehdään ensin koonti esimerkiksi sarjakuvana kuvakäsikirjoitustyyppisesti. Sitten siitä rakennetaan näyttämöllinen versio, joka voi olla esimerkiksi kuunnelma (äänimaailma), nukketheateri, pöytäteatteri, perinteinen teatteri, pantomiimi, naamioesitys, musiikkiesitys tai

tanssiesitys. Näyttämölliset versiot tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia esillä olemiseen. Esimerkiksi kuunnelma (äänimaailma) ja nukketatteri tarjoavat mahdollisuuden olla fyysisesti suojassa.

Toisena vuonna opiskelijoilla on luovia ja toimintamenetelmiä vaihtoehtoisissa moduleissa. Oppimispäiväkirjojen kuvaukset ovat tässä tutkimuksessa tällaisesta opintokokonaisuudesta. Opintokokonaisuus on kolme opintopistettä (81 h) ja sisällöt ovat valikoituneet modulin mukaisesti. Kolmantena vuonna opiskelijoilla on luovat ja toiminnalliset menetelmät ryhmän ohjaamisessa. Kolmen opintopisteen (81 h) opintokokonaisuudesta on kontaktiopetusta 36 tuntia.

Monimuoto-opiskelijoiden kanssa hän on tehnyt nopeita käsikirjoituksia. Muutaman hengen ryhmässä he ovat miettineet heidän tarinansa päähenkilön ja hänen suuntansa, ketkä ovat sivuhenkilöitä ja miten he tulevat esteeksi päähenkilön suunnalle sekä mitä sitten tapahtuu. Näiden kautta on tullut näkyviin erilaisia haastavia vuorovaikutustilanteita. Tilanteisiin on menty sisälle ja niitä on purettu.

2. Millaisia merkityskokonaisuuksia he muodostavat?

Opettaja ei arvota esityksiä millään tavoin, mutta on huomannut prosessidraaman tarinoiden päättyvän nykyisin useammin dystopiatyyppisiin ratkaisuihin. Dystopia tarkoittaa utopian vastakohtaa, kuvitteellista paikkaa jossa elämä on epätasa-arvoista, epäinhimillistä ja yleensä pelottavaa. Ihmiset eivät ole siellä tyytyväisiä elämäänsä. (Merriam Webster.) Tämän lisäksi hän on huomannut suosittuja teemoja olevan esimerkiksi parisuhteen, globaalin eriarvoisuuden tematiikka sekä toisesta huolehtiminen.

Draamakasvatukselliseen toimintaan liittyy itsemääritys, jonka opettaja on huomannut olevan monelle opiskelijalle hyvin merkityksellisen asian. Kukin määrittelee muun muassa, paljonko on näkyvillä, mikä on oma osuus toiminnassa eli millaisia rooleja ottaa. Esimerkiksi nukketatteria tehdessä on fyysisesti suojassa, mutta tällöin äänestä tulee merkittävämpi tekijä.

Opettaja on huomannut henkilökohtaisella tasolla olevien merkitysten, kuten pelkojen ja ennakkoluulojen, vaikutukset suhteessa draamakasvatukselliseen toimintaan. Hän on huomannut myös itsemäärityksen ja sensitiivisyyden merkityksen toiminnassa sekä roolin merkityksen ihmiselle ammatillisella ja henkilökohtaisella tasolla.

Tässä tutkimuksessa on havaittavissa joitakin samansuuntaisia tuloksia kuin Stinsonin tutkimuksessa. Madonna Stinson (2009) on tutkinut opettajien ammatillista kehittymistä Singaporessa. Hän on huomannut, että draamakasvatukselliseen toimintaan liitetään paljolti edellytyksiä, joiden voidaan ajatella vaativan joitakin erityisiä taitoja, kuten esiintyminen ja näytteleminen. Omalta mukavuusalueelta ja totutuista ammatillisista toimintatavoista ulos tuleminen

on haastavaa. Draama on nähty hauskana toimintana ja ehkä hieman kuin ”kikka kakkosena”, temppuna.

Tämän tutkielman aineistossa on tullut esille sitä, että draamakasvatuksen alue ei ole ollut monelle opiskelijalle ominainen. Toiminta nähdään paljon esiintymisenä ja näyttelemisenä. Esillä oleminen ja esiintyminen on koettelemus. Toiminta erotetaan tavallisesta sosiaalisesta kanssakäymisestä ja vuorovaikutuksesta mahdollisesti toiminnan draamallisen luonteen vuoksi. Draaman kautta on käsitelty asioita, jotka esiintyvät ihmisten arjessa, kuten vuorovaikutus tai omat ja toisten tunteet. Näkökulmana on usein näiden tilanteiden tuomat haasteet, kuten ristitriidat. Ne kohdataan ja niihin suhtaudutaan kuitenkin mahdollisesti enemmän esittämisenä kuin viestimisenä, jolloin voidaan kokea tarvetta omata erityistaitoja. Viestimisessä sen sijaan pyritään hahmottaa ja ymmärtämään asiaa. Draamakasvatuksellisen toiminnan tavoite on ilmiöiden ja asioiden tarkasteleminen ja tutkiminen yhdessä, eikä arvioitavan tai arvosteltavan esityksen tuottaminen. (Vrt. Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2013)

Tässä aineistossa opiskelijat ovat myös kokeneet draamakasvatuksellisten toimintatapojen haastavan heitä tavalla tai toisella. Aineistossa on kuvauksia omalta mukavuusalueelta poistumisesta sekä siitä, että draamakasvatukselliselle toimintatavalle ei ole helppo löytää sijaa omassa ammatissa. Draamakasvatuksesta löytyy ehkä vaivattomimmin leikillinen ja hassutteleva puoli. Erilaiset leikit ja harjoitukset kuuluvat draamakasvatukseen. Niiden avulla luodaan rennompaa, välitöntä ilmapiiriä sekä lämmitellään ja tutustutetaan toisiinsa osallistujia. Leikillisyyden ja hassuttelevan puolen löytäminen itsessään on ihmiselle tärkeää. Se on kuitenkin vain yksi puoli ihmisestä ja yksi elementti draamakasvatuksellisessa toiminnassa.

Draamakasvatuksellisen toiminnan itseisarvoa ei saa hukata. Koska draamakasvatus on leikillistä ja se voi olla myös hassuttelevaa, toiminta voidaan kärjistettynä mieltää yksioikoisesti pelkäksi hauskanpidoksi. Draamakasvatuksellisen toiminnan jäädessä vain yhden elementin varaan, kokonaiskuva jää muodostumatta ja toimintaa voidaan pitää vain yksittäisinä temppuina, kikka kakkosina. Ne eivät johda tarkastelemaan ja tutkimaan asioita ja ilmiöitä, vaan ovat enemmän yhtenä välivaiheena johonkin muuhun. Draamakasvatuksesta on moneksi ja siitä on monenlaista hyötyä. Draamakasvatuksellisen toiminnan merkitys ja luonne eivät pääse oikeuksiinsa, jos sillä on vain välinearvo.

9 POHDINTAA

9.1 Luotettavuuden tarkastelua

Tutkijana on muistettava, että tutkimusaineistoa tulkitaan ja yleistys tehdään tulkinnasta. Tulkinta on vuoropuhelua jota tutkija on käynyt teorian ja tutkimusaineiston kanssa. Luotettavuuden arviointia on tehtävä koko tutkimuksen ajan ja tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (Vilka 2005, 157, 159.)

Tulos on aina tulkintaa. Tutkijana olen pyrkinyt tulkitsemaan tutkimusaineistoa siten, etteivät omat tunteeni tai läheinen suhde draamakasvatukseen pääse värittämään tutkimusaineiston tulkintaa. Analysointivaihe on ollut sen vuoksi moninainen ja joku toinen olisi voinut tehdä sen yksinkertaisemmin ja nopeammin.

