

KOKEMUKSIA PSYKODRAAMAN JA TARINATEATTERIN PEDAGOGISESTA SOVELTAMISESTA

Kohti sosiodynaamista oppimista

Päivi Ketonen
Pro-gradu tutkielma
Kasvatuspsykologia
Tammikuu 2008
Soveltavan kasvatustieteen laitos
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
Ohjaajat: Kirsti Lonka
Lasse Lipponen

Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
2. Psykodraaman historiaa	5
2.1 Henkilökohtainen luomiskertomus	6
2.2 Psykodraaman ryhmäpsykoterapeuttinen lähtökohta	9
2.3 Psykodraama ja tarinateatteri Suomessa	11
3. Psykodraaman perustaa	11
3.1 Luovuus ja spontaanisuus morenolaisessa ajattelussa	13
3.2 Sosiometrinen teoria ryhmän toiminnan lähtökohtana	16
3.3 Rooliteoria yksilön toiminnan kuvaajana	17
3.4 Ihmisen kehittymisen vaiheet psykodraaman viitekehyksessä	19
3.5 Toiminnallista ja kokemuksellista ilmiöiden tutkimista	19
3.6 Psykodraamatyöskentelyn vaiheet	22
3.7 Psykodraaman elementit	24
3.8 Psykodraaman tekniikat	26
3.9 Psykodraaman etiikka	29
4. Tarinateatteri	29
4.1 Tarinateatterin eli playbackteatterin juuria	30
4.2 Tarinateatterin teatterillisuus	32
4.3 Leikki osana tarinateatteria	33
4.4 Rituaalia, vuorovaikutusta ja taidetta narratiivisessa todellisuudessa	35
4.5 Todellisuuden kerroksellisuus, tarinoiden tasollisuus	40
4.6 Tarinateatteri Suomessa	43
5. Ryhmän prosessi ja ryhmä prosessina	44
6. Morenolaisen pedagogiikan alustava teoreettinen malli	45
7. Liittymäpintoja sosiokulttuuriseen oppimiseen	47
8. Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävä	48
8.1 Tutkimuskysymykset	49
8.2 Tutkimusmenetelmä	50
9. Tutkimuksen toteuttaminen	52
9.1 Vastausaktiivisuus	54
9.2 Aineiston analysointi	55
10. Tutkimustulokset	57
10.1 Mitkä kokemukset ovat morenolaisessa oppimisprosessissa oppijoille tärkeitä?	57
10.2 Mitä tunneilmiöitä prosessiin liittyy?	73
10.3 Mitä prosessissa koetaan opittavan?	79
10.4 Mikä opettajan toiminnassa koetaan olennaiseksi?	85
11. Kohti sosiodynaamista oppimiskäsitystä	86
11.1 Oppimisyhteisön perustan luominen	88
11.2 Pedagogiikan peruselementit	94
11.3 Oivaltamisen kenttä matkana Narniassa	95
11.4 Oppimisen kontekstuaalinen todellisuus	97
11.5 Uuden kohtaamiseen liittyvät tunnehaasteet	97
11.6 Tunnetaitojen oppimista	98
11.7 Opettajan roolit	99
12. Tutkimuksen uskottavuudesta	101

13. Itseksi ja oppivaksi yhteisöksi kasvamisen prosessi kuulluksi tulemalla	106
13.1 Ahdistuksesta kiitollisuuteen ja innostukseen	109
13.2 Kertomalla oppiminen, huomaamattaan viisastuminen	113
13.3 Itseen liittyvät vaatimukset oppimisen esteenä	115
13.4 Yhteisöllistä oppimista	115
13.5 Kuuntelemalla opettaminen	117
13.6 Oppimisen ja terapian rajapinnalla	118
13.7 Milloin ja missä rakenteissa työtapaa voi soveltaa	121
13.8 Opettajan rooleista prosessin ohjaajana	122
14. Esiin nousseita tutkimusaiheita	122
15. Loppusanat	123
16. Lähdeluettelo	124
17. Kirjallisuus	130
18. Liitteet	131

1. JOHDANTO

Tämän työn tavoitteena on jäsentää psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisen soveltamisen käytäntöä ja tarkastella siihen liittyvää teoreettista ajattelua. Tutkimus pohjautuu teoreettisesti ensisijaisesti Jacob Levy Morenon (1889-1974) teoriaan luovuudesta, sosiometriasta ja toiminnan merkityksellisyydestä (Moreno, 1953). Morenon teorioiden lisäksi työssä hahmotetaan Jonathan Foxin (1944-) luoman playback- eli tarinateatterimenetelmän käytäntöä sellaisena, kuin se toteutuu pohjautuessaan Morenon teoriaan. Työssä avataan alustavaa yhteyttä myös Jerome Brunerin vuosina 1985-1997 esiin nostamaan narratiivisen ajatteluun, jossa todellisuutta ja identiteettiä rakennetaan kertomusten, kerronnallisen ajattelun ja toiminnan kautta (Bruner, 1991, 130, Tolska, 2002).

Tämä työ pyrkii käymään vuoropuhelua edellä mainittujen teorioiden ja niistä rakentuvan morenolaisen psykodraaman- ja tarinateatterin pedagogisen soveltamisen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, jossa oppimisen nähdään konstruoituvan eli rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sen nähdään liittyvän sosiokulttuuriseen kontekstiin (Kauppila, 2007, 48, Tynjälä, 2004, 44, Wenger, 2004, Vygotsky, 1978). Työssä ei painoteta mitään erityistä sosiokonstruktivistista käsitystä,

vaan etsitään yleisempää liittymäpintaa sosiokonstruktivistiseen ajatteluun, koska tämän työn puitteissa ei ole vielä ollut mahdollista tarkempaan analyysiin.

Pedagogiikka ymmärretään tässä kaikeksi sellaiseksi toiminnaksi, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaan oppimista ja ihmisenä kasvamista asettamiensa tavoitteiden suunnassa (Patrikainen 1997, 100). Oppimista tarkastellaan enenevässä määrin ryhmäprosessiin liittyvänä tapahtumana, jossa tapahtuvan vuorovaikutuksen nähdään olevan olennainen osa yksilön ajatteluun vaikuttava tekijä. (Eteläpelto & Tynjälä, 1999, 206). Työn keskeisenä tavoitteena on kuitenkin ensisijaisesti menetelmien pedagogiseen soveltamiseen liittyvien ilmiöiden tarkastelu, mahdollisen muotoutuvan pedagogiikan oman rakenteen ja luonteen määrittely eikä niinkään sen vertailu muihin pedagogisiin lähestymistapoihin. Työssä on tuotu perusteellisesti esille menetelmän historiallinen tausta, koska menetelmien pedagogisesta soveltamisesta on kirjoitettu vähän.

Tässä opinnäytetyössä kuvattu morenolaisen psykodraaman- ja sen teoriaan pohjautuvan tarinateatterin pedagoginen soveltaminen jäsentyy oppimisen, terapeutin ryhmäprosessin ja taiteen vuorovaikutuksessa. Omaleimaista sille on nimenomaan psykodraaman välittämä, terapeutisista prosesseista tuleva ymmärrys ihmisen ja ryhmän toimintaan vaikuttavista asioista sekä tarinateatterista tuleva improvisaation ja taiteen tietoinen käyttö opetusprosessin syventäjänä. Taiteen merkitys näyttäytyy osin myös itsetarkoituksellisen esteettisen kokemuksen arvona ja ymmärryksenä mukaan sitä kautta epäsuorasti sisäiseen motivaatioon vaikuttavana voimana. Esteettinen kokemus näyttää tämän tutkielman valossa tukevan myös kokonaisvaltaista tiedon rakentumista, josta myös Heikkinen puhuu väitöskirjassaan taide mahdollisuuksien tilana ja tiedon lähteenä (Heikkinen, 2002).

Opinnäytetyö jatkaa tutkijan kandidaatin tutkielmassaan aloittamaa teemaa (Ketonen, 2006). Tuossa tutkimuksessa tämän pedagogisen lähestymistavan tärkeimmäksi ytimeksi koettu hyväksytyksi tulemisen kokemus ja sen perustavanlaatuinen merkitys oppimisen mahdollistumiselle saa vahvistusta myös tässä opinnäytetyössä ja laajenee ryhmäprosessin ja taiteen merkityksiin. Tutkimukseen osallistujat pitivät osallisuuden

rakentumista ja hyväksytyksi tulemista edelleen pedagogiikan merkittävimpanä ominaislaatuina. Heidän kokemuksensa tukee sosiometrisen ajattelun tavoitetta, joka Morenon mukaan pyrkii mahdollistamaan jokaisen ryhmäläisen spontaanin ja mahdollisuuksiinsa liittyvän maksimaalisen osallistumisen (Moreno, 1953, 6). Tästä syntyy mahdollisuus sosiodynaamisen oppimiskäsityksen rakentamiseen, jossa yksilön ja ryhmän kontekstuaalinen vuorovaikutusprosessi on oppimisen perustana.

Hyväksytyksi tulemisen kokemus tarkentuu tämän työn myötä nimenomaan kuulluksi tulemiseen erilaisten tunteiden ja kokemusten hyväksymisen kautta. Vuorovaikutuksen rakentaminen ja ryhmäprosessin hyödyntäminen, tuo sosiodynaaminen perusta on tiedon luomisen lähtökohtana ja työssä olevan pedagogisen lähestymistavan ydin. Vuorovaikutuksen olennaiseksi prosessia eteen päin vieväksi tekijäksi hahmottui konfliktien kohtaamisen mahdollisuus. Tieto rakentui oppimisprosessissa yhteisöllisesti ja rakensi yksilöllistä identiteettiä ja asiantuntijuutta koko ajan suhteessa yhteisölliseen identiteettiin ja asiantuntijuuteen. Taiteen läsnäolo lisäsi merkityksellisyyden kokemusta ja auttoi opitun syventämisessä. Tutkimuksessa ilmennyt yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksellisuuden laatu näyttää liittyvän Paul Freiren pedagogiikan toivon herättämisen ajatukseen, Engeströmin laajenevaan oppimisenkehään, ja Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2004) tutkivaan oppimiseen liittyvään yhteisen tiedonrakentamisen merkityksellisyyteen oppimista syventävinä asioina.

Tutkimuksen kohteena ollut opetus on toteutettu Stadian, (tulevan Metropolian) esittävän taiteen koulutusohjelman tarinateatterityöpajassa, joka oli yhdeksän viikon mittainen, kolmena päivänä viikossa toteutettu opintokokonaisuus, jossa opettaja toimi oman työnsä ja lähestymistapansa tutkijana. Opiskelijat valmistuvat koulutusohjelmasta teatteri-ilmaisun ohjaajiksi ja tämä työpaja oli heille valinnainen. Työpajan tavoitteina oli opiskella tarinateatterin perusteita ja sen taiteellista soveltamista. Teatteri-ilmaisun ohjaajien opinnoissa on olennaista, että taiteen merkitys on keskeistä eikä sen merkityksen korostuminen myös tässä oppimisprosessissa voi tämän tutkimuksen myötä yleistää kaikkeen oppimiseen. Taide sinällään ja taiteen käyttö opetusmenetelmänä ovat tietysti eri asioita ja tässä tutkimuksessa ne esiintyvät osin erillisinä alueina.

Opinnäytetyöni liittyy myös kiinnostukseeni pohtia pedagogisia suuntauksia osana aikamme koulutuspoliittisia ja yhteiskunnallisia ilmiöitä. Pisa-tutkimuksen oppimistuloksissa olemme jälleen maailman huipulla samaan aikaan kun oppilaidemme psyykkinen pahoinvointi on lisääntynyt. Uusimpaan opetussuunnitelmaan on lisätty tunnetaitojen opetusta, opetushallitus järjesti valtakunnallisen seminaarin syksyllä 2007, jossa puhuttiin mm tunteiden merkityksestä aivotoimintaan ja sitä kautta oppimiseen ja OPEKO on aloittanut lokakuussa 2007 valtakunnallisen oppilashuollon kehittämisprojektin. Yliopistomaailmassa oppimisen tukemiseksi on luotu KEHRÄ projekti, koska yliopisto-opiskelijoiden terveydenhuoltoon liittyvistä kysymyksistä 60% liittyy mielenterveyden kysymyksiin ja varhennetulle sairaseläkkeelle siirtyvistä kolmasosa siirtyy mielenterveydellisistä syistä (Kunttu, 2007). Luokanopettajakoulutus kehittyy tutkimukselliseen suuntaan ja ammattikorkeakoulu hakee vielä omaa profiloitumistaan. Esittävän taiteen koulutusohjelman mahdollisuuksina näen erityisesti soveltavan teatteri-ilmaisun kautta tulevan mahdollisuuden kokemuksellisen oppimisen kehittämiseen, jossa yksilön ja ryhmän mielen hyvinvointiin liittyvät näkökulmat voivat olla esillä.

Ymmärrän nämä ilmiöt havahtumisen osoituksena mielen hyvinvoinnin merkityksestä oppimiseen. Siten voi ajatella, että kaikki työ, mikä vahvistaa ihmisten kykyä tulla toimeen itsensä, toisen ihmisen ja yhteisöjensä kanssa, on myös yhteiskunnallisesti merkittävää. Morenolais-Foxilaiseen ajatteluun pohjautuvassa sosiodynaamisessa lähestymistavassa, jonka kohteena ja kehittäjänä olen toiminut 23-vuotta, saattaa olla jotain annettavaa tähän työhön.

Työn ydintä voi kuvata eräässä tutkimukseen kuuluneen psykodraaman erääseen lauseeseen:

”Pitkäkaulaiset ja harmaat ovat aivan yhtä tärkeitä kuin rusoposkiset ja kauniit”

2. Psykodraaman historiaa

Psykodraaman luoja, Romaniassa syntynyt Jacob Levy Moreno (1889 - 1972) kehitti Lindqvistin mukaan ajattelunsa teatterin, filosofian ja teologian pohjalta (Lindqvist, ym. 2005, 28) ja liittyi Niemisen ja Saarenheimon mukaan humanistiseen ajatteluun, fenomenologiaan ja eksistentialismiin (Nieminen & Saarenheimo, 1980). Hän opiskeli ensin lääkäriksi ja toimi sen jälkeen ammatissaan osallistuen aktiivisesti yhteiskunnan ilmiöiden tarkasteluun, teatterin kehittämiseen, oman filosofisen ajattelunsa muovaamiseen ja sosiaalisten erityisryhmien kanssa työskentelyyn. Hän aloitti toimintansa Euroopassa ja kehitti *psykodraaman ja teorian luovuudesta ja sosiometriasta* Amerikassa, jonne hän lopulta perusti psykiatrisen sairaalan, missä menetelmää kehitettiin ja sen soveltamista koulutettiin (Lindqvist ym., 2005, 28-29, 151-156, Moreno, 1953, Marineau 1999). Hänen luomansa instituutin idea oli yhdistää psykiatrisen sairaala, teatteri ja koulu (White, 1953, lxviii). Hän oli yksi keskeinen *ryhmäpsykoterapian* kehittäjä (White, 1953, xv-cxiv, Niemistö, 1998, 11, Marineau, 1989, 143).

Ajallisesti Morenon toiminta alkoi Euroopassa ensimmäisen maailmansodan aikaan ja laajeni toisen maailman sodan jälkeen Amerikassa. Tällöin Euroopassa kehittyi myös S. Freudin (1856-1939) luoma psykoanalyttinen teoria ihmisen käyttäytymistä ohjaavasta alitajunnasta (Marineau, 1999, Moreno, 1983, 11, White 1953, xliii-lv). Moreno oli Freudia nuorempi ja siten hänen kehittämänsä teoriat kilpailivat jo luotujen teorioiden kanssa. Moreno kehitti omaa ajatteluaan myös aktiivisessa vastaroolisuhteessa Freudiin arvostaen häntä tiedemiehenä, mutta kritisoiden erityisesti Freudin toimintaa sen yksilöä, seksuaalisuutta ja patologiaa painottavista näkökulmista johtuen. Moreno toimi myös Freudin persoonaan liittyvästä vaikeudestaan orientoituen, joka Marineaun mukaan johtui kilpailuasetelmasta ja Morenon ongelmallisesta auktoriteettisuhteesta (Marineau, 1999, 30-32). White kuvasi heidän eroaan kuninkaan ja heimopäällikön vertauskuvalla. Moreno esitti psykoanalyysiin kohdistuvaa kritiikkiä seuraavista näkökulmista:

- 1) Sohvalta tapahtuvaa analysointia arvostaessaan itse todellisissa konteksteissa elettyä elämää

- 2) Transferenssiin nojautuvien suhteiden sijasta Moreno painotti suoria ja vastavuoroisia telesuhteita.
- 3) Moreno kyseenalaisti yksilötyöskentelyä ja uskoi ryhmätyöskentelyn parantavaan voimaan.
- 4) Erityisesti hän arvosteli Freudin korostamaa libidon ensisijaisuutta ja sen patologisten elementtien korostamista luovuuden ja spontaanisuuden asemesta. (White, 1953, li-lviii).

Moreno toimi useissa yhteisöissä niin Euroopassa kuin Amerikassakin heikoimpia puolustaen (prostituoidut, pakolaisleiriläiset, koulukotilapset, vangit ja psykiatriset potilaat) (Marineau, 1999, 109, 111-112, Moreno, 1953). Tästä erilaisissa ryhmissä tehdystä työstä kehittyi ryhmän emotionaalista voimaa ja tieteellistä sosiometristä perustaa hyödyntävä ryhmäpsykoterapiaksi kutsuttu työmuoto, joka nimettiin sellaiseksi Amerikan psykiatrisen yhdistyksen konferenssissa 1932. Tämän jälkeen perustettiin useita aiheeseen liittyviä julkaisuja, kuten lehti Sociometry 1937 ja Bulletin of Psychodrama and Group Psychotherapy 1943. Sosiometrinen Instituutti sekä tieteellinen yhdistys American Society of Group Psychotherapy and Psychodrama perustettiin 1942 (White, 1953, lv, lvii). Vuonna 1947 Moreno perusti vielä uuden lehden Sosiatriasta, joka nimettiin Group Psychotherapyksi vuonna 1949 (Moreno, 1953, lix). Vuonna 1936 hän perusti vanhaan kouluun psykiatrisen sairaalan, Beaconin, josta kasvoi myös kansainvälisesti tunnettu psykodraaman koulutuspaikka ja Morenon loppuelämän työn keskus (Marineau, 1999, 134-136).

2.1 Henkilökohtainen luomiskertomus

Oman menetelmänsä Moreno sanoi syntyneen lapsuuden leikeissä tärkeäksi tulleesta Jumalan, Luojan hahmosta, jossa hän koki samaistuvansa erityisesti luomiskertomuksen ideaan ja siinä esiintyvään toiminnan ennenaikaisuuteen suhteessa käsitteellistämiseen (Jumala loi ensin ja nimesi luomisensa sen jälkeen) (White, 1953, xvi, xxxix, Marineau, 1999, 15-16). Tällaisen maailmankatsomuksen vaikutus näkyy Kurjen mukaan olennaisesti myös Freiren kehittämässä pedagogiikassa (Kurki, 2002, 54-55). Morenolle

kristillisyyteen liittyvästä luomisen ideasta hän kehitti myös ajatuksen, että kaikkea luotua tarvitaan, jotta elämä olisi mahdollisimman spontaania ja kaunista. Tällaiseen luomiseen tarvittiin Morenon mielestä niin verta kuin likaa, niin nälkää, seksuaalisuutta, syntymää, kuolemaa, armoa ja rakkautta, kuin unta, unelmia, muotoja, värejä, läheisyyttä ja etäisyyttäkin. Siten kaikella olemassaololla on tästä lähtökohdasta käsin aina kiistaton itseisarvo (White 1953, xvii). Moreno kertoo niin ikään tavoitelleensa ajattelussaan jopa uuden uskonnon luomista sosiometrisen ajattelun kautta, jonka virikkeiksi hän mainitsee Nikolai Leninin Valtion ja vallankumouksen sekä Sigmund Freudin *Civilization and its Discontents*. Sekä Marxismi että psykoanalyysi hylkäsivät uskonnollisen, spontaanisuuteen, rakkauteen ja yhteisöllisyyteen liittyvän ajattelun teorioistaan, jonka Moreno puolestaan koki olennaiseksi lähtökohdaksi omalle teorialleen (White, 1953, xiv-xv). Muovattessaan omaa näkemystään yksilön ja yhteiskunnan kehittymisestä Moreno kirjoittaa pohtineensa Darwinin evoluutioon perustuvaa selviytymistä, Nietzchen ja Freudin menneisyyttä painottavaa näkökulmaa, sekä Comten luonnon ja ihmisen välistä suhdetta. Hän pohti myös Galtonin kysymyksiä siitä, kannattaako yhteiskuntaa kehittää valioyksilöiden potentiaalin vai kaikkien ihmiskuntaan kuuluvien mahdollisuuksien kautta. Siten myös hänen pääteoksensa nimeksi muodostui *Who Shall Survive, Kuka selviytyy?* (Moreno 1953, 8-12), joka käsittelee ennen kaikkea sosiometriaa ja esittelee sitä ajatusmaailma ja niitä sosiodynaamisia lakeja, joiden avulla kaikkien yhteiskuntaan (ja oppimisyhteisöön) kuuluvien ihmisten luova potentiaali ja niihin liittyvät mahdollisuudet voitaisiin saada toteutumaan.

Oman ajatusmalliinsa hän näki rakentuvan kolmesta keskeisestä osasta, jotka olivat:

- 1) Spontaanisuuden ja luovuuden näkeminen ensisijaisina elämään vaikuttavina voimina Freudin libidon ja Leninin sosio-ekonomisten motiivien sijaan.
- 2) Toiseksi olennaiseksi ryhmien elämään vaikuttavaksi voimaksi hän oletti rakkauden ja keskinäisen jakamisen.
- 3) Kolmas oletamus hänen ajattelussaan oli superdynaamisen yhteisön rakentamisen mahdollisuus sosiometristen tekniikoiden avulla.

Moreno sanoi yrittäneensä sosiometriallaan luoda jotain sellaista, mitä uskonto ilman tiedettä ja tiede ilman uskontoa olivat yrittäneet rakentaa. Hän väitti tulleen elinaikanaan väärinymmärrykseksi siinä, että tämä filosofinen puoli hänen työstään oli laitettu taka-alalle ja vain sosiometriset tekniikat oli otettu käyttöön (White 1953, xv, Marineau, 1999, 108).

Fox näkee Morenon nykyään olevan tunnetuin ensi sijassa psykodraaman (terapiamuoto, joka perustuu roolityöskentelyyn) luojana, vaikka aikanaan hän tuli tunnetuksi nimenomaan pienryhmiin liittyvän sosiometrisen ymmärryksen kehittämisestä (Fox, 1987, 13). Psykodraama-menetelmän ja siihen liittyvän nykyhetkisyyden periaatteeseen Moreno sanoo Marineaun mukaan saaneensa vaikutteita leikeistään ja tarinan kertomiskokemuksistaan lasten kanssa (Marineau, 1999, 38-40). Whiten mukaan menetelmä on yhdistelmä Jeesuksen (parantajan) ja Sokrateen (opettajan) toimintaa, joista ensimmäinen osallistui oman tekemisensä kautta ihmisten elämään ollen aina osallisena opettaessaan heitä, Sokraten kehittäessä ajattelua loogisen päättelyn ja dialogin avulla. Moreno kertoo roolinvaihdon (tekniikka, jossa ihminen fyysisesti ja henkisesti eläytyy toisen ihmisen tai asian todellisuuteen) auttaneen häntä loogisen ajattelun heikkojen pisteiden löytämisessä ja siksi hän painotti toiminnan tärkeyttä myös ajattelun kehittämisen välineenä (White, 1953, xxii-xxiii). Toimijuuden ensisijaisuutta hän perustelee myös määrittelemällä Jumala-ideansa rakastajaksi eikä rakkaudeksi. Tämän katson olevan alkusysäys hänen kehittämälleen rooliteorialle, jossa ihmistä tarkastellaan ennen kaikkea tekijänä, erilaisten roolien kautta toimijana. Sokrateen toiminta vaikutti sosiodraaman kehittämiseen, jonka Moreno näkee Whiten mukaan erityisesti soveltuvan opettamiseen (White, 1953, xxiv, xxv).

Sosiodraama on draamallinen työskentelymuoto, jossa ryhmä työskentelee roolien avulla yhteisen todellisuuden kautta. Nykyään sen merkitys on nousemassa (ensimmäinen sosiodraamaan liittyvä konferenssi pidettiin tänä syksynä Portugalissa), juuri siksi, että se mahdollistaa ei terapeuttisissa yhteyksissä työskentelyä. Sosiodraamaa sovelletaan eri painotuksin eri maissa ja Suomessa on kehitetty erityisesti roolileikkiin perustuvaa muotoa (Aitolehti, 2007, 101).

John Deweyn (learning by doing) Moreno sanoi Whiten mukaan osallistuneen sosiometrisen ajattelun kehittämiseen yhdessä Baldwinin, Cooleyn, Meadin ja Thomasin kanssa (White, 1953, lxi). Moreno mainitsee erityisesti Deweyn suhtautuneen mielenkiinnolla hänen ajatuksiinsa ja osallistuneen työtavan kehittämiseen (White 1953). Buber, jonka keskeinen ajatus oli minän ja toiseuden käsitteiden luominen, (I and Though) toimi yhteistyössä Morenon kanssa ja Moreno koki yhteyttä hänen ajatuksiinsa oman kohtaamisen (encounter) ajattelunsa kanssa (White 1953, xxxi, Dauber, 1999, 72). Buberiin liitettävän dialogisuuden perusteita voi nähdä myös Morenon mukaan kulmakiveksi kutsutussa periaatteessa, jossa Moreno näki olennaiseksi lähtökohdaksi spontaanisuuden ja ryhmälähtöisyyden lisäksi tasavertaisen roolistatuksen tärkeyden kaikille ryhmään osallistuville ohjaaja mukaan lukien (White 1953, lxxii). Tällainen tasavertaisen osallisuuden rakentaminen liittyy niin ikään Freiren perusajatuksiin (Kurki, 2002, 54-62). Sosiometrinen ajattelu, toiminnalla oppiminen ja dialogisuus opettamisessa ovat myös tutkimuksessa olevassa lähestymistavassa oleellisia.

2.2 Psykodraaman ryhmäpsykoterapeuttinen lähtökohta

Morenon ponnistelut ryhmäpsykoterapian kehittämiseksi ovat Ettinin (1999, 93) mukaan olleet ennen näkemättömien ideoiden, väsymättömien ponnistelujen ja ylevien tavoitteiden yhdistelmä. Ettinin mukaan hän oli yksi ryhmäpsykoterapian luovimmista ja ennakkoluulottomimmista kehittäjistä. Sitolahden mukaan (Sitolahti, 2003, 58) Moreno ymmärsi alusta pitäen ryhmädynamiikan merkityksen ja oli osa amerikkalaista kilpailua ryhmäpsykoterapian perustajan mandaatista S. Slavsonin kanssa. Hänet on kuitenkin usein ohitettu ryhmäpsykoterapian historiassa (Marineu, 1999, xi).

Miksi näin on tapahtunut olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin, mutta viitteitä siitä antaa Whiten mukaan ensinnäkin se lähtökohta, että uransa alkuaikoina Moreno kirjoitti silloisen ihanteensa mukaan nimimerkillä ja vasta myöhemmin alkoi kokea vaikeutena sen, että ajatteli muiden kirjoittavan hänen ideoidensa inspiroimana hänen kontribuutionsa ohittaen (esim. Lewin) (White, 1953). Toinen syy lienee Morenon

persoonassa, joista esimerkkinä voi mainita Whiten lainauksen Morenon kertomuksesta, missä Moreno mainitsee erään kriitikon kommentoineen hänelle, mikä vika hänen kirjoissaan oli: "Do You want to know, whats wrong with Your books? I'll tell You. It is that they mix autobiography with science", josta Moreno Whiten mukaan totesi että: "There is no controversy about my ideas, they are universally accepted. I am the controversy." Toisessa lainauksessa White kirjoittaa Paul Schilderin vastustaneen ensin Morenon ideoita, mutta myöhemmin innostuneen niistä kommentoiden vastustuksensa johtuneen siitä, että vaikka hän yhtyi Morenon ajatuksiin, hän ei pitänyt niihin liittyvästä terminologiasta (White, 1953,). Kaiken kaikkiaan hän oli myös kilpailutilanteessa Adlerin, Jungin ja Freudin teorioiden kanssa ja jatkuvassa vastakkain asettelussa Freudin ajatusten kanssa, joka ei luonnollisesti ollut varsinkaan siihen aikaan helppo asetelma (White 1953, cviii, xcvi). Marineau arvioi Morenon tulleen sivuutetuksi ryhmäpsykoterapian historiassa ja sivuutetuksi tulemisen syyksi hän näkee toisaalta Morenon teorian osittain aikaansa edellä olemisen, mutta osittain myös sen hajanaisuuden ja epäkoherenttiuden (Marineu, 1999, xi).

Vastustuksesta ja vastakkainasetteluista huolimatta Moreno oli tieteellisesti hyväksytty sosiometrisen ajattelunsa kautta. Sosiometria tutkii ryhmissä vaikuttavia vuorovaikutussuhteita ja niiden ilmenemiseen liittyviä lainalaisuuksia. Moreno totesi, että ryhmissä syntyy aina vuorovaikutuksellinen yläluokka, keskiluokka ja köyhälistö. Tätä ilmiötä hän kutsui sosiodynaamiseksi laiksi. Ihmiset tuntevat vuorovaikutuksessa myönteistä, neutraalia ja negatiivista vetovoimaa suhteessa toisiinsa. Tästä teoriasta kehitettyjä sosiometrisiä testejä on käytetty myös koululuokkien muovaamisessa ja erilaisten pienryhmien muodostamisessa.

Sosiometrasta teoriaa voi sanoa Morenon tieteellisesti merkittävimmäksi kontribuutioksi. Moreno sanoo Whiten mukaan sosiometrian syntyneen Morenon Stegreifteatterin kautta ajatuksena jo 1923 ja virallisesti se esiteltiin Usa:ssa 3-5.4.1933 (White, 1953, xiv,xiii). Sosiometrian Meyer määrittelee Whiten mukaan (White 1953, ixviii) kolmisuuntaisesti: orientaationa elämään, teoriana yhteisöstä ja tieteellisenä tutkimusmetodina, joka vastaanotettiin heti sosiologian, sosiaalipsykologian ja kasvatustieteen käyttöön.

2.3 Psykodraama Suomessa

Suomessa psykodraaman koulutus on alkanut 30 vuotta sitten ja sen suomalaisin voimin toteutettu koulutus on alkanut v.1988. Nykyään Suomessa toimii kolme yhdistystä, Suomen Psykodraamayhdistys ry., Morenolaisen psykodraaman kouluttajayhdistys MOPSI ry ja Pointterit ry. Kaksi ensin mainittua yhdistystä organisoivat ohjaajakoulutusta ja toimivat menetelmän kehittämiseksi. Tällä hetkellä MOPSIN aloitteesta koulutusta pyritään kehittämään kaksisuuntaiseksi siten, että terapia ja pedagoginen linja eriytyisivät toisistaan, jotta kummankin alueen erityispiirteet tulisivat ammatillisemmin huomioon otetuiksi. Vuonna 2007 perustettu Pointterit ry on Suomen psykodraamaohjaajien yhdistys, jonka tavoitteena on ammatillisen toiminnan kehittäminen, mutta ei ohjaajien kouluttaminen.

Suomessa on tällä hetkellä kouluttajakoulutuksen saaneita ihmisiä 7 ja kouluttajaksi opiskelevia 4. He kouluttavat psykodraamaohjaajia (CP, certified practitioner) ja toiminnallisten menetelmien ohjaajia (TRO). Valmiita ohjaajia (CP) Suomessa on tällä hetkellä noin 80 ja TRO koulutuksen saaneita ohjaajia 350 (Aitolehti, Silvola, 2007, 23). Kaksi MOPSI:in kuuluvaa instituuttia kouluttaa myös psykodraamaohjaajien kouluttajia (TEP, trainer, educator and practitioner).

3. Psykodraaman perustaa

Morenolainen filosofia pohjautuu humanismiin, fenomenologiaan ja eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen (Nieminen & Saarenheimo, 1981). Hale (1981, 12) määrittelee psykodraaman kokonaisuudessaan elämänfilosofiaksi, joka arvostaa vapautta, muutosta, toimintaa, leikkiä, totuutta, toisen ihmisen kokemuksen ymmärtämistä (roolin vaihtoa) ja läsnäoloa tässä ja nyt. Marineau puolestaan sanoo psykodraaman filosofian pitävän tärkeänä sitä, että jokainen ihminen voisi ilmaista itseään oman spontaanin ja luovan itseilmaisunsa kautta siinä maailmassa, jossa jokainen on ryhmän ja kokonaisen sosiaalisen kokonaisuuden osa (Marineau, 1999, 108, Moreno, 1953, 6). Marineau

tiivistää Morenon keskeisimmiksi perinnöiksi ajatukset toiminnasta ja kohtaamisesta (Marineau, 1994, 81).

Fenomenologiassa ihminen nähdään ennen kaikkea aikaan ja paikkaan, *situaatioon*, liittyvänä olentona. Morenon kehittämän *rooliteorian* mukaan ihminen syntyy omaksi itsekseen ja toteutuu ihmisenä vuorovaikutussuhteidensa kautta. Moreno nimeää ihmisen lähipiirin vuorovaikutussuhteet *sosiaalisiksi atomiksi* ja muihin viiteryhmiin kuuluvat roolit *kulttuuriatomiksi*. Hän sanoo myös ihmisen olevan sosiaalinen atominsa eli yksilö sisäistää hänen lähellään eläneiden ihmisten ja itsensä välisen vuorovaikutusmaailman. Tässä ajattelussaan hän liittyy Vygotskyyn, joka näkee ihmisen kulttuurisidonnaisuuden erittäin merkitykselliseksi (Vygotsky, 1978).

Varhaisen ja kulttuurisesti perityn vuorovaikutusmalliston ihmisen nähdään osaavan ja sitä helposti toistavan myöhemmissä ihmissuhteissaan. (Moreno, 1946, Fox, 1987, 60-65). Moreno puhuu Bustoksen mukaan ihmisen toteutumisesta ajassa, paikassa ja omien edellytystensä pohjalta locuksen, status nascendin ja matriksin käsittein (Bustos, 1994, 65-66).

Tässä ajattelussa hänet voi mielestäni liittää myös sosiaaliseen konstruktivismiin, jossa katsotaan, että maailma rakennetaan mielessä, mieli itsessään -eivätkä vain mielen sisällöt on sosiaalisen vuorovaikutuksen tuotetta. Ihminen on pohjiaan myöten sosiaalinen olento (Helkama, Myllyniemi, Liebkind, 2004, 69, Wenger, 1998). Morenon näkemys ihmisestä rooliensa ilmaisijana ja oman elämänsä näytelmän päähenkilönä tulee mielestäni niin ikään lähelle Goffmanin sosiaalipsykologiaan liittyvää dramaturgista ajattelua, jossa hän kuvaa sosiaalista maailmaa teatterina, jossa minää esitetään ja minä toteutuu toisten havaintojen kohteena olemisessa (Helkama, ym. 2004, s. 72). Niemistö tosin väittää, että Morenon rooliteoria nimenomaan erottuu sosiaalipsykologista rooliteorioista, joita Niemistön (1998, 84) mukaan edustavat G.H. Mead, Linton, Meton, Parson, Bales ja Goffman) korostaessaan ihmisen subjektiivista vaikutusmahdollisuutta sosiaalisissakin konteksteissa (Niemistö, 1998, 89).

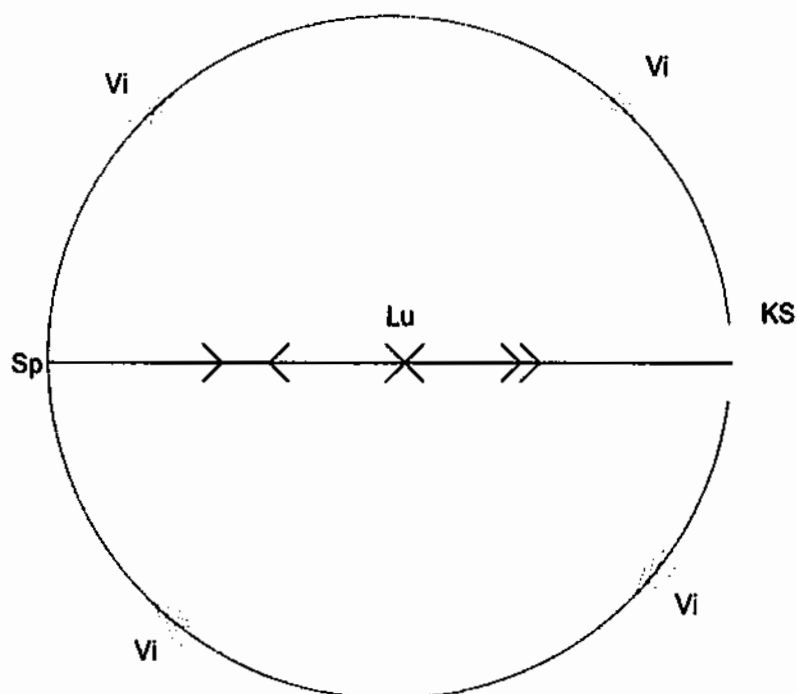
3.1 Luovuus ja spontaanisuus morenolaisessa ajattelussa

Ihmisenä toteutumisen tavoitteeksi Moreno nimeää *spontaanisuuden ja luovuuden* (Moreno, 1983, 5, Fox, 1987, 39-46). Spontaanisuuden hän määrittelee ”kyvyksi käyttää vanhoja ratkaisumalleja adekvaatisti tai luoda uusia toimintatapoja vanhoihin tilanteisiin” (Moreno 1953, 42). Spontaanisuuden Moreno näkee myös katalysaattorina, joka mahdollistaa luovuuden (Moreno, 1953, 42). Spontaanisuus on arvokkaampaa hänen mielestään kuin *luovuus* ja joka synnyttää myös luovia tekoja eli *kulttuurisäilykkeitä* (*cultural conservers*), jotka nekin ovat tärkeitä, joskin hänen mielestään yliarvostettuja.