Toistettavuutta tarkastellaan aina yhtenä luotettavuuden tekijänä. Jos tutkimus toistettaisiin täysin samalla tavoin, niin saataisiinko siitä täysin samat tulokset. Tämän pitää olla mahdollista, jotta toistettavuuden käsite toteutuu. Vilka (2005, 159) toteaa tämän olevan kuitenkin käytännössä mahdotonta, koska laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyt tutkimukset ovat aina kokonaisuutenaan ainutkertaisia. Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa tarkastellaan ihmisten kokemuksia suhteessa erityiseen paikkaan, ajanjaksoon, tilanteeseen, ympäristöön ja ihmisiin.

Tutkimus on varmasti toistettavissa jossakin toisessa paikassa, ajanjaksona, tilanteessa, ympäristössä ja toisten ihmisten kesken, mutta ovatko ihmisten kokemukset täysin samat. Se on epätodennäköistä. Kokemukset voivat olla samansuuntaisia ja niissä voi olla samankaltaisuuksia. Jokaisen elämismaailma ja kokemusmaailma on kuitenkin hyväksyttävä uniikkina ja omakohtaisena. Tämä osaltaan tekee tutkimusaineistosta myös jollakin lailla ainutlaatuisen.

Kriteerien yhtenäistämisen ja yhteisen ohjeistuksen antamisen kautta (mm. luokittelu, tulkinta) voidaan pyrkiä saamaan aikaan toistettavuus. Tämäkään ei kuitenkaan takaa sitä, että tulokset olisivat täysin samat, koska tutkijoiden esiymmärrykset ja teoreettiset perehtyneisyydet tutkimusaiheeseen ovat erilaisia. Käytännössä samoilla tulkintasäännöillä toimivan toisen tutkijan pitäisi kuitenkin pystyä löytämään tutkimuksen tekijän tekemä tulkinta. Jonkinlainen toistettavuus on siis oltava olemassa. (Vilka 2005, 159–160.)

Tutkijan on paljastettava tutkimukseen vaikuttavat arvonsa, jotta tutkimus on arvovapaata. Tutkijan arvot vaikuttavat aina osaltaan tutkimuksen tekemiseen, vaikka sen on oltava arvovapaata. (Vilkkä 2005, 160.) Tutkija on pyrkinyt huolellisesti tuomaan esille omat taustaoletuksensa tutkielman suhteen sekä pohtinut koko tutkielman teon ajan omaa rooliaan tutkijana.

Kyrön (2004, 138) mukaan koko tutkimusprosessia on hyvä tarkastella ja samalla arvioida siinä tehtyjä valintoja. Arvioinnissa huomioidaan se mitä on tutkittu, miten on tutkittu, millaisiin tuloksiin on tultu, sekä milloin ja miten tulokset ovat sovellettavissa. Laajassa arvioinnissa tarkastellaan aina myös tutkimuksen vaikuttavuutta. Vaikuttavuuden osalta tutkimusta tarkastellaan sen teoreettisen osuuden suhteen eli mitkä ovat olleet sen seuraukset ja mitkä mahdollisuudet. Tutkimuksen käytäntöjä tarkastellaan myös seurausten ja mahdollisuuksien osalta. Metodologian ja menetelmien seurauksia tarkastellaan ja lopuksi esitellään kuinka aihetta on mahdollista jatkossa tutkia. (emt.) Diskurssianalyysin avulla saadut tulokset ovat uskottavuuden, vastaavuuden, pysyvyyden ja siirrettävyyden kannalta todellisia, koska ne ovat yleisesti aineistosta löydettävissä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 170–171.)

Tutkimusprosessi on ollut mielekäs, mutta haastava. Kutakin aineiston osaa on käyty lävitse yksittäin lukuisia kertoja. Lomakkeista, oppimispäiväkirjoista ja haastatteluista on poimittu Exceltaulukon kokemusten tarkastelunäkökulmat. Tämän lisäksi jokainen yksittäinen aineiston osa on käyty lävitse suhteessa erilaisiin osa-alueisiin, jotka ovat muodostuneet draamakasvatuksen mahdollisesta käyttämisestä tulevassa ammatissa, millaisena draamakasvatus on vaikuttanut näyttäytyvän kokemuksena ja millainen merkitys siihen on vaikuttanut muodostuvan. Oppimispäiväkirjoista on taulukoitu toimintaan liittyneet keskeiset termit määrällisesti eli on poimittu teksteistä niiden esiintyvyydet. Aineistot on taulukoitu ja niissä on tarkasteltu kerrottua (mitä on kerrottu), positiota (rooliin asettumista) ja miten omaa minuutta ja kehitystä on ymmärretty.

Aineistosta on haettu toistuvuutta, yhdenmukaisuuksia, säännöllisyyksiä, eroja ja ristiriitaisuuksia. Tutkijana on huomannut aineiston analyysivaiheessa tarpeen etäännyttää itseään draamakasvatuksen henkilökohtaisesta merkityksestä. Aineistoa on luokiteltu, tyypitelty, teemoitettu ja koodattu. Vaihe on jäänyt mieleen paikoin hitaana ja työläänä, mutta sen ansioista tutkija on päässyt irtautumaan draamakasvatuksen merkityksestä henkilökohtaisesti ja tarkastelemaan kutakin aineiston osasta itsenään.

Aineistoissa on ollut tekstiä, jonka merkitystä on täytynyt tarkastella huolellisesti. Teksti ei ole ollut kirjakielistä. Lomakkeissa on ollut vastauksia, joissa on ollut jopa kirjoitettuna vain yksittäisiä sanoja. Vastaukset ovat voineet olla ranskalaisilla viivoilla tai pilkuilla eroteltuina sanajonoina. Joissakin kohdissa lauserakenteet tai ilmaisut ovat olleet mutkikkaita, että tekstiin on

joutunut syventymään pidemmäksi aikaa. Niissä on täytynyt tarkasti selvittää viittauksia, mihin ne ovat viitanneet tai mitä niiden sisältä lopulta on.

Mikä on riittävä määrä aineistoa? Tämä voidaan tehdä muun muassa saturaation eli kylläntymisen käsitteen kautta. Kun samat asiat alkavat ilmetä yhä uudestaan, eikä uutta enää tule esiin, niin voidaan ajatella aineistoa olevan tarpeeksi. Tällöin saturaatiopiste on saavutettu. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 160–161.)

Samoja asioita on joiltakin osin ilmennyt uudestaan ja uudestaan niissä määrin, että voidaan ajatella niiden kertovan joltain osin saturaatiosta. Tutkijana suhtaudun kuitenkin aineiston määrään ja sen riittävyyteen kriittisesti. Aineiston tuloksista ei voi vetää kauaskantoisia ja yleistettäviä johtopäätöksiä. Opettajien kokemusten tutkimus, eivätkä haastattelut täytä määrällistä vaatimusta. Tutkielma tarjoaa tapauskohtaista kokemuksellista tietoa draamakasvatuksen käyttämisestä opetusmenetelmänä, joka on aina sinällään arvokasta ja huomionarvoista.

9.2 Tutkimuksen tulevaisuus

Draamakasvatus on opetuksellinen menetelmä ja oppiaine, joka voi mielestäni tarjota sekä yksilölle että yhteisölle merkittäviä vaikutuksia henkisellä tasolla. Yksilötasolla se voi mahdollisesti edesauttaa ihmisen sisäisten prosessien jäsentämistä, lisätä itsetuntemusta ja itsevarmuutta sekä rohkaista ihmistä tutustumaan omaan itseensä ja ymmärtämään sitä kautta myös muita. Yhteisötasolla draamakasvatus voi lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta, toisen asemaan asettumisen taitoa ja valmiuksia yhteistyöhön. Nämä taidot eivät ole pelkästään ammatilliseen kasvuun liittyviä tai liitettäviä tekijöitä, vaan ne ovat mielestäni kansalaistaitoja. Draamakasvatuksellisen toiminnan merkitystä ei välttämättä pystytä täysin mittaamaan määrällisillä mittareilla.

Draamakasvatusta on syytä tutkia vielä enemmän kokemuksen tasolla, jotta saadaan lisää selvyttä sen kokemuksellisesta vaikutuksesta. Tässä tutkimuksessa draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä opetussuunnitelmallisesti. Tämän lisäksi olisi hyvä saada tietoa ja kokemuksia draamakasvatuksen käyttämisestä opetusmenetelmänä ilman opetussuunnitelmallista viitekehystä.