Kulttuurisäilykkeellä tarkoitetaan sellaista spontaanisuudesta kasvanutta toimintaa, joka on kehittynyt luovuuteen ja edelleen valmiiseen, ikään kuin säilöttyyn muotoon asti. Kulttuurisäilykkeitä ovat esimerkiksi kirjat, filmit, levyt ja tietokoneet. Jos ne eivät tule ajallaan jälleen purettaviksi, luovuuden prosessi tukahtuu. Kulttuurisäilykkeet voivat olla arvokkaita ja tärkeitä luovuuden, tietämisen ja taitamisen näkyväksi tekijöitä. Moreno määrittelee myös tuotosta tärkeämmäksi sen tuotoksen, jonka edellinen synnyttää, siis miten luovuus herättää uutta luovuutta. Ajatus uuden ajatuksen, vastaus uuden kysymyksen jne. Tätä ajatteluaan hän kutsuu luovuuden kaanoniksi (*cannon of creativity*). (Moreno, 1953, 42-48, Fox, 1987, 39-46)

Moreno väittää maailman olevan täynnä rajatonta (infinite) luovuutta. Luovuuden esimerkkinä hän pitää Jumalan käsitettään, jossa Morenon mielestä kaikki spontaanisuus on tullut luovuudeksi. Spontaanisuuden hän näkee voimaksi, jolla ihminen ottaa luovuuden käyttöönsä ja ymmärtää ahdistuksen spontaanisuuden puutteeksi ja spontaanisuuden harjoittamisen erittäin tarpeelliseksi (Moreno 1953, 39-44). Whiten mukaan Moreno puhuu myös spontaanisuuden virtauksesta ja sen jatkuvuuden välttämättömyydestä vastavuoroisena prosessina ohjaajan ja ryhmäläisten välillä maksimaalisen osallisuuden synnyttämiseksi. (White 1953, lxxiv) Tätä ilmiötä voi

mielestäni rinnastaa myös Csikszentmihalyin (2005) virtauksen käsitteeseen.



KUVIO 1 Luovuuden kaanon (field of rotating operations between spontaneity, creativity and cultural conserve)

Virittäytyminen (Vi) vapauttaa spontaanisuutta (Sp) ja osasta spontaanisuuden virtausta syntyy luovuutta (Lu) ja osalle luovuutta annetaan muoto työstämällä se kulttuurisäilykkeeksi (KS), osa energiasta palaa alkuperäiseen kehään ja parhaimmillaan kulttuurisäilykkeeksi rakentunut energia synnyttää tarpeen uuteen luovuuteen (Moreno, 1953, 46)

Moreno pyrki spontaanisuuden korostamisella ja ihmisen määrittelyllä *Jumalan kanssa luojaksi* (*co creator*) taistelemaan *robotisoitumista* ja edellä mainittuj luovuudesta syntyvien kulttuurisäilykkeiden yliarvostamista vastaan. Robotisoitumisella Moreno tarkoittaa mekanisoituvaa maailmaa, jossa ihmisen kyky ja mahdollisuus spontaanisuuteen eli vapaasta tahdosta käsin toimimiseen vähenee. Sen hän näki aikanaan toisen vuosituhannen suurimmaksi uhaksi (Moreno, 1953, 41-45).

Tästä spontaaniuden arvostamisesta, seuraa yksilön toimintaan mm. tavoite mahdollisimman laajaan roolirepertuaariin, joka omalta osaltaan mahdollistaa joustavaa liittymistä erilaisiin ihmisiin erilaisissa tilanteissa. Tätä viime vuosituhanen spontaanisuuden määritelmää voi verrata nykykäsityksiin asiantuntijuuden prosessiluonteesta ja nimenomaan sen adaptiivisesta laadusta, jonka katsotaan olevan tavoiteltavaa (Eteläpelto & Tynjälä, 1999, 242). Spontaanisuus liittyy myös luovan asiantuntijuuden käsitteeseen. Morenohan näki, että asiantuntijoiden, hänen tapauksessaan psykoterapeuttien olisi ensisijaisen tärkeää harjoitella nimenomaan spontaanisuutta, jotta he voisivat reagoida joustavasti opettaessaan samaa asiaa potilailleen (Moreno 1953,42). Morenon määritelmää spontaanisuudesta luovuuden välttämättömänä osana saattaa voida rinnastaa myös älykkyydentutkija Robert Stenbergin älykkyyden dynaamiseen määrittelyyn (Sternberg, 1990), jossa metakognitiivisin taidoin voidaan arvioida tarvittavan toiminnan laatua tai älykkääseen toimintaan liittyviä välittäviä prosesseja (Hakkarainen, Lonka, Lipponen, 2005, 46, 49).

Kyky vaihtaa sisäistä roolia eri ihmisten ja tilanteiden niin vaatiessa oli Morenon mielestä eräs terveyden mitta (Moreno 1953, 88, Holmes, Karp, Watson, Sprague, 1994). Tuo kyky liittyy empatiaan sillä tavalla, että todellisen roolinvaihdon tekeminen edellyttää empaattista kyvykkyyttä ja asennetta. Tämä roolien tutkiminen, kehittäminen ja monimuotoisuuden vahvistaminen on aina yksi psykodraamallisen työskentelyn tavoite sovelletaan sitä sitten psykoterapiaan, luovaan toimintaan tai koulutukseen (Sternberg & Garcia, 1989, 50-54). Koulukontekstissa rooliteoreettinen orientaatio tarkoittaa sitä, että kaikessa kognitiivisissakin opetustilanteissa ja tavoitteidenasetteluissa opettaja pitää vuorovaikutukseen ja oppilaan persoonan kehittymiseen liittyviä kysymyksiä mielessään ja opitun arviointiprosesseissa nämäkin näkökulmat ovat esillä. Joskus niiden kautta löytyy myös sellaista informaatiota ja ymmärrystä, jota ei pelkästä asiantiedosta ja siihen keskittymisestä löydy.

3.2 Sosiometrinen teoria ryhmän toiminnan ymmärtämisen lähtökohtana

Ryhmän toiminnan perustana on Morenon kehittämä *sosiometrinen teoria* ryhmissä vaikuttavista vuorovaikutuksellisista rakenteista ja ihmisten tekemistä valinnoista sekä suhteissa esiintyvistä ilmiöistä. Hän havaitsi, että ryhmissä vaikuttaa *sosiodynaaminen laki*, jonka nojalla ihmiset jakautuvat ryhmässä kuin ryhmässä köyhälistöön (tulevat heikosti valituiksi ja valitsevat itse vähemmän kuin itse asiassa haluaisivat), keskiluokkaan (valitseminen ja valituksi tuleminen on tasapainossa keskenään) ja rikkaisiin (saavat enemmän valintoja, kuin mihin pystyvät vastaamaan). Tämä tarkoittaa sitä, että valinnoilla on taipumus kasaantua, eikä tällaisella luonnollisella kasaantumisvalinnoilla koskaan saada yksilöstä ja ryhmästä sen mahdollista potentiaalia irti. Sosiometria tutkii ihmisten tekemiä valintoja, niiden seurauksia ja haastaa ihmisiä myös kyseenalaistamaan niitä. Tärkeintä on valintojen tiedostaminen ja niistä puhuminen. Näkyväksi tekeminen jo itsessään muuttaa todellisuutta ja antaa mahdollisuuden tietoisempien valintojen tekemiseen. (Moreno, 1953, 2-8) Tämä ryhmän vuorovaikutussuhteisiin ja yksilöiden vuorovaikutussuhteissa tekemiin valintoihin pohjautuva sosiometrinen teoria on tunnetuin Morenon tekemistä innovaatioista (White 1953, lxxx) ja sitä sovelletaan koulutuksen, terveydenhuollon, liike-elämän ja yhteisöllisten suunnittelu- ja kehittämistehtävien alueella.

Sosiometria on sekä teoria että menetelmä ja sitä käytetään diagnostisena, hoidollisena ja terapeuttisena interventiona, joka pyrkii vahvistamaan vapaan valinnan mahdollisuuksia yksilön käyttäytymisen pohjana (Carlson-Sabelli & Sabelli, 1994, 147-148). Sen avulla voi tukea osallisuuden mahdollistamista kaikille ryhmään osallistuville. Ryhmän vuorovaikutussuhteiden, ihmisten valintojen ja niiden seurauksien lainalaisuuksien ymmärtämisen kautta voidaan vahvistaa ryhmän luovuutta ja spontaanisuutta (Moreno, 1953, 6). Moreno kehitti aikanaan myös *sosiatriaksi* kutsumansa työskentelyn, jonka tavoitteena oli kehittää yhteisöjen vuorovaikutusta sosiometrisen teorian pohjalta (Aitolehti, Silvola, 2007,14). Moreno rakensi siltaa sosiologian ja psykiatrian välille koittaen vaikuttaa ihmisten ja yhteisöjen luoviin selviytymismahdollisuuksiin (Moreno 1953, 6-12, Fox, 1987, 60-65).

3.3 Rooliteoria ihmisen toiminnan jäsentäjänä

Morenon rooliteoriassa ihmisen minuuden nähdään toteutuvan hänen toiminnassaan ja olemisessaan näyttäytyvien roolien kautta. Ihminen on aina jossain roolissa suhteessa toiseen ihmiseen ja toimii siten aina jonkun roolin kautta. Moreno hahmottaa ihmisen toiminnan toteutuvan *psykosomaattisten, sosiaalisten, psykodraamallisten ja kosmisten roolien* tasolla. Psykosomaattisiksi rooleiksi määritellään kaikki ihmisen fyysisyyteen liittyvät toiminnan ilmaisut, kuten esimerkiksi nukkuja, syöjä ja kävelijä ja erityisesti lapsen nähdään ensin toteutuvan psykosomaattisten rooliensa kautta. Bustoksen (1994, 69) mukaan lapsella psykosomaattiset roolit ovat kuitenkin vasta roolin funktioita, koska ne eivät täytä roolin psykososiaalista, kaksisuuntaisuutta edellyttävää toimintaa. Sosiaalisiksi rooleiksi määritellään kaikki ne roolit, joita ihminen saa toimiessaan yhteisöjen jäsenenä esimerkiksi lapsen, kerholaisen, koululaisen tai opettajan rooleissa. Psykodraamalliset roolit ovat psykologisen todellisuuden ilmaisijoita ja kosmiset roolit puolestaan ilmaisevat ihmisen henkistä todellisuutta (Fox, 1987, 60-65, Niemistö, 1998, 84-113 ja 2007, 40-41). Fox ymmärtää psykodraamallisen roolin transitionaaliseksi rooliksi, jonka avulla oppiminen mahdollistuu (Fox, 2008). Moreno sanoo ihmisen minuuden (selfin) muodostuvan ja tulevan esille niistä rooleista, joiden kautta se toimii (Hale, 1981, 7, Fox, 2008) ja Linqvistin mukaan roolikokoelmamme on ihmisyytemme ilmaus (Lindqvist, ym. 2005). Niemistön mukaan (2007, 41-42) Moreno kuitenkin ajatteli, että ihmisellä on ego, joka rakentuu erityisesti lapsuudessa roolien kautta ja kun mieli on riittävästi rakentunut yksilö voi luoda tarvittavia rooleja minuudestaan käsin.

Tämän ajattelun pohjalta ajattelen myös oppilaan syntyvän vuorovaikutussuhteidensa ja oppimisyhteisönsä kautta ja hänen oppimiseensa vaikuttaa merkittävästi suhde sekä opettajaan että muihin oppilaisiin. Morenon jäsenitys ihmisestä neljän roolitason kautta avartaa myös opettajaa näkemään oppilaansa niin fyysisinä, sosiaalisina, psyykkisinä kuin kosmisinakin olentoina, joiden primääri minuus ja olemassaolo syntyy heidän erilaisten rooliensa kautta. Siten myös somaattiset roolit ovat aina osa ihmistä. Mielestäni tämä tarkoittaa kouluoloissa mm. sitä, että ihmistä tulisi lähestyä aina myös toiminnan kautta loputtoman pulpetissa istumisen sijaan. Toisen roolitason eli sosiaalisen roolitason

ymmärrän tarkoittavan juuri sitä, että ihminen ja oppilas on aina syntymässä itseksensä myös oppimisyhteisönsä kautta. Tämä avaa tärkeän näkökulman ryhmän mahdollisuuksiin ja vastuuseen oppimisen synnyttäjänä. Opettaja tulee haastetuksi ohjaamaan ryhmää niin, että se mahdollistaa kunkin luovan potentiaalin maksimoinnin, jonka Moreno sanookin olevan ryhmän toiminnan tavoite (Moreno, 1953, 6). Psykodraamallisten roolien kautta toteutuu myös oppilaan ja opettajankin yksilöllinen minuus ja ne tukevat uuden oppimista. Kosmiset roolit puolestaan tarkoittavat niitä rooleja, joissa ihminen toteuttaa henkisyytään, arvomaailmaansa tai spiritualiteettiaan. Niiden kautta voi myös konkretisoida eksistentiaalisia kysymyksiin liittyviä ilmiöitä. Näissä rooleissa ihminen liittyy itseään suurempaan todellisuuteen (Niemistö, 1998, 91). Tämän ulottuvuuden mukana oleminen tarkoittaa opettajan työn kannalta näkemykseni mukaan esimerkiksi sitä, että oppilas on aina enemmän kuin oppimistuloksensa ja hänellä on kiistaton arvo riippumatta lahjakkuudestaan, persoonallisuuden piirteistään ja sillä hetkellä käytössään olevista rooleistaan. Rooliteorian avulla oppilaan toimintaa ja olemusta voi tarkastella hänen esille tuomiensa roolien kautta, joka voi antaa tilaa nähdä oppilasta monipuolisemmin, useista rooleista ja kehittymismahdollisuuksistaan käsin.

Australiassa (Clayton, 1994, 121-144) rooliteoriaa on kehitetty 1980-luvulla siten, että toiminnassa näyttäytyviä rooleja on alettu luokitella *kipu-selviytymis-*, *ja yksilöityneiden* roolien avulla. Ihmisen toiminta (ja roolit) nähdään silloin kolmella tasolla, joissa ensimmäiseen liittyy haavoitetuksi tulemisen kokemukset, toiseen niihin kehitetyt selviytymistavat ja kolmannen tason nähdään syntyvän silloin, kun ihminen kykenee luomaan spontaanin roolin pakenematta haavoittuvuuttaan. Puhutaan myös *alikehittyneistä*, *ylikehittyneistä* ja *adekvaateista rooleista*. Silloin jaottelu tarkoittaa toiminnan sisäistymisen astetta. Alikehittynyt rooli tarkoittaa sitä aluetta, jossa ihminen voi kehittyä, mutta joka nykytilassa on vielä alkio-tilassa tai vähän potentiaalistaan käyttävä. Ylikehittynyt rooli ovat taas niitä toimintamme muotoja, jotka osaamme liiankin hyvin ja johon turvaudumme silloinkin, kun se vähentää spontaanisuuttamme. Adekvaatteihin rooleihin liittyy riittävä osaamisen taso ja vapaan valinnan mahdollisuus (vrt luova asiantuntijuus).

Nämä jäsenyykset helpottavat oppimisen arviointia, oppijan ja oppimisyhteisön roolien tutkimisen kautta. Ne helpottavat ja syventävät myös henkilökohtaisten ja yhteisöllisten tavoitteiden yksityiskohtaisessa määrittelyssä. Ongelmallisen käyttäytymisen rakentava ja mahdollisuuksia painottava määrittely roolien kautta voi helpottaa ongelmallisiksi koetuista asioista puhumista ja vähentää koko opiskelijan negatiiviseksi määrittelyä. Ongelmalliseen toimintaan voi saada kehitysjännitteen puhumalla siitä alikehittyneiden tai potentiaalisten roolien kautta. Rooliajattelun vaarana voi Niemistön mukaan olla ihmisen toiminnan liiallinen yksinkertaistaminen ja pahimmassa tapauksessa ihmistä rajaava ja hänen näkemistään kapeuttava kategorisointi (Niemistö, 2007, 40-42).

3.4 Ihmisen kehittymisen vaiheet psykodraaman viitekehyksessä

Morenon näkemys ihmisen kehittymisestä rakentuu *tuplaus*, *peilaus* ja *roolinvaihtovaiheen* kautta kohti omaa yksilöitymistään. Tuplausvaihe tarkoittaa symbioottista, vielä eriytymätöntä suhdetta maailmaan ja äitiin. Seuraavassa vaiheessa ihminen peilautuu toisten, pääsääntöisesti vanhempiensa ja hoitajiensa heijastuksista, joiden kautta hän luo minuuttaan ja oppii roolejaan. Tätä vaihetta kutsutaan peilivaiheeksi. Kolmas vaihe on roolinvaihdon vaihe, jossa ihminen kykenee asettumaan toisen asemaan. Näitä kolmea tasoa käytetään myös tekniikkoina draamallisessa työskentelyssä ja vuorovaikutuksen tasoissa. Meidän on hyvä kyetä vuorovaikutuksessamme samaistumaan, peilaamaan ja sisältäpäin ymmärtämään toisen näkökulmaa säilyttäen silti yhteyden omaamme (Fox, 1987, 129-132). Näiden kehitysvaiheiden jälkeen ihminen kykenee luomaan kosmisen roolitason, jossa hän kykenee arvojensa ja etiikkansa, henkisten kokemusten luomiseen ja tarkastelemiseen (Niemistö, 2008, 40-41). Opettajan olisi hyvä kyetä vuorovaikutukseen kaikilla eri kanavilla; samaistumisen, rakentavan peilaamisen ja empaattisen ymmärtämisen tasoilla.

3.5 Toiminnallista ja kokemuksellista ilmiöiden tutkimista

Sen lisäksi, että psykodraama on paitsi filosofia luovuudesta ja teoria ryhmän vuorovaikutussuhteista (sosiometria), sekä ihmisen kehittymisestä, että käyttäytymisen

tutkimisesta roolien avulla, se on myös innovatiivinen menetelmä erityisesti ihmisen kokemuksen, vuorovaikutukseen liittyvien asioiden ja erilaisten ilmiöiden (esim. historiallisten, uskonnollisten, maantieteellisten) tutkimiseen. Psykodraama on lähtökohtaisesti toiminnallinen ja kokemuksellinen tapa tutkia käsiteltäviä asioita. Moreno näkee, että mieltä ja ruumista ei voi erottaa toisistaan (Holmes, ym., 1994) ja siksi hänen rooliteoriassaan ja työtavassaan ihmistä lähestytään aina niin ruumiillisena, sosiaalisena, tajunnallisena kuin henkisenäkin olentona. Ihmisen nähdään aina toimivan jossakin tilanteessa, ajassa ja paikassa, omassa roolissaan, joka määrittyy vastaroolin ja vastaroolien kautta. (Lindqvist, ym. 2005)

Itse miellän tämän ajatuksen oppimistilanteeseen siten, että oppilaan ja opettajan toiminta vaikuttaa aina niistä elämäntilanteista, joiden vaikutuspiirissä he elävät. Näiden tilanteiden hyväksyvä huomioiminen laajentaa oppimiseen suunnattavan aktiivisuuden määrää ja realisoi kuhunkin tilanteeseen liittyviä oppimismahdollisuuksia. Oppimisen tilannesidonnaisuus liittyy laajemmin myös siihen ajatteluun, jota mm Lave ja Wenger edustavat, jossa tehokkain oppiminen nähdään tapahtuvaksi toiminnan kautta yhteisöissä ja oppimisen tavoitteena on mahdollistaa syvenevän osallisuuden kehittyminen oppijalle merkittäviin käytäntöyhteisöihin. (Wenger, 2001, Greeno, 2004)

Psykodraamallisen työskentelyn kohteena voi olla niin yksilön tajunta merkityssisältöineen kuin yhteisönkin vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen todellisuuteen liittyvät kysymykset. Myös eettiset pohdinnat ja ilmiöiden ymmärtäminen sekä jonkin uuden kognitiivisen asian tutkiminen voivat olla psykodraamallisen tai tarinateatterillisen työskentelyn sisältönä ja sitä kautta oppisisältönä. Olennaista on virittäytyminen spontaaniin tilaan ja virittäytymisen jälkeen tutkivan toiminnan suuntaaminen valittuun asiaan. Tämä tapahtuu konkretisoimalla tutkittavaan asiaan liittyvä tilanne tai sen osatekijöitä näyttämölle. Sen jälkeen näyttämöllä oleviin tilanteisiin ja niihin liittyviin rooleihin suhtaudutaan kuin ne olisivat totta tässä ja nyt. Tuohon ikään kuin todellisuuteen eläytymällä etsitään, mitä uutta ja tarpeellista siitä voidaan ymmärtää. Tämän työskentelytavan voi perusteiltaan liittää eläytymismenetelmään, josta mm. Dilthey puhuu uudelleen kokemisena, jonka avulla voidaan hermeneuttisesti tavoittaa

yksilöllistä kokemusta objektivaatioiden kautta. Subjektiiivinen kokemus objektivoituu hänen mielestään ilmaisussa ja siten ymmärrykseen tulee objektivoitu taso. Peili nimisellä tekniikalla sekä psykodraamassa että tarinateatterissa mahdollistuu myös eläytyvää etäännyttämistä. Joskus etäännyttäminen mahdollistaa uuden näkökulman löytymisen. Ymmärryksen korkeimpaan muotoon voi Perttulan mukaan päästä juuri eläytymismenetelmillä, jotka edellyttävät subjektiivisen kokemuksen lisäksi tulkitsevaa päättelyä. (Perttula, 2006)

Mielestäni subjektiivisen kokemuksen objektivoitumiseen tai kyseenalaistamiseen ei riitä vielä pelkkä eläytyminen, vaan olennaista on tutkittaviin asioihin liittyvien tunteiden tunnistaminen, kohdentaminen ja ilmaiseminen. Tällaista prosessia mahdollistaa reflektio, jossa yksilö tai yhteisö rakentaa merkitysyhteyksiä käsiteltävään tietoon. Tähän liittyy myös Brunerin tutkima narratiivinen ajattelu, jossa on jäsennetty sitä miten ajattelu siirtyy sanoiksi ja puheeksi. Bruner näkee ihmisen kertomuksen rakentajaksi, jossa loogis-matemaattisen ajattelun rinnalla ihminen konstruoi todellisuutta myös luoden maailmaa (world making). Tuota maailmaa ihminen pyrkii luomaan uskottavaa kertomusta rakentaen. Se muodostuu enaktiivisen, ikonisen ja symbolisen ajattelun kautta, jossa säilyy aina tietty todellisuuden ja kokemuksen määrittelyn epävarmuus. Epävarmuus jää niin kertojalle kuin vastaanottajallekin. Bruner väittää Tolskan mukaan, että itse asiassa me elämme suurimman osan elämästämme juuri tällaisessa narratiivisessa todellisuudessa. (Bruner, 1986, Tolska, 2002) Fox, (2008) sanoo narratiivisen ajattelun olevan keskeinen identiteetin rakentamisen mahdollisuus ja näkee sen merkityksen erityisesti traumaattisten kokemusten integroijana. Itse lisään siihen vielä pirstaleisen todellisuuden ja kokemusten koostamisen mahdollisuuden.

Tunnekokemusten salliminen ja läpikäyminen mahdollistaa avautumisen ja motivoitumisen myös uusien näkökulmien tutkimiseen ja siten objektivaatiotason nostamiseen. Kiinnostava näkökulma on myös näiden erilaisten ajattelutapojen yhdistäminen, jonka arvelen ajoittain mahdollistuvan psykodraamallisessa ja tarinateatterillisessa työskentelyssä.

Työskentelylle on ominaista hyödyntää myös teatteritaiteen fiktiivistä ajattelumaailmaa, missä mielikuvituksen todellisuus on käytettävissä niin alitajunnallisesti kuin tietoisestikin. Tolskan mukaan Kant on aikanaan puhunut mielikuvituksesta tiedon lähteenä ja hän näkee Brunerin saaneen vaikutteita myös Kantin ajattelusta (Tolska, 2002, 173). Moreno kutsuu tätä ajattelua as if -ajatteluksi, jonka perustana on *ylitodellisuuden* -käsite (*surplus reality*), jossa ikään kuin mikä tahansa tulee mahdolliseksi ja mikä aika ja paikka tahansa ovat kuvitteellisina todellisuuksina totta (Blomqvist & Rutzel, 1994, 237).

Psykodraamassa ja tarinateatterissa tutkittavaa asiaa lähestytään aluksi subjektiivisesta todellisuudesta käsin, eli siitä käsityksestä lähtien, jonka aiheen esittäjä on kokenut omaksi totuudekseen. Tämä on myös yksi olennainen ero draamapedagogiikkaan verrattuna, jossa pääsääntöisesti työskennellään fiktiivisen todellisuuden pohjalta (Heikkinen, 2004, 85, 93, Ventola & Renlund, 2005). Sosiadraamatyöskentelyssä, joka on yksi psykodraaman alalaji, työskennellään usein myös kuvitteellisessa todellisuudessa, mutta silloinkin ainakin prosessointivaiheessa subjektiivisen todellisuuden merkitys on pääsääntöisesti läsnä. Sosiadraaman keskiössä voi olla yksilön kysymykset tai ryhmän yhteinen teema. Tavoitteena on laajentaa ymmärrystä draamallisen reflektoinnin kautta ja haastaa yksilön toimintatapaa vallitsevien realiteettien ja hänen tulkintansa suhteen. Draaman mahdollistama ulkoistaminen ja ryhmän tuottama moni näkökulmaisuus toimii reflektoinnin tukena. Tämä edellyttää kaikilta osallistujilta avoimuutta, sillä työskentelyssä ei pyritä minkään totuuden oikeaksi todistamiseen, vaan dialogin aikaansaamiseen eri näkökulmien välillä.

3.6 Psykodraamatyöskentelyn vaiheet

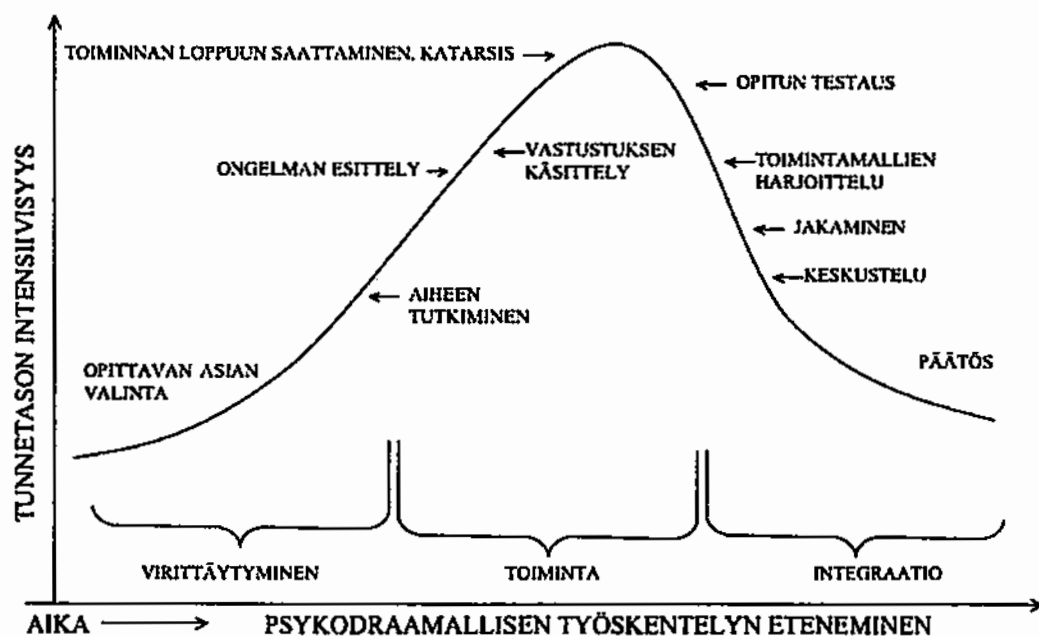
Työskentely etenee neljässä vaiheessa, jotka ovat *virittäytyminen*, *toiminta*, *jakaminen* ja *prosessointi*. Nämä vaiheet mahdollistavat tutkittavan aiheen lähestymisen sekä tunteen, että älyn sekä toiminnan että puhumisen ja käsitteellistämisen kautta. Virittäytymisen kautta valittua aihetta tutkitaan ensin kokemuksellisesti siihen eläytymällä, sitä peilaamalla ja sitä vastarooleista käsin tarkastelemalla. Sen jälkeen koettua jaetaan eli

osallistujat kertovat toinen toisilleen aiheeseen liittyviä omia henkilökohtaisia kokemuksiaan ja sitten niitä reflektoidaan työskentelyprosessiin ja ilmiöstä löytyvien yleisien lainalaisuuksien suhteen (Blatner, 1997, 57-118 Godman & Morrison, 1984, 29-34). Näissä vaiheissa on mielestäni liittymäpinta myös Kolbin *kokemukselliseen oppimiseen*, jossa kokemusta arvioidaan ja arvioinnin kautta opittua käsitteellistetään ja siirretään seuraavaan kokemuksellisen työskentelyn prosessiin (Kolb, 1984). Morenolaisessa työskentelyssä henkilökohtaisuuden aste, ryhmäprosessin tietoinen rakentaminen ja draaman monipuolinen käyttö oppimisprosessissa on kuitenkin mielestäni erona Kolbin malliin.

Lämmittely- eli virittäytymisvaiheen tarkoituksena on saattaa ryhmä vuorovaikutukseen keskenään ja ankkuroida ryhmän jäsenet käsiteltävään aiheeseen omien kokemustensa pohjalta. Sen jälkeen sosiometrisesti valitussa aiheessa edetään usein kohtauksesta toiseen. Tämä on toimintavaihe ja sen aikana työskennellään kehällisistä asioista kohti ydinkysymyksiä ja palataan löydetyn tiedon kanssa kohtaamaan työskentelyn alussa valittua aihetta uudesta näkökulmasta käsin (Blatner, 1997, 57-118, Goldman, & Morrison, 1984, 27-34). Tätä työskentelyvaiheiden prosessia voi verrata myös Engeströmin (2004) muutoslaboratorio työskentelyyn ja laajenevan oppimisen kehään (Engeström, Hakkarainen, ym. 2005, 265) ja jossain määrin tutkivan oppimisen periaatteisiin (Hakkarainen, ym. 2005, 296-316, 391), joissa tutkimuskysymystä määritellään yhteisesti ja se tarkentuu prosessin aikana. Yhteistä näille malleille on myös tiedon hankinnan ja tiedon rakentumisen prosessimaisuus ja erilaisten näkökulmien etsiminen.

Psykodraamatyöskentelyn prosessointivaiheessa analysoidaan opittuja asioita ja työskentelyssä käytettyjä menetelmiä sekä ohjaajan tekemiä menetelmällisiä valintoja. Kaikki toiminta asetetaan siis aina yhteisen reflektion alle, joka mahdollistaa jatkuvan vuoropuhelun ja tekemisen kyseenalaistamisen eri näkökulmista käsin (Blatner, 1997, 57-118). Psykodraamassa uuden näkökulman tuoma ajattelullinen tai uskomuksiin liittyvä haastaminen ja niiden herättämä mahdollinen vastustus käsitellään draamanäyttämöllä joko kuulemalla se tai tutkimalla sitä konkretisoiden se näyttämöllä.

Seuraavassa kuviossa on kuvaus työskentelyprosessin vaiheista.



KUVIO 2 Työskentelyprosessin vaiheet

(Blatner, 1997,105) Ketosen tarkennus opetusprosessin kielelle

(Blatnerin malliin tehdyt muutokset:

- 1) opittavan asian tilalla on päähenkilön valinta
- 2) opitun testauksen tilalla on roolitestaus

3.7 Psykodraaman elementit

Psykodraaman käsitteet pohjautuvat Morenon teatteritaustaan ja hän on muovannut ne antiikin Kreikan teatterin käsitteistöä (vrt. Esim. Korhonen - Østerm, 2001, 24)

Draamatyöskentely tapahtuu näyttämöllä ja toimintaa ohjaa ohjaaja ja mukana ovat päähenkilö (protagonisti eli esitaistelija), kaksoisolento (alterego), apuhenkilö (usein antagonistien eli vastaroolleissa olevat henkilöt), ja yleisö eli ryhmä (Blatner, 1997, 19-

26). Työskentelyssä edetään ohjaajan eli kokeneemman avustuksella, vaikka Morenon peruslähtökohta oli ihmisten samanarvoisuus ja terapeuttisessa työssäkin hän lähti aina liikkeelle terveydestä eikä patologiasta käsin. Hän määritteli ryhmän muut jäsenet *kanssaterapeuteiksi (co therapist)* ja painotti ryhmän parantavia mahdollisuuksia (White, 1953, lxxii). Tämä näkökulma luo yhteyksiä positiivisen psykologian lähtökohtiin.

Ohjaajan johdolla tapahtuvaa työskentelyä voi verrata kokeneemman asiantuntijan ohjauksessa tapahtuvaan työskentelyyn. Tämä asetelma rinnastuu Vygotskyn käsitteeseen *lähikehityksen vyöhyke*, jolla oppiminen on maksimaalista, kun kokemattomampi ihminen saa opiskella jotain uutta kokeneemman asiantuntijan kanssa yhteistyössä ja saavuttaa asioita, jotka hänen omalla tietämyksellään olisivat mahdottomia (Saljö, 2004, 122, Vygotsky, 1978, 84-91). Morenon painotus ryhmän merkityksestä oppimiselle tai parantumiselle liittyy puolestaan mielessäni Wengerin (1998) käsityksiin *käytäntöyhteisöistä*, joissa uusia asioita opitaan parhaiten yhdessä tekemisen ja osallisuuden kautta. Morenon sosiometrisen teorian ydinajatuksia ja lausuma, että jokaisen työskentelyn tavoitteena tulee olla maailmanrauha antaa yhteiskunnallisen ominaislaadun kaikenlaiselle työskentelylle (Moreno 1953, 4). Tutkitaan sitten fotosynteesiä tai historian vaiheita, niin aina yhtenä tavoitteena on lisätä ihmisten välistä ymmärrystä ja erilaisten näkökulmien kuulluksi tulemistä ryhmän jäsenten välillä. Olennaista on virittäytyminen ja spontaanisuuden esteiden poistaminen, jotta ryhmä voi poistaa myös oppimisensa esteitä ja oppia uusia adekvaatimpia toimintatapoja ongelmallisiksi kokemissaan tilanteissa. Spontaanisuuden esteiden poistaminen on jatkuva prosessi eikä yksittäinen harjoitus tai tekniikka.

Silloin kun yksilö tai ryhmä on spontaanisuuden tilassa, on se mielestäni myös virtauksen kokemuksessa (engl.flow), jossa usein ajantaju katoaa ja ihminen pystyy todella keskittymään työhönsä kokien sen itselleen erittäin palkitsevaksi (Csikszentmihalyi, 2005, 105-106). Morenolaisessa työskentelyssä pyritään virittäytymisprosessin avulla löytämään ryhmälle tärkeä aihe, joka myös haastaa ryhmää. Hyvin ohjatussa draamallisessa työskentelyssä on tavoitteena saattaa osallistujat omaa ymmärrystään kyseenalaistaviin kohtiin ja draaman avulla kutakin rohkaistaan haastamaan omia

käsityksiään ja kokeilemaan jotain uutta ja rohkeutta vaativaa ajattelu- ja toimintamallia. Draamallisessa todellisuudessa on mahdollista myös kokeilla todellisuutta ilman virheistä syntyviä todellisia seurauksia. Joskus tällainen työskentely mahdollistaa myös omien uskomustenkin kyseenalaistamisen, vaikka niiden sanotaan olevan erittäin vaikeasti muutettavia edes tiedollisten realiteettien voimalla (Hakkarainen, ym. 2005, 38-39).

Csikszentmihalyi on määritellyt virtauksen maksimaalistumisen silloin, kun haaste ja valmiudet kohtaavat optimaalisella tasolla (Csikszentmihalyi, 2005, 116-118). Tähän haasteiden maksimointiin suhteessa käsillä oleviin mahdollisuuksiin draamatyöskentelyssä pääsääntöisesti pyritään ja onnistuessaan osallistujat voivat päästä myös yhteiseen virtauksen kokemukseen. Tällaisen haastavan ja hyväksyntää tukevan työotteen on todettu olevan ominaista nimenomaan asiantuntijuuden kehittämisessä (Hakkarainen, ym. 2004, 77-83). Siten voisi toivoa, että morenolaisella psykodraama- ja tarinateatteripedagogiikalla olisi annettavaa asiantuntijuuden kehittämisessä.

3.8 Psykodraaman tekniikat

Psykodraamaan kuuluu tekniikoita, joiden avulla konkretisoidaan tutkittava asia näyttämölle ajan, paikan ja tilanteeseen liittyvien ihmisten näyttämölle tuomisen kautta. Ensimmäiseksi tekniikaksi voisi nimittää *roolinoton*, jossa ihminen asettuu ja syvenevästi eläytyy tutkittavaan tapahtumaan liittyvään rooliin. Näitä rooleja voi toteuttaa kolmella tasolla, joista ensimmäinen on siis roolinotto, toinen *roolin toteuttaminen* ja kolmas ja vaativin on *roolin luominen*, jolloin roolissa olija tekee omaa luovaa työtään suhteessa samaansa rooliin, eikä enää vain toteuta mekaanisesti annettua mallia. Keskeisin tekniikka on *roolinvaihto*, jonka kautta ihminen voi tutkia ongelmaansa tai askarruttavaa ilmiötä eläytymällä tilanteeseen liittyviin merkityksellisiin vastarooleihin. Niin tehdessään hän voi löytää kokemuksellisesti, vaihtoehtoisista näkökulmista käsin uutta tietoa ja ymmärrystä, jota aina ei voida loogisella päättelyllä tavoittaa. Muita tekniikoita ovat peili, maksimointi, tulevaisuusprojektiio, yksinpuhelu, tuplaus ja ryhmätuplaus (Z. Moreno, 1984, 11). Peilissä päähenkilö asettuu tapahtuman ulkopuolelle ja katsoo tilannetta etäisyyttä ottavasta näkökulmasta. Maksimoinnissa vahvistetaan ilmiöön

liittyvää toimintaa, jotta siihen liittyvät olennaiset tekijät tulevat paremmin huomioiduksi tai tapahtumaan liittyvät tunteet tulevat paremmin tietoisuuteen. Tulevaisuusprojektiio mahdollistaa ajallisen siirtymän ja kysymysten tarkastelun kuvitellusta, eläytymisen kautta tavoitetusta tulevaisuusnäkökulmasta käsin. Tuo tekniikka laajentaa vaihtoehtojen syntymistä ja liittyy usein lyhytterapiassa käytössä olevaan kuvitellun ihmeen kautta ajattelemiseen ja sen kautta tapahtuvaan mahdollisuuksien laajentamiseen. Yksinpuhelu antaa mahdollisuuden puhdistaa mielensä siellä vellovista ajatuksista ja tunteista, jolloin ongelman fokusoituneempi kohtaaminen helpottuu. Tuplaus tarkoittaa syvällistä eläytymistä toisen kokemusmaailmaan. Tekniikalla on monia tietoisuutta lisääviä mahdollisuuksia. Roolinvaihdon tekniikkaan konkretisoituu myös Morenon määritelmä *kohtaamisesta*, joka toteutuu vastaroolin todellisuuteen eläytymällä. Roolinvaihdon tavoitteena on toisen ihmisen ymmärtäminen hänen omasta todellisuudestaan käsin (Fox, 1987, 4).