LÄHTEET

Painetut lähteet:

Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010) Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere. 119 – 152.

Aarto-Pesonen, L. 2013. ”Tää koulutus ei oi tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa”. Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
<URL:https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41012/978-951-39-50965_vaitos23032013.pdf?sequence=1> Luettu 10.10.2014.

Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa Anttila, E. (toim.) (2011) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteysiä. Teatterikorkeakoulu, Helsinki. 151–173.
<URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence=1> Luettu 18.2.2016.

Anttila, K. 2011a. Opiskelijan uraidentiteetistä ja sen kehittämistä. Teoksessa Kaisto, J. & Liimatainen, J.O. (toim.) (2011) Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa. Ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta ja opiskelun etenemisestä. Oulun yliopisto, Oulu. 7.
<URL:<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514296246/isbn9789514296246.pdf>> Luettu 10.10.2014.

Anttila, K. 2011b. Asiantuntijuuden kehittymisestä. Teoksessa Kaisto, J. & Liimatainen, J.O. (toim.) (2011) Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa. Ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta ja opiskelun etenemisestä. Oulun yliopisto, Oulu. 19. <URL:<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514296246/isbn9789514296246.pdf>> Luettu 10.10.2014.

Anttila, P. 1998. Sanaton tieto. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Methodix.
<URL:<https://methodix.wordpress.com/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#4.2%20Sanaton%20tieto>> Luettu 5.3.2016.

Bardy, M. 1998. Lapsuuden peilitalo ja taiteen tieto. Teoksessa Bardy, M. (toim.) (1998) Taide tiedon lähteenä. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä. 181–200.

- Bar-On, R. 2006. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. <URL: http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf > Luettu 25.11.2014
- Bechara, A. 2004. The role of emotion in decision-making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage. *Brain and Cognition* 55 (2004). 30–40. <URL: <http://people.hss.caltech.edu/~steve/bechara.pdf> > Luettu 11.4.2016.
- Bowell, P & Heap, B. S. 2005. *Prosessidraama - polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Draamatyö, Helsinki.
- Boyatzis, R.E. & Kolb, D.A. 2000. Performance, Learning, and Development as Modes of Growth and Adaption throughout our Lives and Careers. Teoksessa Peiperel, M., Arthur, M., Goffee, R. & Morris, T. (toim.) (2000) *Career Frontiers: New Conceptions of Working Lives*. Oxford University Press, Oxford, 76–98.
- Bresler, L. 2011. *Epilogi: Taiteen vitalisuus ja pedagoginen voima*. Suomentanut Eeva Anttila. Teoksessa Anttila, E. (toim.) (2011) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulu, Helsinki. 175–178. <URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence=1 > Luettu 18.2.2016.
- Brookfield, S. 1996. Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Suomentanut Leevi Lehto. Teoksessa Mezirow, J. & ym. (toim.) (1996) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Helsinki. Toinen painos. 198–213.
- Bruner, J. Life as Narrative. 2004. *Social Research* 3/ 2004. Original published in *Social Research* 1/1987. 691–710. <URL: http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf > Luettu 10.2.2015.
- Cope, R. A. 2015 *A Brief History of Theatre in Education*. <URL: <http://www.beyondthedoors.co.uk/centrestage/tie2.htm> > Luettu 19.1.2016.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. *Flow — elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suomentanut Ritva Hellsten. Rasalas, Helsinki.
- Csikszentmihalyi, M. 2006. *Kehittyvä minuus: visioita kolmannelle vuosituhatluvulle*. Suomentanut Sari Hellsten. Rasalas, Helsinki.
- Damasio, A. 2000. *Tapahtumisen tunne: miten tietoisuus syntyy*. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Terra cognita, Helsinki.

- Damasio, A. 2001. Descartesin virhe: emootio, järki ja ihmisen aivot. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Terra cognita, Helsinki.
- Damasio, A. 2003. Spinozaa etsimässä: ilo, suru ja tuntevat aivot. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Terra Cognita, Helsinki.
- Damasio, A. 2011. Itse tulee mieleen: tietoisten aivojen rakentaminen. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Terra Cognita, Helsinki.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, Helsinki. <URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%E4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1 > Luettu 5.3.2016.
- Fludernik, M. 2009. An Introduction to Narratology. Routledge, London - New York.
- Gadamer, H-G. 2004. Truth and Method. Ensimmäisen kerran julkaistu 1975. Toinen korjattu painos. Continuum, London - New York. <URL: <https://mvlindsey.files.wordpress.com/2015/08/truth-and-method-gadamer-2004.pdf> > Luettu 18.1.2016.
- Garcia-Pieto, P., Bellard, E. & Schneider, S.C. 2003. Experiencing Diversity, Conflict, And Emotions in Teams. Applied Psychology: An International Review 52 (3). 413–440.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Otava. Keuruu.
- Goleman, D. 2014. Aivot ja tunneäly, uusimmat oivallukset. Suomentanut Mia Heiskanen. Samsara Tasapaino-oppaat. Tallinna.
- Goodson, I.F. 2013. Storying the Self: Life Politics and the Study of the Teacher's Life and Work. Teoksessa Pinar, W.F. (toim.) (2013) Curriculum: Toward New Identities. Routledge, New York, Oxon. 4, 10–12.
- Hari, R. 2007. Ihmisaivojen peilautumisjärjestelmät. Duodecim 2007;123. 1565–1573. <URL: <http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo96592.pdf> > Luettu 8.1.2015
- Hari, R. Järvinen, J., Lehtonen, J., Lonka, K. Peräkylä, A. Pyysiäinen, I., Salenius, S., Sams, M. & Ylikoski, P. 2015. Ihmisen mieli. Gaudeamus, Tallinna.
- Harré, R. & van Langenhove, L. 1999. The Dynamics of Social Episodes. Teoksessa Harré, R. & van Langenhove, L. (toim.) (1999) Positioning Theory. Blackwell Publishers Ltd., Oxfordshire. 1.
- Haseman, B. 1991. Improvisation, process drama and dramatic art. The Drama Magazine - The Journal of National Drama. July. 19–21. <URL: http://eprints.qut.edu.au/53856/1/London_Drama_PD91.pdf > Luettu 18.1.2016.

- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Korhonen, P. & Østern, A-L. (toim.) (2001) *Katarsis: draama, teatteri ja kasvatus*. Atena kustannus Oy, Jyväskylä. 75–105.
- Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Kansan-valistusseura, Vantaa.
- Heikkinen, H. & Viirret, T. L. 2003. Johdanto. Teoksessa Heikkinen, H. & Viirret, T. L. (toim.) (2003) *Draamakasvatuksen teill- tutkimus TIE (Theatre In Education) – projektista*. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. 12. <URL: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36776/draamakasvatuksen%20teill%C3%A4.pdf?sequence=1> > Luettu 19.1.2016.
- Heikkinen, L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä – Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. OKKA-säätiö. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi. 8–19.
- Honan, E. 2004, *Teachers as bricoleurs: Producing plausible readings of curriculum documents*. *English Teaching: Practice and Critique*. September 2004, 3:2. 99–112. <URL: https://www.researchgate.net/profile/Eileen_Honan/publications?sorting=newest&page=3 > Luettu 27.1.2016.
- Hornbook, D. 2002, 2.painos. *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. RoutledgeFalmer, London. Ensimmäinen painos 1991.
- Hyypä, H., Kiviniemi, L., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. 2015. *Kokemuksen tutkimuksen ulottuvuudet*. ePooki Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 9. <URL: <http://www.oamk.fi/epooki/2015/kokemuksen-tutkimuksen-ulottuvuudet/> > Luettu 9.2.2016.
- Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. 2009. *Esipuhe*. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby (toim.) (2009) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Hansaprint direct Oy, Vantaa. 7–25.
- Häkämies, A. 2007. *Metodilla on merkitystä - muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikasvatuksessa*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, Tampere. 1253. <URL: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/67752> > Luettu 23.10.2014.
- Hänninen, V. 2000. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print, Tampere.
- Hyvärinen, M. 2010. *Haastattelukertomuksen analyysi*. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere. 90–118.

- Isokorpi, T. 2006. Napit vastakkain:ristiriidat, rajat ja ratkaisut. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi – Autobiograafinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Väitöskirja. Cityoffset Oy, Tampere.
<URL: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67242/951-44-5578-9.pdf?sequence=1>
>Luettu 10.2.2015
- Jaatinen, R. 2009. Ennakoimattomuus voimavarana – Autobiografinen, elämäntietä ja pyrkimys autenttisuuteen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ydinkäsitteinä. Teoksessa Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. (toim.)(2009) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. OKKA, Saarijärvi. 73–94.
- Jakku-Sihvonen, R. 2006. Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) (2006) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulu, Helsinki. 6-9. <URL:http://www.forumartis.fi/tervetaiteilija/PDF/Jakku-Sihvonen_Taide%20ja%20taitoaineiden%20opetuksen%20merkityksia%202006.pdf > Luettu 8.2.2016.
- Järvilehto, S. & Kiiski, R. 2009. Oman hyvinvoinnin lähteillä: ohjaajan käsikirja. Kuntoutussäätiö. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
<URL:http://www.kuntoutussaatio.fi/files/192/Oman_hyvinvoinnin_lahteilla.pdf > Luettu 11.2.2016.
- Jääskeläinen, P., Hakkarainen, P., Jokinen, E. & Spangar, T. 2008. Dialogiset työpajat ja hiljainen tieto. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) (2008) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Gummeruksen kirjapaino, Jyväskylä. 301–320.
- Kallunki, V. & Lehtonen, O. 2012. Nuorten aikuisten elämäntyytyväisyyden osatekijät hyvinvoinnin eri tasoilla. Yhteiskuntapolitiikka 2012:77. 4.
<URL:<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102989/kallunki.pdf?sequence=1> > Luettu 15.2.2016.
- Karisto, A. 1998. Rajankäyntiä – kognitiivisen, esteettisen ja moraalisen suhteista. Teoksessa Bardy, M. (toim.) (1998) Taide tiedon lähteenä. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä. 63–80.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2007. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) (2007) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö. Oulun yliopistopaino. 26–60. <URL:https://www2.uef.fi/documents/1526314/1526337/Akateeminen+opetussuunnitelmaty%C3%B6_K

[arjalainen_Oy,%20Opetuksen+kehitt%C3%A4misyks_2007.pdf/e7f61280-ab51-4648-8dc0-f6fa78284d3e](http://www.arjalainen.Oy,%20Opetuksen+kehitt%C3%A4misyks_2007.pdf/e7f61280-ab51-4648-8dc0-f6fa78284d3e) > Luettu 29.2.2016.

Karttunen, S. 2004. Taiteilijoiden lukumäärän kehitys 1950-luvulta 2000-luvulle – kasvaako työvoima työllisyyttä nopeammin? Teoksessa Arpo, R. (toim.) (2004) Taiteilija Suomessa – Taiteellisen työn muuttuvat edellytykset. Taiteen keskustoimikunta. Nykypaino Oy, Helsinki. 13–36. <URL: <http://www.taike.fi/documents/10921/0/Arpo+%28toim.%29%2028+04.pdf> > Luettu 18.1.2016.

Kaski, S. & Kiander, T. 2005. Tunnejohtajuus: kuuntelua ja vaikuttamista. Edita, Helsinki.

Kettula, K. 2012. Towards professional growth: essays on learning and teaching forest economics and marketing through drama, roleplay and reflective journals. University of Helsinki, Department of Forest Sciences. Dissertation. <URL: <http://www.metla.fi/dissertationes/df152.htm> > Luettu 23.10.2014.

Kincheloe, J.L. 2013. Pinar's Curriere and Identity in Hyperreality: Grounding the Post-formal Notion of Intrapersonal Intelligence. Teoksessa Pinar, W.F. (toim.) (2013) Curriculum: Toward New Identities. Routledge, New York, Oxon. 129–142.

Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiö. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi. 32–49.

Koivunen, H. 1998. Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa Bardy, M. (toim.) (1998) Taide tiedon lähteenä. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä. 201–219.

Koivusilta, L. 2012. Terveyserojen sosioekonomiset taustatekijät. Teoksessa Honkasalo, M-L. & Salmi, H. (toim.) (2012) Terveyttä kulttuurin ehdoilla: Näkökulmia kulttuuriseen terveystutkimukseen. Turun yliopisto. k & h, Turku. 319–357.

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

Korkeakoski, E. 1998. Peruskoulun ja lukion taidekasvatus: painotukset, opettajatilanne ja kehittämistarpeita kunnissa. Teoksessa Korkeakoski, E. (toim.) (1998) Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 9/1998. Yliopistopaino, Helsinki. 17–42. Viitattu 5.2.2016.

Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. 2010. Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä. <URL:http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_50.pdf > Luettu 26.1.2016.

Koskenalho, M. 2013. Kertomuksia Espoon aikuissosiaalityön asiakkaiden arjesta. Licensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. <URL: <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=c0ec6cc7-c430-4530-9f8a-f6abe1a7a55d> > Luettu 27.2.2015.

- Kuhlthau, C. C. 2008. From Information to Meaning: Confronting Challenges of the Twenty-first Century. Libri, 58. 66–73. <URL: <http://ocacinformationliteracy.pbworks.com/w/file/attach/30835148/Kuhlthau.FromInformationToMeaning.pdf> > Luettu 18.1.2016.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) (2007) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopistopaino Oy- Juvenes Print, Tampere. 17.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) 2011. Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset. Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy. <URL: [http://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf](http://www.oph.fi/download/131643_Taito-ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf) > Luettu 26.1.2016.
- Lakkala, S., Pulju, M., Kangas, H., Kivilompolo, U. & Autti, H. 2014. Moniammatillinen yhteisharjoittelu - sosiaalityön opiskelijat ja luokanopettajaopiskelijat pilottikokeilussa alakoulussa. Artikkeliteoksessa Lakkala, S., Kangas, H. & Pulju, M. (toim.) (2014) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua: Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Lapin yliopisto. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi. 99–124. <URL: http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdess%E4_toimimalla_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf;jsessionid=A45F8955BF5EC97B1AC763D0778D8B2B?sequence=2 > Luettu 15.2.2016.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiö. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi. 88–97.
- Lehtonen, J. 2015. Elämäntunto – Näyttelijä kohtaa hoitolaitosyleisön. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus, Helsinki. <URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156950/Acta_Acenica_42.pdf?sequence=1 > Luettu 3.3.2016.
- Leimu, K. 2010. Koulutuksen arviointityön kehystekijöitä tiedon vaikuttavuuden kannalta. Teoksessa Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (toim.) (2010) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista.

- Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä. 31–60.
<URL:http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_50.pdf > Luettu 26.1.2016.
- Lévi-Strauss, C. 1962. The Savage Mind. University of Chicago Press. <URL:
<http://web.mit.edu/allanmc/www/levistrauss.pdf> > Luettu 27.1.2016.
- Liikanen, H-L. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriö, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja. <URL: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/OPM1.pdf> > Luettu 23.2.2016.
- Liimakka, S. 2011. Ruumis, kokemus, muutos. Ruumiinkokemus Merleau-Pontyn ja Bourdieun avulla tulkittuna. Teoksessa Latomaa, T. & Suorsa, T. (toim.) (2011) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Juvenes Print, Tampere. 151.
- Löytönen, T. 2007. Narratiivinen tutkimusote. Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen/postpositivistiseen tutkimukseen. TEAK.<URL: <http://www.xip.fi/tutkija/0402.htm> > Luettu 10.2.2015.
- Löytönen, T & Sava, I. 2011. Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa Anttila, E. (toim.) (2001) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulu, Helsinki. 22–24, 26–27.<URL:
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence=1 >Luettu 18.1.2016.
- Martin, M., Heiska, H., Syvälahti, A. & Hoikkala, M. 2012. Satoa ryhmästä – opas hyvinvointiryhmän ohjaajalle. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön oppaita 9. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. http://www.yths.fi/filebank/1546-Satoa_ryhmasta.pdf Luettu 11.2.2016.
- Martin, M. Heiska, H. Syvälahti, A. & Hoikkala, M. 2013. Jännittäminen osana elämä- opiskelijaoapas. Ylioppilaisen terveydenhoitosäätiö, oppaita 7. Ylioppilaisen terveydenhoitosäätiö, Helsinki. <http://www.yths.fi/filebank/2316-Jannittajaopas-2013.pdf> Luettu 28.4.2016.
- Mayer, J. D. 2001. A Field Guide to Emotional Intelligence. Artikkeliteoksessa J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (toim.) (2001) Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry. Psychology Press, New York. 3–24. <URL:
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EI2001Chapter%201%20from%20Emotiona%20Intelligence%20in%20Everyday%20Life.pdf > Luettu 2.2.2015.
- Mayer, J. D. 2006. A new field guide to emotional intelligence. Artikkeliteoksessa J. Ciarrochi, J. R. Forgas & J. D. Mayer (toim.) (2006) Emotional intelligence in everyday life. Toinen painos. Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis, Hove. 3–26.