Koko työskentelyllä pyritään myös lisäämään *telesuhteiden* määrää, jotka Moreno määrittelee suoriksi suhteiksi, jotka ovat vapaita tunteiden siirtoihin liittyvistä ilmiöistä kuten *transferenssista* ja *projektiosta* (Moreno 1983, 8-9). Transferenssilla, eli tunteensiirrolla, joka on Freudin luoma käsite ja josta psykodraamassakin puhutaan, tarkoitetaan sellaista vuorovaikutukseen liittyvää ilmiötä, jossa henkilö näkee kohtaamassaan toisessa ihmisessä jonkin aiemmin tapaamansa ihmisen ominaisuuksia ja kohtelee ja kokee häntä osittain vääristyneesti, koska tulkitsee kohtaamansa henkilöä omasta menneisyydestään ja henkilöhistoriastaan käsin. Esimerkiksi auktoriteettisuhteissa esiintyy hyvin usein tunteensiirtoa omista vanhemmista. Tämän tiedostaminen on opettajalle tärkeää, koska se voi auttaa häntä ymmärtämään esimerkiksi oppilaidensa vanhempien yllättävää tai ylireagoivaa käyttäytymistä itseään kohtaan, jossa opettajaa saatetaan syyttää jostain sellaisesta, mitä hän ei tunne omaksi käyttäytymisekseen tai itsekseen ollenkaan. Usein näissä vääristyneissä vuorovaikutustilanteissa on kuitenkin osansa molemmilla puolilla ja senkin takia olisi hyödyllistä jos opettajat tietäisivät enemmän vuorovaikutukseen vaikuttavista tekijöistä ja niiden ilmenemismuodoista. Projektiolla puolestaan tarkoitetaan sellaisia ilmiöitä, joissa ihminen heijastaa eli projisoi oman persoonallisuutensa puolia tai Morenon kielellä omia

roolejaan toiseen ihmiseen ja pitää niitä ennen kaikkea toisen ominaisuuksina eikä ominaan. Tässäkin tapauksessa vuorovaikutus vääristyy ja ihmiset kohtaavat toisiaan näistä vääristymistä käsin.

Opettaja voi esimerkiksi projisoida oman tyhmyyden tai alemmuuden tunteensa oppilaaseensa tai hänen vanhempiansa ja pitää heitä tyhminä tai alempiarvoisina, koska ei ole hyväksynyt omaa tietämättömyyttään tai omanarvontunteen puuttumista itsessään. Näiden ilmiöiden kohtaamisessa edellä mainittu roolinvaihto voi olla havahduttava ja auttaa esimerkiksi opettajaa tunnistamaan, mitkä vuorovaikutukseen liittyvät asiat kuuluvat loppujen lopuksi kenellekin ja minkälainen kukin loppujen lopuksi on. Vuorovaikutuksessa itsenään nähdyksi tuleminen on usein parantavaa ja spontaanisuutta vapauttavaa.

Psykodraaman perusidea on syventää ymmärrystä tunteista, ajatuksista ja omasta toiminnasta niiden synnyttämiin elämäntilanteisiin uudelleen eläytymällä. Tärkeää on tutkia sekä päähenkilön että hänen vastaroolleissaan (*antagonisteina*) olevien ihmisten näkökulmia ja ilmaista niihin liittyviä tunteita ja kokemuksia. Sitä kautta on mahdollista oman toimintatavan löytäminen uudesta oivalluksesta käsin ja suhteiden kehittyminen kohti edellä mainittuja telesuhteita. Keskeistä on myös vapaan valinnan ja siihen liittyvän tietoisuuden kasvaminen sekä suuremman spontaanisuuden käyttömahdollisuus, kun sen esteistä joitakin on poistettu. Joskus työskentelyyn liittyy tunne- tai oivallus-katarsis, jonka perinteisesti nähdään puhdistavan ja eheyttävän ihmisen mieltä (Fox, 1987, 49-52). Katarssilla tarkoitetaan psykodraamassa Foxin mukaan sekä kreikkalaiseen draamaan liittyvää Aristotelistä katarsia, jossa samaistumisen kautta voi syntyä oivallus ja tunteiden puhdistautuminen, että idän uskontoihin liittyvää pyhimyksen tai sankarin sankariteon kautta syntyvää puhdistautumista. Edellisessä olennaista on katsojan rooli ja jälkimmäisessä tekijän rooli (Fox, 1987, 49-52).

3.9 Psykodraaman etiikka

Suomen psykodraamayhdistyksellä ja Morenolaisen psykodraaman kouluttajayhdistyksellä on omat eettiset ohjeensa. Ohjeet tehtiin v. 1991 ja ne uudistettiin v. 2006. Ohjeiden noudattamista valvoo kahden yhdistyksen tällä hetkellä yhteinen eettinen toimikunta. Näitä ohjeita ovat kaikki psykodraaman käyttöön koulutetut henkilöt velvoitettu noudattamaan. Ohjaajien työstä voi myös tehdä valituksen kyseiseen toimikuntaan, mikäli eettisiä periaatteita ei noudateta. Laaditut ohjeet ovat merkitykselliset, koska psykodraama on voimakas menetelmä, jonka käyttämisen vaikutuksia on tärkeä ymmärtää mikäli menetelmää haluaa soveltaa. Ryhmän ja kokemuksellisuuden voima on niin suuri, että ohjaajan on hyvä olla tietoinen siihen liittyvästä eettisestä vastuusta. (Psykodraaman eettiset ohjeet, 2006)

Tärkeimpiä eettisiä periaatteita tähän toimintaan liittyen on osallistujien ehdoton vapaaehtoisuuden lähtökohta toiminnan jokaisessa vaiheessa, ohjaajan velvollisuus tukea ryhmäläistensä autonomiaa ja olla itse ammatillisessa, omaa toimintaa reflektioivassa yhteydessä muihin alan kollegoihin. Ohjaajan velvollisuus on luonnollisesti toimia vasta hankittuaan koulutuksen ja informoida työstään selkeästi niin, että osallistujat tietävät mihin ovat osallistumassa, jotta kykenevät paremmin päättämään miten haluavat osallistua. Nämä säännöt on tehty erityisesti terapeutisessa kontekstissa toimiville, mutta psykodraaman kaikkiin sovelluksiin liittyy aina terapeutinen ulottuvuus, joten niitä voi soveltaa myös pedagogisen psykodraaman kentällä. (Psykodraaman eettiset ohjeet, 2006)

4. Tarinateatteri

Tarinateatteri on improvisaatioon perustuvaa teatteria, jonka käsikirjoittajana on paikalla oleva ryhmä eli yleisö. Ryhmän toimintaa ohjaa ohjaaja ja paikalla olevassa ryhmässä osa toimii näyttelijöinä osa yleisönä, joku muusikkona ja joku yleisöstä vuorollaan tarinankertojana. Työtapaa voi soveltaa esityksellisessä, terapeutisessa, tutkimuksellisessa ja pedagogisessa kontekstissa. Siten sen tavoitteet voivat painottua myös esteettisiin, parantaviin ja oppimista edesauttaviin päämääriin. Tavoitteissa

olennaista on kuitenkin kuulluksi tulemisen mahdollistaminen kaikille paikalla olevan ryhmän jäsenille ja ymmärryksen lisääminen ihmisyyden erilaisuutta kohtaan. Parhaimmillaan se tavoittaa kerrottuun tapahtumaan liittyvän yksilöllisen ja yhteisöllisen tunnekokemuksen, siihen liittyvän merkityksen ja joskus jopa loogisanalyttisen sisällön. Kokonaisuutena sen kautta maailma hahmottuu tarinan kertomisen jatkumona, jossa irralliset tapahtumat liittyvät osaksi henkilökohtaista sekä yhteisöllistä kokonaisuutta, yhteistä tarinaa. (Fox, 1994, Salas, 1999, 17-34 Fox, 1999, 116-122 Hoesch, 1999, 46-64, McKenna, 1999, 172,173,)

4.1 Tarinateatterin eli playbackteatterin juuria

Tämän, todellisiin elämäntilanteisiin perustuvan improvisaatioteatterimuodon perusti Jonathan Fox vuonna 1975. Työmuodon juuret näyttäytyvät jo Morenon spontaanisuusteatterissa (1923), jonka hän perusti halutessaan luoda toiminnallisen tutkimusympäristön uskonnollisävytteisille spontaanisuuden ideoilleen. Hän totesi, että materialistisessa ajassa, hänen ajattelulleen ei ollut tilaa tieteellisessä kontekstissa, vaikka hän sanoi tieteellisen koulutuksen saaneena haluavansa nimenomaan työskennellä asettaen hypoteeseja. Niinpä hän valitsi teatterin toimintansa näyttämöksi ja alkoi luoda spontaania teatteria, joka mahdollistaisi niin näyttelijöiden kuin yleisönkin luovuutta. Tämä ”sataprosenttisesti” spontaani, neljännen seinän eli esiintyjien ja yleisön välisen raja-aidan ylittävä teatterimuoto ei saavuttanut yleisön eikä näyttelijöidenkään luottamusta ja niinpä Moreno siirtyi kehittämään ideaansa yhteiskunnallisena elävän sanomalehden nimisenä teatterina (Moreno, 1984, a-b). Dauber mainitsee Foxin liittäneen elävän sanomalehden idealla toimineen teatterin venäläiseen, vallankumouksen jälkeiseen Blue Blouses-nimiseen teatteriliikkeeseen (Dauber, 1999, 72). Vuonna 1925 Amerikassa Moreno kokeili vielä spontaanisuusteatteriaan Impromptu-nimisen ryhmän kanssa, mutta luopui siitä nopeasti ja siirtyi tekemään terapeutista teatteria psykiatristen potilaiden kanssa. Tästä teatterimuodosta Moreno sanoi, että heidän kanssaan oli helpompi sietää esteettistä ja psykologista epätäydellisyyttä, joka oli ollut tavoitteena ammattinäyttelijöiden kanssa tehdyssä työssä, jossa hän oli kokenut, että hänen tarkoittamaansa todellista spontaanisuutta oli ollut vaikea löytää. (Moreno 1984, a-b)

Fox kuuli näistä ideoista Morenon instituutissa Morenon vaimolta ja merkittävältä kollegalta, Zerka Toemannilta ja sanoi vaikuttuneensa niistä (Fox, 1999, 10, Salas, 1999, 10). Ajatukset vastasivat hänen unelmaansa todellisesta yhteisöllisestä teatterista, joka voisi tuottaa muutosta, jossa olisi tunnetta ja usein käsittämätöntä kauneutta (Fox, 1999, 10). Fox lähti kehittämään ideaansa psykodraamaopiskelijoiden kanssa ja vuonna 1975 hän perusti ensimmäisen esiintyvän ryhmän, It's All Gracen. Fox kertoo tahtoneensa luoda teatterimuodon, jota voidaan toteuttaa kaikkialla ja kaikille. Hänelle oli tärkeää mahdollistaa kuulluksi tuleminen mahdollisuus kaikkein marginaalisimmillekin ihmisille (Fox, 1999, 9-10). Tässä Fox liittyy Salaksen mukaan Morenon sosiometrisen ajattelun tavoitteisiin kaikkien osallisuuden ja luovuuden maksimoimisesta (Salas, 1999, 21). Fox näkee tarinateatterin risteävän taiteen, psykologian ja kasvatuksen alueella, vaikeuttaen sen luokittelua ja hyväksytyksi tulemistä. Toisaalta hän sanoo sen olevan myös menetelmän vahvuus. (Fox, 1999, 11). Nykyään työmuoto on saanut vaikutteita myös sosiaalisen innostamisen liikkeestä ja erityisesti Boalin sorrettujen teatterista ja Freiren toivon pedagogiikasta (Fox, 1999, 16, Day, 1999, 88).

Fox kertoo ideoiden sopineen hänen mielessään vaikuttaneisiin ajatuksiin, jotka liittyivät hänen opiskelutaustansa ei-kirjallisesta draamasta, jonka kautta hän oli jo aiemmin kiinnostunut myös uskonnollisista eksistentialisteista, kuten Buberista, Morenosta ja Tillichistä (Fox, 1999, 10, 14). Dauber liittää playbackteatterin syntyyn vaikutteita 1970-luvun politikan vastustamisen ilmapiiristä, Freiren vapautuksen pedagogiikan ja hiljaisen kulttuurin ideoista samoin kuin kulutuskeskeisen yhteiskunnan kehittymisen vastustamisesta (Dauber, 1999, 70, Day, 1999, 84). Dauber arvioi liittymäpintoja työmuodon perustajien henkilökohtaisten elämänhistorioiden kautta siten, että hän näkee Foxin osallistumisen Nepalissa kehitysyhteistyöhön (Fox, 1999, 14) ja siellä näkemänsä pienten kylien ihmisten elämään ja kulttuuriin kuuluvien rituaalien jättäneen työmuotoon jälkensä samoin kuin Dauber arvelee Foxin vaimon ja kollegan, Uusi-Seelantilaisen muusikon Jo Salaksen, joka on ollut teatterimuodon kehittämisessä mukana, liittäneen siihen vaikutteita kotimaansa alkuperäiskansan maorien kulttuurista (Dauber, 1999, 71). Fox sanoo myös tutustuneensa 1970-luvulla, Vietnamin sodan

jälkeisen kokeilevan teatterin teoreetikoihin Artaudiin ja Grotowskiin (1981) ja kokee muovanneensa teatterinäkemystään heidän ajatustensa innoittamana. Niin ikään hän työskenteli kokeilevan teatterin keskeisten hahmojen, kuten Szechnerin ja Gregoryn kanssa (Fox, 1999, 14). Tavallisessa ja kokeilevassa teatterissa hän vierasti kuitenkin siihen liittyvää kilpailullisuutta, narsismia ja elitismia, johon hän ei halunnut samaistua. Hän sanoo halunneensa luoda teatterin, myös sellaisille, jotka eivät yleensä pääsisi teatteriin ja jota voisi esittää mahdollisimman monenlaisissa paikoissa. Hänen tavoitteenaan oli myös kehittää teatteri, joka olisi myös näyttelijöilleen hyvä. (Fox, 1999, 9-10)

4.2 Tarinateatterin teatterillisuus

Salaksen mukaan tarinateatteri on improvisaatioteatterinmuoto, jossa ihmiset jakavat kokemuksia elämästään ja katsovat, kun niitä näytellään heille takasin (play it back) (Salas, 1999, 6-7). Menetelmälle on olennaista oman kokemuksen jakaminen paikalla olevalle yhteisölle ja kokemuksen näkeminen paikalla olevien näyttelijöiden esittämänä niin, että kertoja voi katsoa kokemustaan ulkoapäin. Siten mahdollistuu yhteisöllinen jakaminen ja tapahtuman tutkiminen reflektioivasta, peilaavasta, etäisyyttä ottavasta näkökulmasta käsin, kun taas psykodraamassa koetetaan mennä ilmiön sisälle eläytymällä siihen sekä fyysisesti että psyykkisesti (Ketonen, 2006).

Tarinateatteri on Salaksen mukaan nimenomaan teatteria. Sen lähtökohta on hänen mukaansa nimenomaan taiteesta orientoituva teatteri, jonka tehtävänä on palvelevasta asenteesta käsin ruumiillistaa (embody) narraatiota ja siihen liittyvää merkitystä (Salas, 1999, 18). Taiteen Salas määrittelee merkityksen paljastamiseksi (revelation) eikä pelkästään kauneuden (simple depiction) ja muodon orjalliselliseksi tottelemiseksi. Taiteilijan tehtäväksi hän näkee oman merkityksensä näkemyksen välittämisen yhteisessä sattumanvaraisessa kokemuksessa. Taiteen katsojan kokemusta hän määrittelee tunnistamisen (recognition), ilon (delight) ja totuuden tunnustamisen (confirmation) prosessiksi (Salas, 1999, 18-19).

4.3 Leikki osana tarinateatteria

Teatterin ja draaman perusta on kulttuurista nousevassa leikissä (Heikkinen, 2002, 63, Turner, 1992). Draaman on mahdollista toimia vakavana leikillisyytenä ja siten oppimisen innostavana tilana ja oppimiseen innostavana elementtinä (Heikkinen, 2002). Psykodraaman synty ja olemus liittyy leikkiin (White 1953, xviii). Tarinateatteri on niin ikään osittain myös ryhmän yhteistä leikkiä ollessaan taidetta ja teatteria. Heikkisen mukaan leikin toiminnassa luodaan perusta draamakasvatukselle, jossa tasapainoillaan todellisuutta jäljittelevän toiminnan (mimesis) ja todellisuutta luovan toiminnan välillä leikillisyyden synnyttämän energian ollessa oppimista ohjaavana elementtinä (Heikkinen 2004, 48). Siten on mielekästä liittää morenolaiseen pedagogiikkaan joitain ajatuksia leikin merkityksestä. Siitä on Heikkisen mukaan aikojen kuluessa esitetty seuraavia väitteitä:

- 1) Leikin toiminnassa luodaan perustaa koko elämää varten ja ylintä mistä ihmisen on huolehdittava on jumalille pyhitetyt (sakraalit) leikit (Platon).
- 2) Näytelmäleikeissä oppiminen rakentuu roolien esittämisen ja niihin eläytymisen kautta (Comenius).
- 3) Aikuisen tulee osallistua lapsen leikkiin vuorovaikutuksen kehittämiseksi (Fröbel).
- 4) Leikkiessään lapsi tuottaa uusia variaatioita, joihin sisältyy lapsen oma luova panos, ja sen kautta lapsi harjoittelee elämää (Groos).
- 5) Leikit muuttuvat harjoitusleikeistä symbolileikeiksi ja myöhemmin sääntöleikeiksi ja lapsen ajattelun kehittyminen tapahtuu myös leikkien avulla (Piaget).
- 6) Lapsi lainaa leikkien sisällön aikuisten kulttuurista, mutta leikki ei ole kuitenkaan suoraan valmentautumista aikuisuuteen (Vygotsky).
- 7) Lapsi leikkii täydessä, pyhässä vakavuudessa ja leikkiessään tietää leikkivänsä (Huizinga)
- 8) Leikki on primaari sieluntila, johon vapaa ihminen pyrkii (Helanko). (Heikkinen, 2004, 49-51, 53)

Bergström jäsentää leikin merkitystä aivotutkimuksen kautta puhuessaan mustista ja valkoisista leikeistä. Hän väittää lapsen käsittelevän aivojen limbisen järjestelmän tasolla kaoottisia ja järjestystä luovia impulssejaan. Hän määrittelee myös taiteen aivojen tuottaman kaoottisen aineksen käsittelytavaksi. Hän näkee, että lapset ovat leikkiessään huippuälykkäitä ja lapsen leikeissä on käytössä korkeampi tajunta, jota harvan aikuisen on vaikea säilyttää (Bergström, 1997, 93-94, 108-111).

Leikin näkökulmaa aikuisten oppimisessa ei ole tutkittu yhtä paljon. Heikkisen mukaan se on kuitenkin draamakasvatuksen ydintä ja sen näen olevan myös yksi morenolaisen pedagogiikan lähtökohta. Leikki on luovaa ja egon palveluksessa olevaa regressiota. Leikin merkitystä aikuisen oppimisessa ei tässä tarkastella yksityiskohtaisemmin, vaikka siihen liittyy luonnollisesti vielä muita näkökulmia. Yksi näkökulma voi olla lapsuuden leikkien näkyminen aikuisen ammatinvalinnassa ja ajattelun kehityksessä kuten Morenon elämässä ja psykodraaman kehityksessä voi selkeästi nähdä tapahtuneen. Lesleyn modernit tulkinnat leikin merkityksestä laajentavat vielä näköalaa, mutta senkin tuoma näkökulma on rajattu tästä tutkimuksesta pois.

Paljon lainattu esimerkki on Morenon lapsuudessa usein toistuneet Jumala-leikit, joiden voi nähdä ilmentäneen hänen lapsuutensa juutalaista kulttuuria ja perhesysteemiä, jossa hän oli äitinsä erityishuomion kohde. Näistä leikeistä yhtenä esimerkkinä voi kertoa seuraavan tapahtuman: Vanhempien poissa ollessa Moreno rakensi sisartensa kanssa taivaan kotinsa huonekaluista. Moreno oli Jumala ja sisaret enkeleitä. Dramaattinen käänne tuossa leikissä oli kun Moreno lähti lentämään ja mursi lennollaan kätensä. Jumala-aiheen keskeisyyttä on tulkittu sillä, että hän oli juutalaisperheen jäsen, jonka elinympyröissä oli monenlaista uskonnollista rituaalisuutta, joten on luonnollista, että hän itsekin jäljitteli oman lapsuutensa kokemusmaailmansa todellisuutta. Myöhemmässä nuoruudessaan hän leikitti lapsia Wienin puistossa ja sanoi lasten mielikuvituksella olleen lähtemätön vaikutus hänen omaan ajatteluunsa. (Marineau, 1989, 15-16, 39-40)

Toden ja leikin, mielikuvituksen ja todellisuuden ero on teatterissa koko ajan läsnä. Näyttämöllä on illuusio todellisuudesta, johon omaa todellisuuttaan voi heijastaa. Tuo heijastaminen antaa reflektiopintaa omille ajatuksille ja sitä kautta mahdollistaa monenlaista oivaltavaa ajattelua. Heikkinen (2004,102-103) Leikinomaisuus oppimisessa on myös erittäin auttava oppimisen kanava. Jos ei tarvitse olla tosissaan voi esimerkiksi kokeilla, jotakin uutta taitoa rohkeammin ja altistaa itseään erilaisiin kokemuksiin ja taitojen harjoitteluun, koska tekeminen on vain leikkiä. Draama on tietyssä mielessä aina leikkiä. Kuvitellaan sitä, mitä ollaan tekemässä tai virittäydytään vuorovaikutukseen ja omien rutinoitujen olemisen tapojen haastamiseen leikin kautta. Tarinateatterin perusolemukseen kuuluu myös leikki. Siinä se toimii spontaanisuuden virittäjänä ja yhteisöllisyyden rakentajana.

4.4 Rituaalia, vuorovaikutusta ja taidetta narratiivisessa todellisuudessa

Australialainen perheterapian professori ja psykodraamakouluttaja, TEP, Anthony Williams on sanonut, että tarinateatteri (playbacktheater) on psykodraaman, peilinimisestä tekniikasta pisimmälle kehitetty innovaatio sitten psykodraaman syntymisen (Williams, luento, Morenopäivät 1996). Psykodraaman ja tarinateatterin ohjaajilla on psykodraaman ja tarinateatterin välisistä yhteyksistä erilaisia käsityksiä. Omassa sovellusmuodossani tarinateatterin käyttö pohjautuu olennaisesti psykodraaman teoriaan ryhmän toiminnasta, ihmisen spontaanisuudesta ja luovuudesta, kohtaamisen merkityksestä ja ihmisen toteutumisesta sosiaalisen verkostonsa osana.

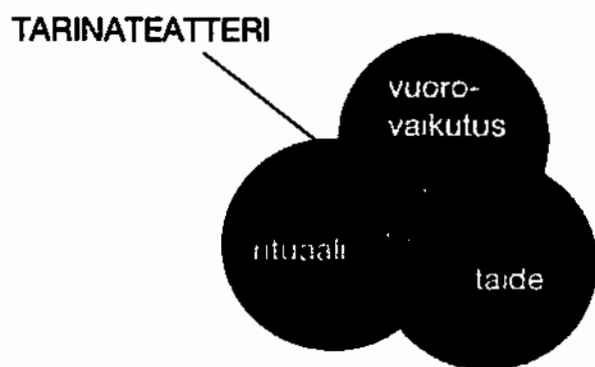
Morenolainen ihmiskäsitys vastaa myös tarinateatterin ihmiskäsitystä, vaikka Morenolaisen ajattelun rinnalle tulee vahvasti ihmisen näkeminen myös *narratiivisena*, tarinallisena olentona, joka luo ja toteutuu itsenään konstruoimalla todellisuuttaan siitä kertomalla. Todellisuuteen ollaan vuorovaikutuksessa siitä kertomalla ja uudelleen kertomalla. Siten todellisuus saa myös prosessinomaisen tulkinnallisuuden. ”Elämä ei ole niin kuin se oli, vaan niin kuin sitä tulkitaan ja uudelleen tulkitaan, kerrotaan ja uudelleen kerrotaan. Jokainen kertomisen mahdollisuus on samalla mahdollisuus tulkita todellisuutta uudelleen” (Bruner, 1986, 130-149).

Sava ja Katainen puhuvat tarinallisesta identiteetistä, joka rakentuu ihmisen kertomuksena siitä kuka hän on, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneenä tulkintana itsestä ja elämästä. Tarinatyöskentely voi heidän mielestään olla tärkeä tie oman elämänhistorian tiedostamiseen ja erityisen arvokas mahdollisuus heille, joiden identiteetti on hauras tai kokemus itsestä on jopa arvoton. He sanovat, että ihmisellä on elämälleen käsikirjoitus, eräänlainen perustarina, jonka sisältö ja mentaliteetti vaihtelevat. Tarina on muuttuva ja tulkinnallinen, koska maailma ei ilmene ihmiselle suoraan, vaan hän representoi, ilmaisee sen itselleen. Draamallisten roolien kautta he näkevät ihmiselle mahdolliseksi tutkia näitä tarinoita, vahvistaa jotain niiden puolia tai jopa muuttaa käsityksiämme tarinoistamme (Sava & Katainen, 2000, 24-35). Tarinateatterin toimintatapa sopii erityisen hyvin tähän käsitykseen ihmisen ajattelun hermeneuttisesta, itseään jatkuvasti uudelleen luovasta rakenteesta ja mahdollisuudesta uudelleen tulkintaan.

Tarinateatteri on toiminnallinen, kokemuksellinen ja draamallinen työskentelymenetelmä, jolle on olennaista tutkia elämää tarinoiden ja edellä mainitun narratiivisen ajattelun kautta (Ketonen, 2006). Jonathan Fox (1994) liittää tarinateatterin ei kirjalliseen teatteriin (oral theatre) ja puhuu kirjassaan *Acts of service* siitä, miten teatteri yleensä mielletään kirjoitettuihin teksteihin ja niiden esittämiseen. Tässä hän mielestäni liittyy Morenon linjaan spontaanisuuden merkityksestä kulttuurisäilykkeitä vastaan tai ainakin vaatii tasavertaista arvostusta ei -kirjallisen draaman (*non scripted theater*) eli kertovan teatterin merkitykselle perinteisen, tekstiin pohjautuvan teatterin rinnalla.

Hän puhuu myös *liminaalitulasta*, joka on eräänlainen välitila arkitodellisuuden ja jonkun uuden äärellä. Tähän tilaan näyttelijöiden tulee Foxin mielestä uskaltaa tarinoita tehdessään, jotta riittävä syvyys ja spontaanisuus saavutetaan (Fox, 1994, 101, Fox, 1999, 124). Tämä liminaalitila kuvaa jotain siitä erityisestä tarinateatterinäyttelijän työskentelystä, jossa näyttelijä toimii itsensä, kertojan, kerrotun tarinan, yleisön ja näyttelijäryhmän kanssa improvisoidessaan kuultua kokemusta näyttämölle. Fox määrittelee tarinateatterin *rituaalin, taiteen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteispisteeksi*, jossa kaikkien osa-alueiden täytyy kantaa, jotta työskentelyssä toteutuu

sille ominainen laatu. Hän toteaa myös dilemman, joka syntyy, koska edellä mainitut asiat ovat osittain myös toisiaan kumoavia (vrt. esimerkiksi spontaanisuus ja rituaalisuus) (Fox , 1999, 127). Fox puhuu myös tarinateatterista *rituaalina* meidän ajallemme, jolloin hän painottaa yhteisöllisten kokemusten merkitystä ihmisten hyvinvoinnille sirpaloituvan, Postmodernin ajan ilmiöissä (Fox,1999,116).



KUVIO 3 Tarinateatteri rituaalin, vuorovaikutuksen ja taiteen keskiössä (Fox,1997, 1999)

Tarinateatterityöskentely pohjautuu ihmisten henkilökohtaisille tarinoille ja niiden yhteisölliselle kertomiselle, kuuntelemiselle ja improvisationaalisesti toteutettaville draamallisille esityksille (Salas, 1999, 6). Sekä psykodraama, että tarinateatteri työtapoina mahdollistavat monikanavaisen lähestymistavan käsiteltäviin asioihin. Reflektointivaihe tarjoaa, niin haluttaessa, loogis-analyttisen lähestymistavan esillä

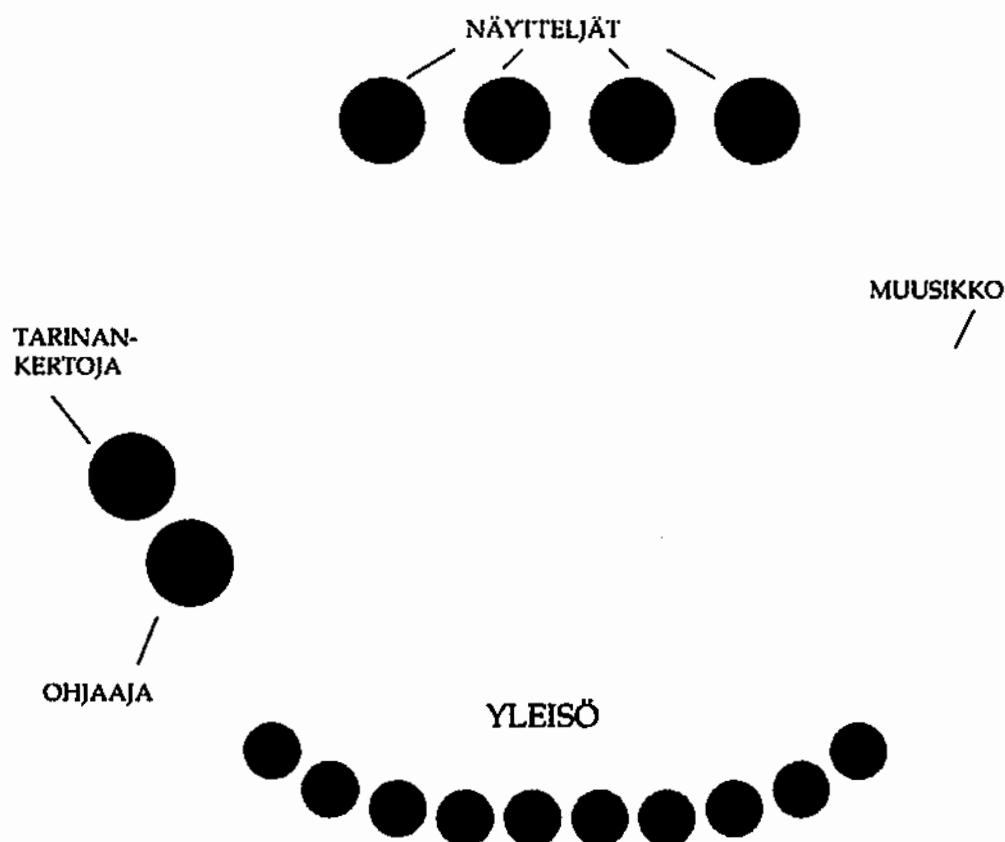
oleviin kysymyksiin. Kokonaisuutena molemmat menetelmät kuuluvat konstruktiviseen ajatteluun tietoa luovina ja muokkaavina työtapoina (Ketonen, 2006). Menetelmään liittyy myös monia omia tekniikoita, mutta ytimeltään se on tarinoiden kertomista ja kuulemista ja kuulluksi tulemista tavoitteena psykodraamaan liittyvä osallisuuden generoiminen (Salas, 1999, 31-44). Marjo-Riitta Ventola määrittelee kirjassaan *Draamaa yhteisöissä yhteisöteatterin tavoitteeksi saman asian* (Ventola & Renlund 2005).

Fox on usein puhunut tarinoista, joita kukaan ei halua kuulla ja kuinka niiden kuuleminen voisi mahdollistua tarinateatterissa ja missä olosuhteissa (Fox, 1999, 135-153). Tässä on mielestäni kyse Morenon esittämän (Moreno, 1953, 3) maailmanrauhan (ja koulukontekstissa luokan hyvän työskentelyilmapiirin) rakentamisesta tarinankerronnan, epäsuoran ja metaforisen vaikuttamisen avulla. Tämä ajatus kytkee myös johdannossa esille tuomani ajatukset yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta draamallisen työskentelyn ja opettamisen kautta. Niin ikään tarinateatterin tavoite yhteisöllisyyden ja kaikkien tarinoiden kuulluksi tulemisen oikeutuksesta ja tarpeellisuudesta on mielestäni yhdenmukainen Morenon sosiometriaan liittyvän tavoitteen kanssa, jossa pyritään kaikkien luovan potentiaalin mahdollistamiseen. Osallisuuden generoiminen liittyy myös situationaalisen oppimisen ydinajatuksen osallisuuden mahdollistamisesta. (Greeno, 1997).

Tarinateatterissa teatterillinen (draaman juuret liittyvät rituaaleihin, Fox 1999, 10, Dauber, 1999, 166) ja esteettinen ulottuvuus ovat usein merkittävämpiä osatekijöitä kuin psykodraamassa, ja ne ovat välineitä kuulemisen ilmaisemiseen. Usein ihminen, joka ajattelee, että hänen tarinansa ei ole yhtä arvokas kuin jonkun toisen tai joka pahimmassa tapauksessa kokee itsensä erityisen huonoksi, voi saada vahvistavan kokemuksen, kun hänen joskus jopa traumaattinen elämäkokemuksensa tulee kuulluksi ja se esitetään sensitiivisesti taiteen ja metaforan antaman suojan, yleisinhimillisyyden ja kauneuden kautta (Fox & Sperling, 1999, 135-153). Etäännyttävä vaikutus mahdollistaa syvällisemmän kosketuksen jaettuun kokemukseen. Olennaista on se, mikä merkitys annetaan koetuille kokemuksille. Tarinateatteri on merkityksenantoprosessia taiteen keinoin. Näyttelijän osassa toimivat, jotka antavat lahjaksi näyttelijän työnsä ja

heittäytyvät improvisaation vaatimaan kontrolloimattomuuden haavoittumisalttiiseen tilaan toisen ihmisen vuoksi ja pyrkivät luomaan arjen todellisuudesta taidetta, tulevat usein myös itse hoidetuksi ja saavat toista ihmistä palvellessaan kokemuksen elämän merkityksellisyydestä (Fox, 1994). Tämä työskentelytapa ei välttämättä vaadi niin suurta terapeutista ja teatterillista osaamista kuin psykodraaman ohjaaminen, mutta parhaimmillaan sekin osaaminen on työskentelyn pohjana. Tarinateatterissa osallistujat toimivat *näyttelijän, muusikon, kertojan tai yleisön* rooleissa (Salas, 1999, 65-96).

Käytännössä tarinateatteri toteutuu siten, että ohjaajan haastattelemana osallistujat kertovat tunteitaan, ajatuksiaan, kysymyksiään, ristiriitojaan ja tarinoitaan (kokemuksiaan) ja näyttelijät sekä muusikot tuottavat improvisationaalisesti yhteisen draamallisen tulkintansa niistä näyttämölle (Salas, 1999, 66-68). Kertojalle tämä mahdollistaa yleensä merkityksellisen, yhteisöllisen kuulluksi tulemisen kokemuksen ja mahdollisuuden reflektoida omaa todellisuutta peilaavasta asetelmasta käsin (Salas, 1999, 119). Näyttelijöiltä tilanne edellyttää tietynlaista spontaania ja toiminnallista tutkimusmatkaa yhdessä kuultuun ja siitä löydettävään todellisuuteen, jota etsitään simultaanisesti vuorovaikutuksessa muun esiintyvän ryhmän jäsenten kanssa. Yhteisö löytää oman tarinansa yksittäisten kertojien kautta ja pirstaleista löytyy yleensä kokonainen kertomus yhteisölle sillä hetkellä merkityksellisestä todellisuudesta, jota Fox (1999,122) nimittää transsiksi.