<URL:http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=WV1TAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=emotional+intelligence+in+everyday+life&ots=yfcfigXr4C&sig=StlHKHFH1UhQcrxBV64W3WalfvQ&redir_esc=y#v=onepage&q=emotional%20intelligence%20in%20everyday%20life&f=false >

Luettu 3.2.2015.

McCaslin, N. 2006. Reflections on Creative Drama, Process Drama in Education, Theatre-in-Education, and Drama Therapy. Teoksessa Blatner, A. & Wiener, D. J. (toim.) (2006) Interactive and Improvisational Drama: Varieties of Applied Theatre & performance. <URL:<http://www.interactiveimprov.com/mccaslinwb.html> > Luettu 19.1.2016.

Meri, M. 2008. Piiloisesta näkyväksi – opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.)(2008) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Gummeruksen kirjapaino, Jyväskylä. 135–148.

Marks, I.M. 2007. Pelko - Osa elämää. Toinen painos. Suomentanut Anna Vihra. Prometheus kustannus Oy.

Mattila, J. 2005. Ujoudesta, yksinäisyydestä. WSOY, Helsinki.

Mezirow, J. 1996a. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirow, J. & ym. (toim.) (1996) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Toinen painos. Suomentanut Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Helsinki. 374–397.

Mezirow, J. 1996b. Esipuhe. Teoksessa Mezirow, J. & ym. (toim.) (1996) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Toinen painos. Suomentanut Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Helsinki. 5–13.

Mezirow, J. 1996c. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. & ym. (toim.) (1996) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Toinen painos. Suomentanut Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Helsinki. 17–37.

Mirvis, P.H. & Hall, D. T. 1994 Psychological success and the boundaryless career. Journal of Organizational Behavior, 15. 365–380. <URL:https://www.researchgate.net/profile/Philip_Mirvis/publication/229519798_Psychological_success_and_the_boundaryless_career/links/0f317530f47a78d35f000000.pdf > Luettu 8.1.2016.

Mäkelä, A. 2009. Mediataiteen mahdollisuudet: Selvitys mediataiteesta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:13. <URL:

- <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr13.pdf?lang=fi> > Luettu 23.2.2016.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä: syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 422. <URL: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36994/9789513945053.pdf?sequence=1> > Luettu 10.2.2016.
- Nikkola, T. & Löppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä – pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Libris oy, Helsinki. <URL: http://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/materiaalit/web_oivalluksia.pdf > Luettu 16.2.2016.
- Nummenmaa, L. 2006. Kognitio ja emotio. Teoksessa Hämäläinen, H., Revonsuo, A., Aaltonen, O. & Laine, M. (toim.) (2006) Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Turun yliopisto, Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turku. 301–310. <URL: http://becs.aalto.fi/~lnummen/PDFs/Nummenmaa_kognitioemotio_MA_06.pdf > Luettu 4.3.2016.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Tammi, Helsinki.
- Nyysölä, K. 2002. Koulun ulkopuolella opitun tunnustaminen. Moniste 13/2002, Opetushallitus. 9. <URL: http://www.oph.fi/download/48926_ulkopuolella.pdf > Luettu 26.1.2016.
- Ojanen, S. 2003. Ohjausteorian kehittäminen. Ohjauksesta oivallukseen - ohjausteorian kehittäjä. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) (2003) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut. 18–19. <URL: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf> > Luettu 16.1.2015.
- Okkonen, S. 2008. Draamaa mediassa vai mediaa draamassa – mahdollisuus vai harha? Teoksessa Nikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. (toim.) (2008) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 222–232. <URL: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/okkonen.pdf> > Luettu 4.2.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. 2011. Valtioneuvoston selonteko kulttuurin tulevaisuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:8. <URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKM08.pdf?lang=fi> > Luettu 23.2.2016.

- Owens, A. & Barber, K. 2010. Draamakompassi: prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Draamatyö, Helsinki.
- Paloniemi, S. 2008. Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä – työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) (2008) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Gummeruksen kirjapaino, Jyväskylä. 255–274.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Vastapaino, Tampere.
- Pinar, W. F. 1975. The Method of Currere. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association Washington D.C April 1975. 1–19. <URL: <http://eric.ed.gov/?id=ED104766>> Luettu 3.2.2016.
- Pinar, W.F. 2004. What Is Curriculum Theory? Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. <URL: <http://www.khuisf.ac.ir/DorsaPax/userfiles/file/motaleat/0805848274.pdf>> Luettu 3.2.2016.
- Pohjakallio, P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) (2006) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulu, Helsinki. 10–32. <URL: http://www.forumartis.fi/tervetaiteilija/PDF/Jakku-Sihvonen_Taide%20ja%20taitoaineiden%20opetuksen%20merkityksia%202006.pdf> Luettu 8.2.2016.
- Pohjalainen, M. 2012. Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus: katsaus viimeaikaiseen kehitykseen. Informaatiotutkimus, 31:3. 1–10. <URL: <http://ojs.tsv.fi/index.php/inf/article/view/7079/5613>> Luettu 28.1.2016.
- Poikela, E. 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa Sormunen, E., Poikela, E. (toim.) (2008) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere University Press. 56–82.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.) (1995) Life History and Narrative. The Falmer Press, London – Washington D.C. 5–23.
- Portimojärvi, T., Kärnä, M. & Vuoskoski, P. 2008. Kohti yhteisöllistä tiedonhankintaa – Ongelmaperustainen oppiminen tiedonhankinnan ympäristönä. Teoksessa Sormunen, E., Poikela, E. (toim.) (2008) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere University Press. 103–134.
- Pääjoki, T. 1999a. Reittejä taidekasvatuksen kartalla, taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä. Kampus kustannus, Jyväskylä.
- Pääjoki, T. 1999b. Epämukava taide. Tieteessä tapahtuu 1999/7. <URL: <http://www.tieteessatapahtuu.fi/997/paajoki.htm>> Luettu 3.2.2016.

- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastellussa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010) Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere. 153–179.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? WSOY, Juva.
- Rantala, P. 2011. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöihin: prosessianalyysi. Teoksessa Rönkä, A-L., Kuhanen, I., Liski, M., Niemeläinen, S. & Rantala, P. (toim.) (2011) Taide käy työssä: Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. 16–29. <URL: http://theatreworks.fi/wp-content/uploads/2014/02/taika_lowres.pdf >Luettu 3.3.2016.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Yliopistopaino, Helsinki. Julkaistu ensimmäisen kerran 1983.
- Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen. Sisältää korjatut laitokset teoksista Henkinen ihminen ja Ihmisen ainutlaatuisuus. Gaudeamus, Helsinki.
- Rissanen, R. 2015. Studies on factors related to life satisfaction. <URL: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2004-1/urn_isbn_978-952-61-2004-1.pdf > Luettu 15.2.2016.
- Ropo, E. & Gustafsson, A-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) (2006) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 2, 4–6.
- Ropo, E. 2009. Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa Rabensteiner, P-M. & Ropo, E. (toim.) (2009) Identity And Values In Education: Vol.2. Schneider Verlag Hohengehren. 5–19.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY, Juva.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaisen kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, Helsinki. <URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33786/Acta_Scenica_11.pdf?sequence > Luettu 8.2.2016.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito ja tieto - ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. (toim.) (2009) Taide ja taito - kiinni elämässä! Opetushallitus ja tekijät, Helsinki. 31–34. <URL: http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf > Luettu 23.10.2014.
- Räsänen, M. 2011. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Anttila, E. (toim.) (2011) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulu, Helsinki. 121–149.

<URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence=1 > Luettu 18.2.2016.

Rönkä, A-L. & Kuhalampi, A. 2011a. Johdanto. Teoksessa Rönkä, A-L., Kuhanen, I., Liski, M., Niemeläinen, S. & Rantala, P. (toim.) (2011) Taide käy työssä: Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. 10–15. <URL: http://theatreworks.fi/wp-content/uploads/2014/02/taika_lowres.pdf >Luettu 3.3.2016.

Rönkä, A-L. & Kuhalampi, A. 2011b. Sanoilla yli sektorirajojen. Teoksessa Rönkä, A-L., Kuhanen, I., Liski, M., Niemeläinen, S. & Rantala, P. (toim.) (2011) Taide käy työssä: Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. 30–34. <URL: http://theatreworks.fi/wp-content/uploads/2014/02/taika_lowres.pdf >Luettu 3.3.2016.

Saastamoinen, R., Varto, J., Westerlund, H., Väkevä, L., Juntunen, M-L., Rouhiainen, L., Löytönen, T., Sava, I., Räsänen, M., Anttila, E., & Bresler, L. 2011. Teoksessa Anttila, E. (toim.) (2011) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskiä. Teatterikorkeakoulu, Helsinki, Johdanto. 5–11. <URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence=1 > Luettu 18.2.2016.

Salovey, P. & Mayer, J.D. 1990. Emotional Intelligence. Baywood Publishing Co. <URL: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf > Luettu 27.2.2015.

Sarja, A. 2003. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) (2003) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuun yliopistopaino, Joensuu. 73–78. <URL:<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf> > Luettu 15.2.2016.

Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa Bardy, M. (toim.) (1998) Taide tiedon lähteenä. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä. 103–121.

Sava, I. 2007. Katsomme – näemmekö?: luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. PS-kustannus, Jyväskylä.

Schön, D. A. 1990. Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. Jossey-Bass Publishers, San Francisco. Oxford.

Sikkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) (2000) Opettaja-tiedon kipinöitä. Joensuun yliopisto Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 120–122, 124. <URL: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PDFt/RaimoS2.pdf> > Luettu 5.2.2015.

- Somers, J. 2003. *Betwixt and Between Pedagogy and Art in the Initial Education*. Teoksessa Heikkinen, H. (toim.) (2003) *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education: The IDEA Dialogues*. Jyväskylä University Press, Jyväskylä. 18–32.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2015. *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia. Toimintaohjelman 2010–2014 loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:17. Sosiaali- ja terveysministeriö, Helsinki.* <URL:<http://stm.fi/julkaisu?pubid=10024/125920>> Luettu 23.2.2016.
- Takanen, K. 2011. *Tunne lukkosi: vapaudu tunteiden vallasta*. WSOY.
- Talib, M-T. 2008. *Opettajien hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen*. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) (2008) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Gummeruksen kirja-paino, Jyväskylä*. 149–162.
- Talvitie, V. 1998. *Psytyective – psykoterapia salapoliisikertomuksen näkökulmasta*. Teoksessa Bardy, M. (toim.) (1998) *Taide tiedon lähteenä*. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä. 153–169.
- Teerijoki, P. 2001. *Draamapedagogiikan teoriaa etsimässä*. Teoksessa Østern, A-L (toim.) (2001) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. 209–213.
- Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A-E., Nysten, L., Seilo, M-L., Välitälo, C. & Korkeakoski, E. 2012. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*. <URL: http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_57.pdf> Luettu 23.2.2016.
- Toivanen, T. 2005. *Draama- ja teatterikasvatuksen ulottuvuuksia varhaismurrosikäisen näkökulmasta*. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (toim.) (2005) *Taidon ja taiteen luova voima: kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta*. Finn Lectura, Helsinki. 119–132.
- Toivanen, T. 2009. *Draamakasvatuksen mahdollisuudet – itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa*. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. (toim.) (2009) *Taide ja taito - kiinni elämässä! Opetushallitus ja tekijät, Helsinki. 77–82.* <URL: http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf> Luettu 3.3.2016.
- Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. <URL: http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf> Luettu 10.1.2015.
- Varto, J. 2011. *Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen*. Teoksessa Anttila, E. (toim.) (2011) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*.

- Teatterikorkeakoulu, Helsinki. 22–24, 26–27 <URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence=1 > Luettu 20.2.2015.
- Vesioja, T. 2008. ”Tätä lajia täytyy rakastaa, ei vihata” – luokanopettajien arviointia itsestään musiikkikasvattajana. Teoksessa Nikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. (toim.) (2008) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 199–211. <URL: <http://sokl.uef.fi/verkkajulkaisut/monitiet/pdf/vesioja.pdf> > Luettu 5.2.2016.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Tammi, Helsinki.
- von Bradenburg, C. 2012. Taiteen hyödyntämisestä hyvinvoinnin edistämiseksi. Teoksessa Honkasalo, M-L. & Salmi, H. (toim.) (2012) Terveystä kulttuurin ehdoilla: Näkökulmia kulttuuriseen terveystutkimukseen. Turun yliopisto. k & h, Turku. 243–266.
- Waterhouse, L. 2006. Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect, and Emotional Intelligence Theories. Educational Psychologist, 41(4). 247–255. <URL: <http://alliance.la.asu.edu/temporary/students/katie/MultipleIntelligenceMusic2.pdf> > Luettu 24.2.2016.
- Weltsek-Medina, G. J. 2008. Process Drama in Education General Considerations. Teoksessa Blatner, A. & Wiener, D. J. (toim.) (2008) Interactive and Improvisational Drama: Varieties of Applied Theatre & performance. <URL: <http://www.interactiveimprov.com/procdrmwb.html> > Luettu 19.1.2016.
- Wilson, G.D. 2003 Esittävän taiteen psykologia. Oy UNIPress Ab. Suomentanut Anne Toppi. Toinen painos.
- Østern A. 2003. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. < URL: <http://www.jyu.fi/kastdk/okl/draama/genret.html> > Luettu 10.12.2014.
- Østern, A-L. 2001a. Johdanto. Teoksessa Østern, A-L (toim.) (2001) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. 9–10.
- Østern, A-L. 2001b. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa Korhonen, P. & Østern, A-L. (toim.)(2001) Katarsis: draama, teatteri ja kasvatus. Atena kustannus Oy, Jyväskylä. 15–45.

Painamattomat lähteet:

Viirret, T-L. 2014. Tilastolliset tiedot draamakasvatuksen perus -ja aineopinnot suorittaneista. Sähköpostitse tekijälle 5.3.2014. Tekijän hallussa.

Digitaaliset lähteet:

Airaksinen-Björklund, R. 2016. Draama kasvun voimana. Teoksessa Teatteri kasvatuksen taiteena: Ohjaaja taidekasvattajana. Kansalaisfoorumi. <URL: http://www.kansalaisfoorumi.fi/attachments/article/53/teakas_artikkelikokoelma_010216.pdf >

Luettu 31.3.2016

Anttila, P. 1998. Sanaton tieto. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Metodix. <URL: http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_taito_ja_tiedon_hankinta/04_tiedonhankinta/4_2sanaton_tieto > Luettu 18.2.2015.

Avoin yliopisto. Draamakasvatus perusopinnot lukuvuonna 2014–2015 <URL: <http://www.avoinyliopisto.fi/fi-fi/opetustarjonta/studyunit.aspx?StudyUnitId=961494c6-e9da-4f1d-a76d-f151d632f93d> > Luettu 20.2.2015.

Draamakasvatus. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto. <URL: <https://www.avoin.jyu.fi/oppiaineet/draamakasvatus/> > Luettu 27.2.2015.

Draamakasvatuksen opiskelijat lukuvuonna 2003–2004. <URL: <http://www.jyu.fi/kastdk/okl/draama/opiskelijat.html> > Luettu 18.1.2016.