KUVIO 4 Tarinateatterin työskentelyllinen asemointi

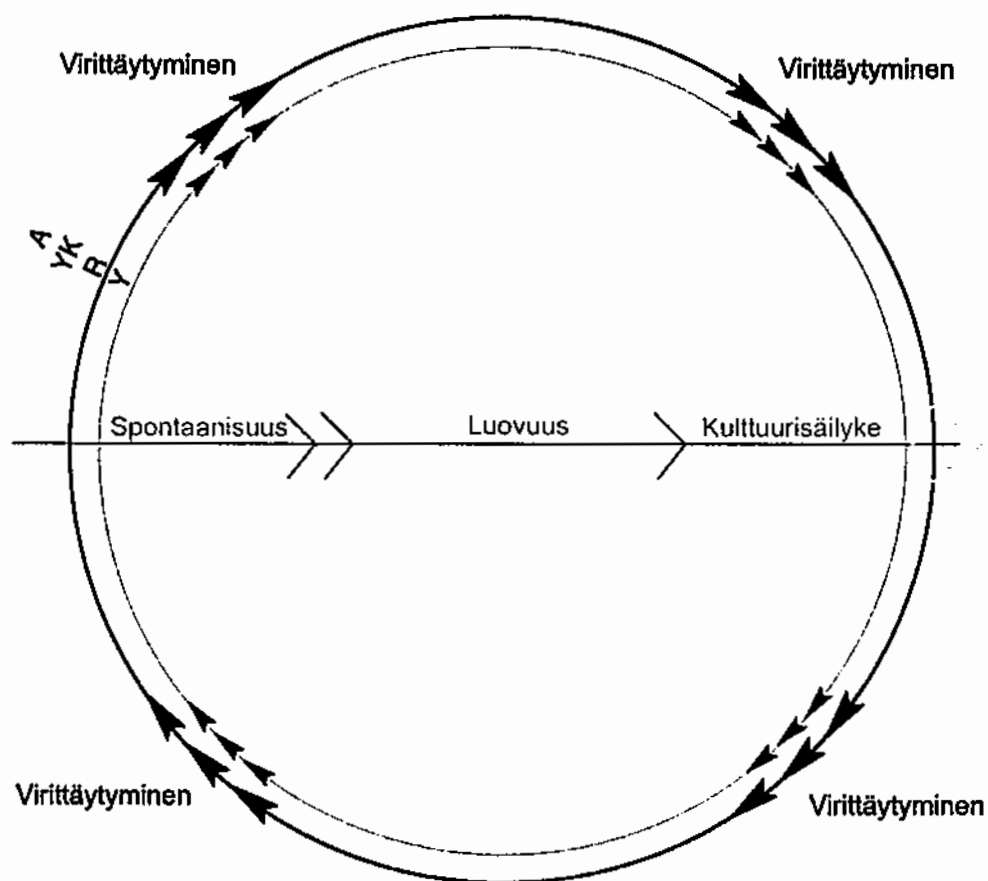
4.5 Todellisuuden kerroksellisuus, tarinoiden tasollisuus

Fox (2001) on puhunut myös tarinoiden tasoista. Hän näkee, että jokainen tarina liittyy myös tilanteeseensa ja kontekstiinsa ja kantaa siten mukanaan yhteisöllistä, kulttuurista ja historiallista liittymäpintaa. Jokaisella kerrotulla ja kuullulla tarinalla on vähintään neljä tasoa ja tilanteesta ja sen luomista tavoitteista riippuen niiden näkyväksi tekemisen merkitys vaihtelee. Jokaisen kertojan on joka tapauksessa tärkeää tulla kuulluksi omasta yksilöllisestä, *psykologisesta todellisuudestaan* käsin. Sillä pyritään varmistamaan kertojaksi antautuneen ihmisen kunnioittava kohtaaminen. Kertojalla on siten ensisijainen arvo eikä hänen kokemustaan käytetä välineellisesti. Tämä psykologinen todellisuus tarkoittaa yksilön henkilökohtaisen näkökulman kuuntelemista ja kohtaamista. Tässä tilanteessa ohjaaja, näyttelijät ja muusikko toimivat osittain kuin narratiiviset tutkijat,

jotka Perttulan mukaan pyrkivät rakkaudellisella asenteella paneutumaan toisen ihmisen kokemukseen uudelleen eläytymällä siihen ja rakentamalla niin itselleen, kertojalle kuin yleisölle ymmärrystä siitä, mitä olikaan koettu tai mitä oli tapahtunut (Perttula, 2006, 146-147). Työskentelyssä on luonnollisesti suuri vastuu, koska tulkintaa tekee kerrallaan kokonainen ryhmä ihmisiä ja he tekevät sitä ennakkoon neuvottelematta.

Usein ryhmä kykenee tavoittamaan jotain sellaista, minkä kertoja kokee vastaavan omaa kokemustaan. Toisella tasolla pyrkimyksenä on liittää kokemusta johonkin sen hetkiseen paikalla olevan *yhteisön* ilmiöön. Tuon tason esiin nostamisella pyritään avartamaan niin kertojan kuin muidenkin läsnäolijoiden tietoisuutta siitä, miten tapahtumat liittyvät toisiinsa ja miten me kaikki olemme aina sidoksissa myös *paikalla olevan ryhmän* tasoon. Kokemuksen sosiokulttuurinen ymmärtäminen laajenee vielä seuraavilla tasoilla, joissa etsitään yksityisen kertojan kokemuksen liittymispintaa *yhteiskunnalliseen* ja *arkkityyppiseen* tasoon (Fox, 1999, Bruner, 1996, 130-149, Tolska, 2002). Heikkisen mukaan myös draamakasvatuksessa on aina läsnä yksilöllinen, sosiaalinen ja kulttuurinen taso (Heikkinen 2004, 118-119). Arkkityyppinen taso tarkoittaa jungilaista ajattelutapaa kollektiivisesta alitajunnasta, jossa ilmenee kaikille ihmisille yhteisiä myyttejä ja hahmoja, jotka kuvaavat koko ihmiskunnalle yhteisiä kokemuksia (esimerkiksi tarinat pahoista äitipuolista tai kuninkaista valaisevat tällaisia ikaikaisia elämän ilmiöitä).

Tarinateatterilla on alun alkujaan ollut yksilöä painottava fokus, mutta viime vuosina se on saanut yhteiskunnallisen vaikuttamisenkin piirteitä. Tämä tarinoiden tasollisuus liittyy sosiokonstruktivistiseen ajatteluun, jossa oppiminen ymmärretään nimenomaan yhteisöön ja kulttuuriin liittyväksi ja siihen sidoksissa olevaksi toiminnaksi (Tynjälä, 2006).



Y= yksilön taso
 R= ryhmän taso
 YK= yhteiskunnan taso
 A= arkkityyppinen taso

Kuvio 5 Tarinoiden tasollisuus luovuuden prosessissa

4.6 Tarinateatteri Suomessa

Tarinateatteri saapui Suomeen toukokuussa 1990 Suomen psykodraamayhdistyksen kutsumana, Ari Muttosen aloitteesta. Australialainen Deborah Pearson oli ensimmäinen kouluttaja ja allekirjoittanut toimi kyseisen kurssin suomalaisena vastuhenkilönä ja menetelmän vakiinnuttajana, suomalaisena pioneerina. Nykyään Suomessa toimii yli kolmekymmentä esiintyvää ryhmää ja tarinateatteria koulutetaan useissa eri alojen oppilaitoksissa. Helsingin Stadiassa on mittavin yleisen oppilaitoksen tarjoama kouluttautumismahdollisuus ja yksityinen, koulutuksen Suomeen vakiinnuttanut Kasvunpaikka Oy:n sisällä toimiva Tarinainstituutti ja nykyään myös Helsingin aikuisopisto kouluttavat tarinateatterin ohjaamista. Tarinainstituutti on kouluttanut ohjaajia säännöllisesti toistuvassa koulutusohjelmassa vuodesta 1995 ja on merkittävää, että Helsingin kaupungin opetusvirasto järjesti kaksi pitkää koulutuskokonaisuutta alueensa opettajille 2000-luvun alussa. Pirkanmaan ihmissuhdetyö ry:n kautta toteutettiin Tarinakattila niminen projekti, jonka kautta mahdollistettiin nuorten kuulluksi tulemistä. Päijät-Hämeen alueella on menossa raha-automaattiyhdistyksen rahoittama projekti, jolla tunnetaitoja opetetaan alueen kouluissa Lahden tarinateatteriryhmän toimesta. Kansainvälinen konferenssi pidettiin Suomessa 1993 ja eurooppalainen tapaaminen toteutuu kesällä 2008.

Suomen tarinateatteriverkko ry (www.tarinateatteri.net) on tarinateatteriammattilaisten ja harrastajien yhteinen yhdistys, jonka tehtävänä on toimia yhteydenpitäjänä niin kotimaisten kuin kansainvälisten verkostojen edistämiseksi. Yhdistys perustettiin vuonna 2006 ja se organisoi myös kesäisin kansallisen koulutustapahtuman yhteistyössä esiintyvien ryhmien ja vaihtuvien yhteistyötahojen kanssa.

Psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisesta soveltamisesta yhdessä ei ole aiemmin tehdyissä tietokanta hauissa löydettyä tutkimusta eikä allekirjoittanut ole niitä myöskään vieraillessaan konferensseissa kuullut tehtävän. Tutkijan yksityisen tarinainstituutin koulutusohjelmassa opiskelijat tekevät pienimuotoisen opinnäytetyön ja näissä töissä on esitelty myös tarinateatterin pedagogista soveltamista. Helsingin yliopistossa

erityispedagogiikan laitoksella on tehty yksi proseminarityö (Leipälä, 2001) ja samalla laitoksella muuta kokeilevaa tutkimustoimintaa on vireillä. Ammattikorkeakouluissa on tehty muutamia opinnäytetöitä ja kesällä 2007 Kanadassa on ollut ensimmäinen pedagoginen yliopistollinen tarinateatteriseminaari, jonka artikkelit ovat tekeillä. 1999 pidettiin ensimmäinen yliopistollinen tarinateatteriseminaari, jonka artikkelit on koottu Foxin ja Dauberin (1997) toimittamaan Gathering Voices nimiseen kirjaan ja toisen 2002 pidetyn konferenssin artikkelit ei löytynyt tietokanta hauissa. Kaksi väitöskirjaa on tehty Englannissa ja ne ovat lähteenä tässä työssä (Rowe, 2007, Dennis, 2007). Uusia töitä on aluillaan (Fox, 2008).

5. Ryhmän prosessi ja ryhmä prosessina

Ryhmän prosessi on aina keskiössä, kun työskennellään morenolaisesta viitekehyksestä käsin (Ketonen, 2006). Siksi on olennaista ymmärtää muutama ryhmän dynamiikkaan liittyvä lähtökohta, joita tässä pedagogisessa lähestymistavassa sovelletaan.

Ryhmän työskentelyä voi ryhmäterapiasta lähtöisin olevan ajattelun kautta ymmärtää kolmesta näkökulmasta:

- 1) Ryhmä on paikalla, mutta huomio kiinnittyy yksilön työskentelyyn ryhmän läsnä ollessa.
- 2) Pääpaino on ryhmän jäsenten vuorovaikutuksessa.
- 3) Ryhmää tarkastellaan kokonaisuutena, joka ilmaisee itseään jäsentensä kautta.

(Sitolahti, 2005, 59-63, Yalom, 1985)

Tässä tutkimuksessa ryhmää on lähestytty tilannekohtaisesti kaikista kolmesta näkökulmasta, vaikka ryhmä kokonaisuutena onkin ollut primääri työskentelyorientaatio. Niin ikään oppimisprosessia hahmotetaan Tuckmanin vuonna 1965 esittelemien vaiheiden (forming, storming, norming, performing ja vuonna 1977 malliin lisätty adjourning) vaiheiden kautta. Näiden vaiheiden sisällöt ovat (forming) alkuun liittyvä muotoutuminen ja tehtävään tutustuminen, paikkojen ja työskentelyotteen löytäminen, (storming) ristiriitojen esille tulo, (norming) sopiminen ja sopeutuminen työskentelytapoihin ja ryhmän jäseniin, (performing) työskentely ja (adjourning)

hyvästely. (Kopakkala, 2005, 50-51) Ryhmän käyttäytymisen ymmärtäminen rakentuu myös Bionin esittelemistä ryhmäilmiöistä, taistelu tai pako, yhteensulautuminen, messiasodotus tai ylemmydentunne, joita ryhmillä on taipumus tuottaa erityisesti silloin, kun johtajuus heikko ja niin kutsuttu ryhmän perustehtävä hämärtyy (Bion, 1979).

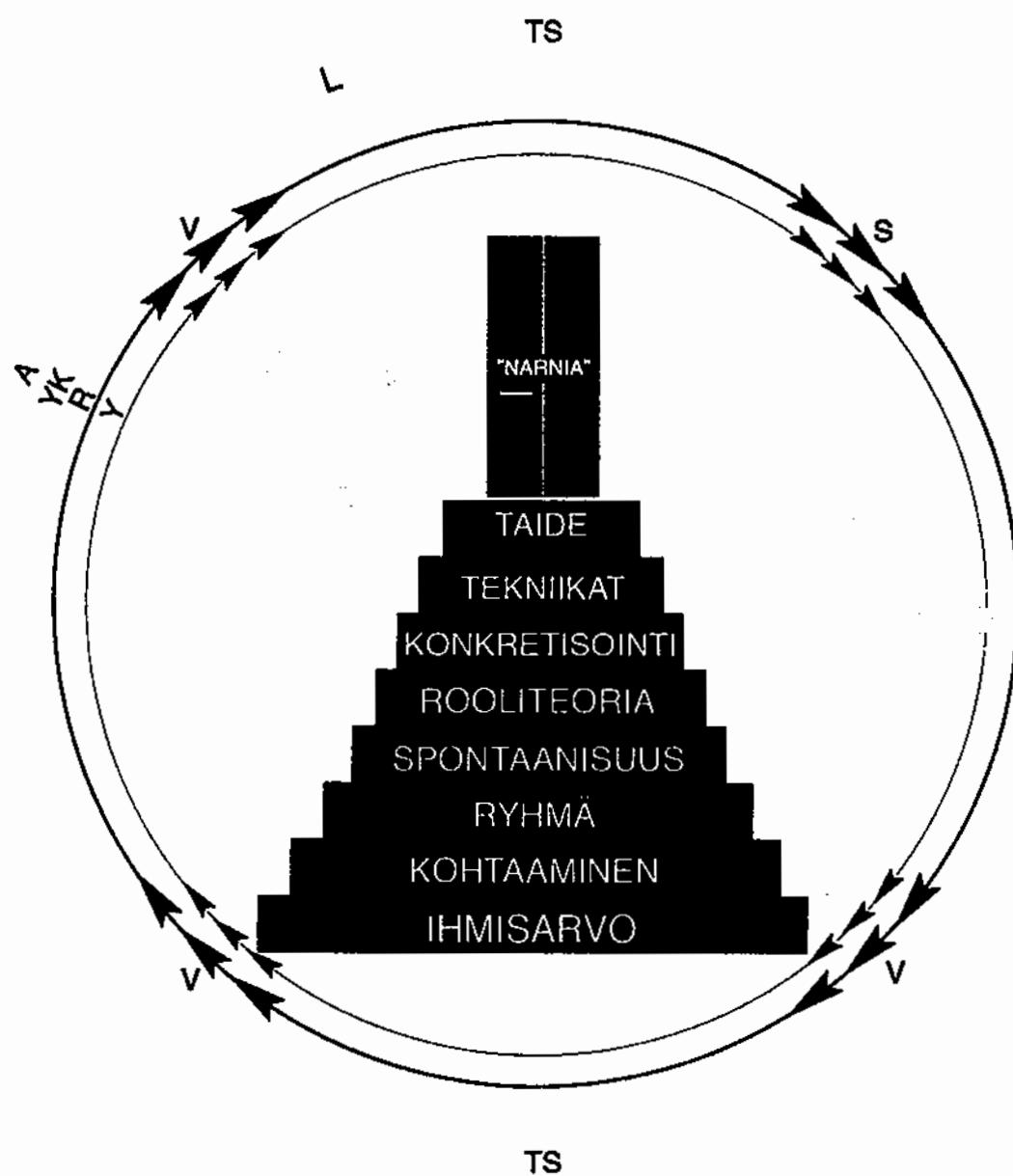
6. Morenolaisen pedagogiikan alustava teoreettinen malli

Tämä malli on rakentunut kandidaatin tutkielmassani (Ketonen, 2006). Siinä opiskelijoiden kokemukset morenolaisesta pedagogiikasta rakentuivat portaikoksi, jossa tiluutaioon liittyvä oppiminen muotoutuu luovuuden prosessissa yksilön, ryhmän, yhteiskunnan ja arkkityypisen tason vuorovaikutuksessa. Oppimisprosessissa hyväksytyksi tuleminen, oman ihmisarvon vahvistuminen koettiin pedagogisen lähestymistavan merkityksellisemmäksi ominaispiirteeksi. Tutkimukseen osallistuneet sambialaiset opiskelijat nimittivät sitä rakkaudellisuudeksi, joka muistutti heitä afrikkalaisesta kulttuurista. Luottamuksellisen ja hyväksyvän ilmapiirin koettiin avaavan uuden oppimiselle. (Ketonen, 2006) Uudessa tutkimuksessa halusin tarkentaa, mitä osallistujat tarkoittivat hyväksytyksi tulemisella ja miten ymmärrys prosessin muista vaiheista mahdollisesti tarkentuisi.

Alla olevassa mallissa näkyy, miten oppimisprosessista osa päättyy Morenon luovuuden kaanonin mukaan kulttuurisäilykkeiksi, joissa osa opitusta tallentuu materiaaliseen muotoon. Kandidaatin tutkielmassa rakentunut malli on tarkentunut tämän opinnäytetyön myötä ja se esitellään lopullisessa muodossaan tarkemmin työn loppuosassa.

Kuviossa käytetyt lyhenteet:

Y= Yksilö, R= Ryhmä, YK= Yhteiskunta, A= Arkkityyppinen taso, KS= Kulttuurisäilyke



KUVIO 4 Alustava malli Morenolaisen pedagogiikan rakenteesta

7. Liittymäpintoja sosiokulttuuriseen oppimiseen

Morenolaisen psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisen soveltamisen voi nähdä liittyvän sosiokulttuurisiin oppimistraditioihin, joissa oppiminen liitetään aina osaksi sitä kulttuuria, jossa se tapahtuu ja se liittyy olennaisesti vuorovaikutuksellisiin ilmiöihin. Sosiokulttuurinen oppimistraditio, joka pohjautuu Vygotskyn (1978) sosiokulttuuriseen näkemykseen, korostaa oppimisessa noviisin ja kokeneemman asiantuntijan välistä vuorovaikutusprosessia, jossa noviisi voi yltää oppimisensa maksimaaliselle tasolle, niin kutsutulle lähikehityksen vyöhykkeelle (Eteläpelto, ym. 1999, 207). Tämä ilmiö toteutuu niin psykodraama- kuin tarinateatterilähtöisessäkin oppimistilanteessa, jossa kokeneemman asiantuntijan roolissa on sekä ohjaaja ja erityisesti tarinateatterissa myös ryhmä.

Lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyvää epätasa-arvoista asetelmaa on kritisoitu erityisesti neopiagetilaisessa suuntauksessa, jossa merkitykselliseksi oppimista aktivoivaksi elementiksi on nähty tasavertaisuuteen perustuvat vertaissuhteet ja niissä tapahtuvat kognitiiviset konfliktit. Näitä konflikteja yksilöt ratkaisevat pääsääntöisesti itsekseen, jolloin yhteisöllinen elementti jää puuttumaan tästä lähestymistavasta. Siten nämä kaksi lähestymistapaa voivat täydentää toisiaan. (Eteläpelto, ym. 1999, 208)

Psykodraama- ja tarinateatteri pitävät metodisesti sisällään eri vaiheet, joissa sekä asiantuntijan, että vertaissuhteissa toimivien ryhmän jäsenten oppimista ruokkiva vaikutus tulee hyödynnettyä. Tutkimuksissa on Häkkisen ja Arvajan mukaan (Eteläpelto, 1999, ym., 211) todettu, että ryhmässä on mahdollista oppia monimutkaisia asioita ikään kuin epäsuorasti. Ryhmä myös mahdollistaa käsiteltävän asian ulkoistamisen, kriittisen ajattelun kehittämisen vertailun ja omien ajatusprosessien tiedostamisen kautta. Tässä kaikessa morenolainen lähestymistapa voi olla varteenotettavana vaihtoehtona.

Tämä menetelmä voi tavoittaa myös niitä osa-alueita, joita tarvitaan yhteisen todellisuuden ja merkitysneuvottelujen luomiseen. Parhaimmillaan työtapo voi tavoitella sekä yksilöllisen että yhteisöllisen tiedon rakentamisen prosessia, joka rakentuu

vaihtelevasti kinesteettisellä, auditiivisella, visuaalisella ja metaforisella tasolla. Sen lisäksi oppimiseen kytkeytyy sekä tunneprosessit että loogis-analyttinen ajattelu. Yhteisölliseen oppimiseen ja merkitysneuvottelujen käyntiin tarvitaan Häkkisen ja Arvajan (Eteläpelto ym., 1999, 214-216) mukaan syvällistä vuorovaikutusta ja eri näkökulmien neuvottelevaa esiintuomista, jota ulkoistaminen auttaa. Psykodraama ja tarinateatteri voivat intensifioida ulkoistamista tarinankerronnan ja näyttämölistämisen kautta. Uusi oppimiseen liittyvä aivotutkimus antaa tietoa tunteiden ja tarinallisuuden vaikutuksista aivojen eri osissa ja ajattelun kehittymisen prosessissa.