Duodecim terveyskirjasto. 2016. Homeostaasi. Lääketieteen sanasto. <URL: http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=ltt01170 > Luettu 11.4.2016.

Encyclopædia Britannica. Claude Lévi-Strauss. 2016. <URL: <http://www.britannica.com/biography/Claude-Levi-Strauss> > Luettu 19.2.2016.

Fox, J. Playback Theatre Compared To Psychodrama and Theatre of the Oppressed. <URL: http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/05/PT_Compared.pdf > Viitattu 21.4.2016

Hatanpään lukio. Musiikkiteatterilinja. 2016. <URL: <http://lukiot.tampere.fi/hatanpaa/mutelinja.html> > Luettu 5.2.2016.

Häkkinen, H., Miettinen, A., Mikkonen, A-M., Pitkämäki, T., Sovelius, S. & Varjola, S. 2015. Epigenetiikka haastaa käsityksiämme periytymisestä ja evoluutiosta. Tieteessä tapahtuu, 33:2/2015. 13–19.<URL: <http://ojs.tsv.fi/index.php/tt/article/view/49578/14670> > Luettu 22.4.2016.

International Theatre of the Oppressed Organisation. <URL: <http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=3> > Viitattu 21.4.2016.

Jyväskylän yliopisto/ opettajankoulutuslaitos. Draamakasvatuksen sivuaineopinnot: 2005–2008 opinto-ohjelma. <URL: <http://www.jyu.fi/okl/draama/Perusopinnot.html> > Luettu 18.1.2016.

Karhio, K. 2009. Uusi työ, vanhat raamit. Uuden työn esteistä luovilla aloilla. Alue- ja kuntatutkimuskeskus Spatia. Joensuun yliopisto. <URL: https://www2.uef.fi/documents/1145887/1146339/rap2009_2.pdf/67ed60b9-7ab8-499f-b77c-5cf64680ed04 > Luettu 7.3.2016.

Keltinkangas-Järvinen, L., Rääkkönen, K. & Puttonen, S. 2001. Onko luonto oikeudenmukainen? Synnynnäinen temperamentti ja stressinsietokyky. Tieteessä tapahtuu, 19:1/2001. <URL: <http://www.tieteessatapahtuu.fi/011/luonto.htm> > Luettu 25.4.2016.

Korkeila, J. 2008. Stressi, tunteiden säätely ja immunitaetti. Duodecim 2008;124(6). 683–92 <URL: <http://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo97123.pdf> > Luettu 25.4.2016.

Koskela, S. 2013. Tarkastelussa moniammatillinen yhteistyö ja sen edellytykset. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti 28.3.2013. <URL: <http://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2013/03/28/tarkastelussa-moniammatillinen-yhteistyö-ja-sen-edellytykset/> > Luettu 15.2.2016.

Luoto, M. 2016. Koskettaako taide? Miksi puhua taiteen kosketuksesta, kun taide pakenee tiedollista hallintaa ja tekemisen tahtoa? IssueX taideyliopiston lehti, Otavamedia Oy. <URL: <http://www.issuex.fi/koskettaako-taide/> > Luettu 9.2.2016.

Merriam-Webster. Dystonia. <URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/dystonia> > Luettu 20.4.2016.

Merriam-Webster. Bricolage. 2015. <URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/bricolage> > Luettu 27.1.2016.

Nikki, N. 2006. Sosiaalipsykologinen lähestymistapa. Eksegeettisiä lähestymistapoja. Eksegetiikan menetelmien oppimisympäristöHelsingin yliopisto. <URL: <http://www.helsinki.fi/teol/pro/emo/tarkastelutapoja/sosiaalitieteet6.html> > Luettu 29.2.2016.

Opetusalan Ammattijärjestö. Aineenopettaja perusopetuksessa ja lukiossa. <URL: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Perusopetuksen%20ja%20lukion%20opettajat> > Luettu 5.2.2016.

Opetushallitus b. Taiteen perusopetus. <URL: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus > Luettu 23.2.2016.

Opetushallitus. 2012. Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön lehdistötiedote 28.6.2012. <URL: <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2012/037> > Luettu 26.1.2016

- Opetushallitus. OPS 2016. 2015. <URL: http://www.oph.fi/ops2016/tiekartta/mita_valinnaisuus_tarhoittaa > Luettu 26.1.2016
- Opetus- ja kulttuuriministeriö a. Kulttuurin ja taiteen julkinen rahoitus ja ohjaus. <URL: http://www.minedu.fi/OPM/Kulttuuri/kulttuuripolitiikka/rahoitus_ja_ohjaus/?lang=fi > Luettu 23.2.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö b. Taiteen ja kulttuurin alat. <URL: http://www.minedu.fi/OPM/Kulttuuri/taiteen_ja_kulttuurin_alat/?lang=fi > Luettu 23.2.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö c. Yliopistokoulutus ja sen kehittäminen. <URL: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/?lang=fi> > Luettu 23.2.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Koulutuspolitiikan osasto. Erityisen koulutustehtävän asemaa lukiokoulutuksessa koskeva selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:9. <URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/tr9.pdf?lang=fi> > Luettu 5.2.2016.
- Pirnes, E. & Tiihonen, A. 2010. Hyvinvointia liikunnasta ja kulttuurista. Käsitteiden, kokemusten ja vastuiden uusia tulkintoja. Kasvatus & Aika, 4 (2) 2010, 203–215. <URL: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=275 > Luettu 3.3.2016.
- Portin, P. 2012. Mullistaako epigeneettinen periytyminen evoluutioteorian perusteet? Tieteessä tapahtuu, 30:2/2012. 26–34. <URL: <http://ojs.tsv.fi/index.php/tt/article/view/5026/4548> > Luettu 22.4.2016
- Puttonen, S. 2006. Stressin fysiologiset vaikutukset. Työterveyslääkäri, 24 (3). 28–31. <URL: http://www.ebmguidelines.com/dtk/ltk/avaa?p_artikkeli=t100352&p_haku=ty%F6terveysl%E4%E4k%E4ri > Luettu 11.4.2016.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Working Paper N:o 379. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu, Jyväskylän yliopisto. <URL: <https://www.jyu.fi/jsbe/tutkimus/julkaisut/workingpaper/wp379b> > Luettu 5.3.2016.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi, L. 1996. Premotor cortex and the recognition of motor actions. Cognitive Brain Research, 3 (1996). 131–141. <URL: http://brain-mind.med.uoc.gr/sites/default/files/S_C3_A3_Rizzolatti_1996.pdf > Luettu 21.4.2016.
- Routio, P. 2005. Otantatutkimus. Taideteollinen korkeakoulu. Virtuaaliyliopisto. <URL: http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/133_emiir.html > Viitattu 4.3.2016.
- Routio, P. 2007. Tapaustutkimus. TAIK, Virtuaaliyliopisto. <URL: <http://www2.uiah.fi/projekti/metodi/071.htm> > Luettu 5.3.2016.

Stinson, M. 2009. Drama is like reversing everything’: intervention research as teacher professional development. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14:2, May 2009. 225–243

Suomen Näyttelijäliitto. 2016. <URL: <http://www.nayttelijaliitto.fi/liitto/> > Luettu 29.4.2016.

Suomen psykodraamayhdistys. <URL: <http://www.suomenpsykodraamayhdistys.fi/psykodraama-menetelmana/psykodraaman-kuvausta/> > Luettu 21.4.2016.

Taidekasvatuksen oppiaine. Jyväskylän yliopisto. <URL: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/taiku/opiskelu/taidekasvatus> > Luettu 18.1.2015.

Tampereen yliopisto. 2015a. Kielen kehitys, lastenkirjallisuus ja draama. <URL: <https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?rid=9794&idx=0&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2015> > Luettu 5.2.2016.

Tampereen yliopisto. 2015b. Perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. <URL: <https://www10.uta.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=9817&lang=fi&uiLang=fi&lvv=2015> < Luettu 5.2.2016.

Tampereen yliopiston täydennyskoulutus. 2014a. Normit. Sosiologian peruskurssi. <URL: <http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiologia/luku3.html#normit> > Luettu 26.4.2016.

Tampereen yliopiston täydennyskoulutus. 2014b. Roolit. Sosiologian peruskurssi. <URL: <http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiologia/luku3.html#roolit> > Luettu 26.4.2016.

Teatteri Alias esittää 2014. <URL: <https://www.facebook.com/events/514939435289553/> > Luettu 11.4.2016.

Tieteen termipankki. Bricoleur. 2015. <URL: <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Estetiikka:bricoleur> > Luettu 27.1.2016.

Tilastokeskus. 2011. Suomen virallinen tilasto (SVT). 3. Kulttuuriharrastukset. <URL: http://www.stat.fi/til/akay/2009/03/akay_2009_03_2011-05-17_kat_003_fi.html > Luettu 23.2.2016.

Toivanen, T. 2014. OPS tuki 2016. Paikallisen opetussuunnitelmaprosessin tukikoulutus. Slideesitys. <URL: http://www.ops2016.fi/ops2016/aineistot/eNorssi14_Toivanen.pdf > Luettu 5.2.2016.

Viestintätieteiden laitos. 2005a. Roolit. <URL: <http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviest/prosessi/roolit.html> > Luettu 20.4.2016.

Viestintätieteiden laitos 2005b. Epäviralliset roolit. <URL: <http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviest/prosessi/roolit/epavirallisia.html> > Luettu 20.4.2016.

Viestintätieteiden laitos 2005c. Normit. <URL:
<http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviesti/prosessi/normit.html> > Luettu 20.4.2016.

LIITTEET

Liite 1

Hyvä tutkittavani!

Kiitos, että lupauduit tutkimukseeni. Käytän tutkimuksessani elämäkerrallista tutkimusmenetelmää eli tutkin kokemuksia draamakasvatuksesta. Tämä tarkoittaa sitä, että saat kertoa minulle kokemuksiasi draamakasvatuksesta opetusmenetelmänä. Kaikki kertomasi on tärkeää, koska se on juuri sinun kokemaasi. Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimus perustuu täysin vapaaehtoisuuteen. Jos teillä herää myöhemmin kysyttävää tutkimuksesta minuun voi ottaa yhteyttä.

Ikä: Sukupuoli:

Suuntautumisvaihtoehtosi koulutuksessa (ala jota opiskelet ja miksi valmistut):

Minkä oppiaineen yhteydessä draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä?

Onko draamasopimus sinulle tuttu termi?

Onko kurssilla, joissa on käytetty draamakasvatusta opetusmenetelmänä tehty draamasopimuksia? Kerro esimerkki.

1) Kerro millaisia asioita, ilmiöitä olet kohdannut ja kokenut, kun draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä. (Tarvittaessa voit jatkaa vastausta paperin toiselle puolelle.)

2) Kuvaile miten draamakasvatus on vaikuttanut sinuun. Millaisia merkityksiä draamakasvatuksella opetusmenetelmänä on sinulle? (Tarvittaessa voit jatkaa vastausta paperin toiselle puolelle.)

3) Onko opintokokonaisuus muuttanut sinua jotenkin, jos on niin kuvaile miten? (Tarvittaessa voit jatkaa vastausta paperin toiselle puolelle.)

Saako sinua haastatella (yksilöhaastattelu) vielä aiheesta? Jos vaihtoehdosi on kyllä, niin jätä tähän sähköpostiosoitteesi/puhelinnumerosi, jotta voin ottaa sinuun yhteyttä haastatteluaajan sopimista varten.

Ei Kyllä

Opintokokonaisuuteen on liittynyt sinulla myös oppimispäiväkirja. Saako sitä käyttää osana tutkimusta? Rengasta valitsemasi vaihtoehdo. Jos vaihtoehdosi on kyllä, niin mainitse tässä myös opiskelijanumerosi, jotta opettajasi voi luovuttaa sen mukaan oppimispäiväkirjan tutkijalle aineistoksi.

Ei Kyllä

Kiitos paljon vaivannäöstäsi!

Liite 2

Hyvä tutkittavani!

Kiitos, että lupauduit tutkimukseeni. Käytän tutkimuksessani elämäkerrallista tutkimusmenetelmää eli tutkin kokemuksia draamakasvatuksesta. Tämä tarkoittaa sitä, että saat kertoa minulle kokemuksiasi draamakasvatuksesta opetusmenetelmänä. Kaikki kertomasi on tärkeää, koska se on juuri sinun kokemaasi. Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimus perustuu täysin vapaaehtoisuuteen. Jos teillä herää myöhemmin kysyttävää tutkimuksesta minuun voi ottaa yhteyttä.

Ikä: Sukupuoli:

Koulutustausta:

Minkä verran olet opiskellut draamakasvatusta?

Miten on suuntautunut ammatillisesti ammattikorkeakoulussa (mitä opettaa)?

Minkä verran käytät draamakasvatusta oppiaineen/oppiaineiden yhteydessä opetusmenetelmänä?

Onko tehty draamasopimuksia? Miten ja milloin?

1) Kerro millaisia asioita, ilmiöitä olet kohdannut ja kokenut, kun draamakasvatusta on käytetty opetusmenetelmänä. (Tarvittaessa voit jatkaa vastausta paperin toiselle puolelle.)

2) Kuvaile miten draamakasvatus on vaikuttanut sinuun. Millaisia merkityksiä draamakasvatuksella opetusmenetelmänä on sinulle? (Tarvittaessa voit jatkaa vastausta paperin toiselle puolelle.)

3) Onko opintokokonaisuus muuttanut sinua jotenkin, jos on niin kuvaile miten? (Tarvittaessa voit jatkaa vastausta paperin toiselle puolelle.)

Saako sinua haastatella (yksilöhaastattelu) vielä aiheesta? Jos vaihtoehtosi on kyllä, niin jätä tähän sähköpostiosoitteesi/puhelinnumerosi, jotta voin ottaa sinuun yhteyttä haastatteluajan sopimista varten.

Ei Kyllä

Kiitos paljon vaivannäöstäsi!

Liite 3

26.4.15 Tampere

Hei!

Olen maisterivaiheen opiskelija Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikössä aikuiskasvatustieteen ja elinikäisen oppimisen koulutusohjelmassa. Teen parhaillani pro gradu - tutkielmaa siitä millaisia kokemuksia draamakasvatuksen käyttämisestä opetusmenetelmänä korkeakouluopinnoissa on opiskelijoilla ja opettajilla.

Olen saanut tietää opettajaltanne, että olette tehneet syksyllä 2014 draaman alkeiskurssin ja sen puitteissa olette kirjoittaneet oppimispäiväkirjaa. Nyt kysyn teiltä lupaa käyttää näitä oppimispäiväkirjoja osana tutkimustani.

Osallistuminen on tietenkin vapaaehtoista. Olisin kuitenkin hyvin kiitollinen yhteistyömahdollisuudesta. Itselleni tutkimuksen tekeminen tästä aiheesta on merkittävää. Päiväkirjoja käytetään ainoastaan tätä tutkimusta varten, jonka jälkeen aineisto tuhoetaan. Jos materiaali sisältää tunnistetietoja, niitä ei kerätä mihinkään ylös. Jos materiaalissa sisällössä on nimiä, niitä ei käytetä sellaisenaan, vaan ne joko poistetaan tai peitenimetään. Aineisto anonymisoidaan, jottei yksittäisiä henkilöitä voida tunnistaa aineistosta. Kerään aineistoa tämän kevään ajan ja syksyllä tutkimuksen pitäisi alkaa olla jo valmis.

Jos suostut osaltasi tutkimukseen, niin voit kertoa tämän opettajallesi, joka tämän jälkeen etsii oppimispäiväkirjasi ja toimittaa sen minulle edelleen aineistoksi. Jos mielipiteesi osallistumisen suhteen muuttuu tai mikä tahansa asia tutkimuksen suhteen alkaa askarruttaa sinua, niin minuun voi olla yhteydessä. Jätän yhteystietoni opettajallenne, joka toimittaa ne teille.

Kiitos kaikille tutkimukseen osallistuville jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Armi Kurkikangas

(tässä ollut puhelinnumero)

(tässä ollut sähköpostiosoite)