8. Tutkimuksen tavoite ja tehtävä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selkeyttää psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisen soveltamisen käytäntöä ja teoriapohjaa. Työ keskittyy jäsentämään lähestymistavan olennaisia piirteitä osallistujien kokemusten pohjalta liittäen niitä aiemmin esille tuotuun teoriaan. Keskeisinä näkökulmina ovat opiskelijan oppimisprosessin kuvaus, siihen liittyvät tunneilmiöt ja kokemukset ohjaajan osuudesta ja vaikutustavoista. Näiden kokemusten pohjalta tarkastellaan myös sitä, mitä tässä oppimisprosessissa koettiin opittavan ja johtopäätöksiä jäsennetään aiemmin luomani mallin avulla.

Psykodraamaa on sovellettu erityisesti terapeutisiin konteksteihin ja sosiodraamaa koulutuksellisiin. Sosiodraamaa on käytetty konfliktityöskentelyyn, rooliharjoitteluun ja kasvatukseen (Moreno, J., 1994, 110). Eri kouluasteilla ja ammatillisessa sekä liike-elämän palveluksessa sitä on käytetty erityisesti vuorovaikutustaitojen ja sensitiivisyyden kehittämiseen (Blatner, 1997, 136-141). Sternberg & Carcia sanovat sitä sovelletun teatterin ja tutkimuksen tekemiseen, historian, kirjallisuuden, uskonnon, psykologian ja sosiaalisten oppiaineiden opettamiseen, kulttuurin tuntemukseen, kielten opetukseen, ammatillisten taitojen kehittämiseen ja aikuiskasvatukseen (Sternberg & Carcia, 1989, 120-141). Tutkimuksen teon loppuvaiheessa löydettyjä tieteellisiä tutkimustuloksia psykodraaman oppimiseen liittyvästä tutkimuksesta ei ole liitetty tähän työhön, koska se olisi laajentanut työtehtävää liiaksi. Psykodraaman terapeutisesta soveltamisesta on tehty

tutkimusta, mutta niitä ei ole käytetty tämän työn lähdeaineistona. Mikäli työn tehtävänä olisi ollut verrata pedagogisen ja terapeutin työskentelyn eroja ja selkeyttää rajapintaa olisi ollut perusteltua perehtyä niihin. Tässä työssä olen pitäytynyt saatavilla olevaan kirjallisuuteen ja suunnannut mielenkiintoni psykodraaman teoriaan pohjautuvan psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisen soveltamisen perusteisiin. Tarinateatterin pedagogisesta soveltamisesta ei ole myöskään saatavilla tieteellisiä artikkeleita, joten siitä on päälähteineistona käytetty siitä kirjoitetut (6) kirjaa, joista yksi on esittävään tarinateatteriin liittyvä väitöskirja. Tutkimuksen loppuvaiheessa löydettyjä aiheeseen liittyviä muutamia opinnäytetöitä ei ole myöskään enää liitetty tähän työhön.

Psykodraama kirjoissa (Blatner, Carcia) puhutaan sosiodraaman soveltamisesta ja menetelmää pidetään käyttökelpoisena. Tieteellisen tutkimuksen vähäisyys on hämmästyttävää ja siksi näen tarpeelliseksi olla mukana kehittämässä sitä. Morenon tiivis yhteys aikanaan Dewey:in ja sen merkitys hänen tekemällä oppimisen ajatuksiin olisi itsessään tärkeä tutkimuksen aihe. Olisi mielenkiintoista nähdä, mitä psykodraaman ajatuksista liittyy jo hänen pedagogiseen ajatteluunsa ja mitä siihen voi mahdollisesti lisätä nykyisen psykodraamakäytännön kautta. Sitä ei ole kuitenkaan käsitelty tässä opinnäytetyössä, vaan tavoitteena on ollut tutkia yhden, ammatilliseen koulutukseen liittyvän opiskelijaryhmän oppimisprosessia ja kartoittaa ikään kuin lähtötilanne tulevaisuutta varten. Tavoitteenani on aloittaa suomalainen psykodraamaan (sen teoriaan ja käytäntöön) liittyvän tarinateatterin pedagogisen soveltamisen tutkimus.

8.1 Tutkimuskysymykset

Eskolan mukaan (2005, 78) Kaplan (64) on sanonut, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ennemminkin tuottaa hypoteeseja kuin todistaa niitä. Tämä tutkimus keskittyy seuraaviin tutkimuskysymyksiin ja toivottavasti tuottaa jonkin merkityksellisen kysymyksenasettelun työtavan edelleen kehittämistä varten.

- 1) Mitkä kokemukset ovat opiskelijoille tässä oppimisprosessissa tärkeitä?**
- 2) Mitä tunteisiin liittyviä ilmiöitä oppimisprosessiin liittyy?**

3) Mikä ohjaajan toiminnassa koetaan olennaiseksi?

4) Mitä prosessissa koetaan opittavan?

8.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä opinnäytetyö on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkimus on abduktiivinen, sillä se on perustunut Morenon teoriaan, tutkijaopiskelijan aiemmassa tutkimuksessa muodostamaan teoreettiseen malliin ja uuden aineiston esiintuomien asioiden muodostamaan vuoropuheluun. Aineistona on opiskelijoiden tuottamat oppimispäiväkirjat (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005, 207-208). Oppimispäiväkirjoja opiskelijat ovat kirjoittaneet päivittäin ja niiden pohjalta he ovat tehneet yhteenvedot itselleen merkityksellisimmäksi kokemastaan pedagogiikan osa-alueesta. Yhteenvedojen lisäksi he ovat vielä alleviivanneet valitsemansa osa-alueen kannalta merkityksellisimmät kokemuksensa koko koulutusprosessin ajalta. Sen lisäksi ryhmässä on tehty yhteinen kooste ja kaikki ovat osallistuneet teemahaastatteluun (Eskola & Suoranta, 2005, 86) opetusjakson lopussa. Aineistoa on yhteensä 215 sivua + yksi sarjakuvamaisena tehty kuvakollaasi koko prosessista. Aineiston keräämisessä on toteutettu pienimuotoista triangulaatiota (Metsämuuronen, 2005, Tuomi & Sarajärvi, 2004), koska aineistoa on koottu useammasta lähteestä.

Aikaisemmassa opinnäytetyössäni keräsin aineiston kyselylomakkeella kolmesta erityyppisestä ryhmästä koulutusprosessin jälkeen. Tässä tutkimuksessa halusin tarkentaa ja ajankohtaistaa tiedon saamista niin, että opiskelijoiden kokemukset tulivat kirjattua verekseltään eivätkä ne värittyneet kokonaisuuden mukaan. Arvelin siten saavani autenttisempaa ja monipuolisempaa tietoa. Vastatessaan opiskelijat eivät myöskään vielä tienneet osallistuvansa tutkimukseen, joten heidän vastauksensa eivät painottuneet puoltamaan tai vastustamaan menetelmää. Myöhemmin heiltä kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen.

Tutkimus on kokemuksen tutkimista, joka on perustunut myös ”opettaja oman työnsä tutkijana”- ajatteluun. Olen ollut osallistuvana havainnoijana (Eskola & Suoranta, 2005,

98-99) opetusprosessin aikana, joka Eskolan ja Suorannan mukaan on tyypillinen tilanne opettajan tehtävissä. Esitän tutkimustulosten pohjalta tarkentuneen morenolaisen pedagogiikan teorianmallin.

Tässä opinnäytetyössä on työskennelty myös narratiivisella työotteella. Narratiivisuus tarkoittaa Eskolan ja Suorannan mukaan sitä, että ihminen tekee selkoa elämästään tarinan muodossa ja tutkija etsii kokemuksista yhteistä, metatarinaa (Eskola, Suoranta, 2005, 22-25). Narratiivinen tutkimusote toteutuu tässä tutkimuksessa siten, että osallistujat ovat kirjoittaneet kokemuksestaan ja he ovat kertoneet tarinoita elämästään osana oppimisprosessiaan. Olen analysoinut laadullisesti heidän kirjallisesti ilmaisemia kokemuksiaan ja suullisesti esittämiään tarinoita etsien mikä yhteinen tarina kokonaisuudesta muodostuu ja mitä tarinoita oppimisestaan opiskelijat kertovat. Tutkimustuloksia on ajoittain kuvattu oppimistarina, jossa eri vaiheissa ilmenneet kokemukset rakentavat kokonaisuutta. Tällä työtavalla olen etsinyt loogis-matemaattisen ja narratiivis-kuvallisen ajattelun vuoropuhelua.

Narratiivisuus on osa opiskeltavaa sisältöä ja siten kyseinen näkökulma on myös osa tutkittavaa ilmiötä. Opiskelijoiden omilla valinnoilla siitä, minkä he ovat kokeneet oppimisprosessissa merkityksellisimmäksi (alleviivaukset päiväkirjoissa) on pyritty siihen, että jokaisen kokemus voisi tulla mahdollisimman autenttisesti esille ja tutkijan vaikutus ei muovaisi heidän tulkintaansa omasta kokemuksestaan. Yhteenvedon kautta olen pyrkinyt etsimään myös mahdollista käsitteellistämisen tasoa koettuun. Tutkimusjakson lopussa kaikki opiskelijat ovat tavanneet opettajansa henkilökohtaisesti ja kertoneet tai kysyneet suullisesti haluamiaan asioita prosessiin nähden (teemahaastattelu). Tällä on haluttu mahdollistaa jonkin muun mahdollisen tiedon saaminen, joka ei kirjoittamalla ole ollut mahdollista ilmaista. Näitä haastatteluja ei kirjattu, koska niissä ei ilmennyt oppimispäiväkirjoista poikkeavaa informaatiota.

Kaikki päiväkirjansa jättäneet antoivat luvan, sillä edellytyksellä, että he saisivat lukea työn ennen sen julkaisemista. Päiväkirjan luovuttaminen ei vaikuttanut millään lailla heidän opintosuoritukseensa, sillä kurssista ei saanut arvosanaa (kuten ei muistakaan

Stadian, esittävän taiteen koulutusohjelman kurseista), vaan ainoastaan suoritusmerkinnän. En tule myöskään myöhemmin arvioimaan heidän opintojaan, joten heidän valintansa tutkimukseen osallistumisesta oli mielestäni vapaa. Toki kurssin lopuksi saattaa olla vaikeaa kieltää opettajaltaan jotain, mitä hän ilmaisee haluavansa, vaikka asia ei erityisen houkuttelevalta tuntuisikaan. Ilmaisin tutkimuskiinnostukseni vasta kurssin lopuksi, koska pyrin saamaan tutkimusaineiston mahdollisimman autenttisista lähtökohdista käsin. Oppimispäiväkirjan käyttäminen osana opetusta on kuulunut toimintatapaani jo 90-luvulla. Siten tehtävää ei voi pitää eettisesti arveluttavana ja opiskelijoita hyväksikäyttävänä. Opiskelijoiden oman prosessin analysointi on myös palvelut opiskelijoiden oppimistavoitteita, jotka ovat siis liittyneet itseymmärryksen lisääntymiseen ja ryhmään vaikuttavien lainalaisuuksien tunnistamiseen. Olen osallistunut prosessin analysointiin ohjatessani ryhmää, mutta opiskelijat ovat voineet antaa sille omia tulkintojaan. Tutkittavien anonymiteettiä on pyritty suojaamaan siten, että heistä puhutaan kirjaimina ja osallistujat ovat saaneet lukea tekstin ennen sen julkaisemista. (Eskola & Suoranta, 2005, 52-59)

9. Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus on toteutettu Helsingin ammattikorkeakoulun Stadian esittävän taiteen koulutusohjelman, teatteri-ilmaisun ohjaaja-opiskelijoiden tarinateatteri-työpajassa tammi-maaliskuussa 2007. Tutkimuksen tekemiseen olen saanut suullisesti ilmaistun luvan Stadian esittävän taiteen koulutuspäälliköltä, joka on ollut silloinen lähin esimieheni ja linjan vastaava johtaja. Työpajan tavoitteena on ollut tutkia tarinateatterin taiteellista soveltamista. Työpaja on ollut työvuoden kolmannella opiskeluperiodilla ja kestänyt yhdeksän viikkoa. Kontaktiopetusjaksot ovat olleet joka viikon tiistai, keskiviikko ja torstai. Opiskelu-aika on ollut päivittäin klo 8-16. Pääsääntöisesti jokainen päivä on alkanut fyysisellä työskentelyllä (60-75min) (modernia tanssia, pilatesta, joogaa tai Alexander-tekniikkaa) ja sen jälkeen on ollut 10:n minuutin hiljainen omien ajatusten ja tunteiden kuuntelemisen hetki. Sen jälkeen on kokemuksia, tuntemuksia ja kysymyksiä jaettu vapaassa keskustelussa piirissä istuen. Tätä työskentelyä opettaja on ohjannut

kysymyksillään, toteamuksillaan ja joskus draamallisella työskentelyllä psykodraama- tai tarinateatteritekniikoin.

Jakamisosuus on ollut lähestymistavan yksi keskeinen ominaispiirre. Sille oli erityistä se, että sen sisällä oli mahdollista ottaa esille mitä tahansa opiskelijoiden tärkeäksi kokemia asioita. Asiat saivat olla niin henkilökohtaisia, ryhmään kuin opittavaan asiasisältöön liittyviä. Kyseisen jakamisen jälkeen työstettiin lyhyesti edellisen päivän työstä tehtyjä oppimispäiväkirjoja. Sen lisäksi on ollut teoriaopetusta ja harjoituksia. Jokainen päivä on päättynyt tunnin mittaiseen yksilölliseen kirjalliseen reflektioon eli oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen. Teoriaosuudet ja tekniikka harjoitukset on pyritty liittämään ryhmässä esille tulleisiin ilmiöihin.

Koko kurssin sisältö on jaettu seuraaviin viikoittaisiin teemoihin:

1. viikko: Orientoituminen, henkilökohtaisen opetussuunnitelma laatiminen, oppisisältöihin ja työtapaan tutustuminen
2. viikko: Psykodraaman perusteet
3. viikko: Tarinateatterin perusteet
4. viikko: Teoriaseminaari tutkivan oppimisen periaatteella (aiheena, mitä on psykodraama, tarinateatteri, teatterihistoria, elämäntutkimuspsykologia ja sosiaalipsykologian perusteet tarinateatterin kannalta)
5. viikko: Musiikin osuus tarinateatterissa
6. viikko: Taiteellisen tarinateatterin edellytykset
7. viikko: Tarinankerronta ja henkilökohtaiset tarinat
8. viikko: Esitystyöskentely
9. viikko: Ryhmädynamiikka ja oppimisprosessin reflektointi

Kurssin opettajina on toiminut tutkimuksen tekijän lisäksi kaksi musiikin opettajaa. Toinen esittävän taiteen koulutusohjelmasta ja toinen Pop-jazz musiikin koulutusohjelmasta. Kurssiin on kolmena kolmen tunnin työskentelyjaksona osallistunut pop-jazz koulutusohjelman ääni-improvisaatiokurssin 7 opiskelijaa. He osallistuivat myös

kahteen esitykseen ja tutkija opetti heitä erikseen kolme muuta kolmen tunnin työskentelyjaksoa. Tarinateatteriopiskelijoita oli alun perin 9, joista yksi keskeytti opintonsa kolmen viikon jälkeen. Tutkimukseen on osallistunut vain teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoita. Heistä 4 on ollut aikuispuolen ja 4 nuorisopuolen opiskelijaa. Ikäjakaumaltaan he ovat 25-35 -vuotiaita ja työ- sekä koulutustaustaltaan heterogeenisiä. Taustoja ei ole lueteltu tässä anonymiteetin suojelemiseksi.

Opiskelijoiden kirjoittamien oppimispäiväkirjojen tekemiseen oli annettu apukysymyksiksi seuraavat kysymykset :

- 1) Mitä tänään tehtiin?
- 2) Mitä minulle tapahtui?
- 3) Mitä havaitsin ryhmästä?...Mitä se kertoo ryhmästä?
- 4) Mitä interventioita ohjaaja teki ja miten ne vaikuttivat?
- 5) Mitä voin mahdollisesti soveltaa?

9.1 Vastausaktiivisuus

Opintoihin loppuun asti osallistuneista kahdeksasta henkilöstä seitsemän palautti oppimispäiväkirjan (yksi opiskelija keskeytti). Yksi opinnoissa ylimääräisenä opiskelija ollut ei palauttanut oppimispäiväkirjaa, mutta kaikilla osallistuneilla se periaatteessa oli. Kurssin loppupurun jälkeen kysyin keille olisi mahdollista antaa tuotoksensa tutkimustyöni perustaksi. Pyysin heitä merkitsemään päiväkirjansa etulehdelle, mikäli heille sopisi tutkimukseen osallistuminen. Kaikki päiväkirjansa palauttaneet antoivat luvan, osa sillä varauksella, että haluavat nähdä tuotoksen, ennen sen julkistamista. Kuvallisen yhteenvedon tehneen opiskelijan tuotos on liitteenä, vaikka sitä ei ole tekstianalyttisesti analysoitu. Sen sisältöä on käytetty kokonaisuutta tarkasteltaessa ja siten sen sisällöt ovat osa oppimisprosessista muodostettua spiraalia.

Tutkimuksen jättövaiheessa otin vielä yhteyttä opinnoista poisjääneeseen henkilöön, jonka hoitoon hakeutumista olin tukenut opintojen keskeyttämistarpeen ilmetessä. Kysyin

haluaisiko hän kertoa omasta kokemuksestaan ja tarinateatterikurssin merkityksestä itselleen. Opiskelija halusi ja niin me tapasimme. Tähän tutkimukseen on liitetty siten vielä hänen haastattelunsa tuoma näkökulma, vaikka häneltä ei ole oppimispäiväkirjaa.

9.2 Aineiston analysointi

Oppimisprosessia ja siitä kirjoitettua *aineistoa on suullisesti reflektoitu koko työskentelyn ajan* siten, että opiskelujen ajan aamuisin luettiin yksin tai pareittain edellisen päivän oppimispäiväkirjan tekstit ja niistä tärkeimmiksi koetut asiat jaettiin keskustellen koko ryhmän kesken. Koulutusjakson päätyttyä *luin aineiston kolmeen kertaan*. Sen jälkeen *luokittelin alleviivatut kohdat merkityskokonaisuuksittain* katsoen, mistä asiakokonaisuuksista osallistujat puhuivat eniten. Tässä vaiheessa mieleeni hahmottui yleiskuva tärkeimmiksi koetuista kohdista ja niiden pohjalta hahmottuvasta oppimisprosessin ominaislaadusta, siihen liittyvistä tunneilmiöistä, opettajan osuudesta ja opituista asioista. Näiden havaintojen pohjalta *jäsensin oppimisprosessin spiraalin muotoon ja jaottelin siihen kuuluvat eri vaiheet silloin kun oppimisprosessia tarkastellaan ajallisesti etenevänä jatkumona*.

Tämän jälkeen olen *luokitellut yksityiskohtaisemmin kaikki opiskelijoiden alleviivaamat kohdat ja laskenut miten paljon eri luokkiin kuuluvia ilmauksia on alleviivatuissa kohdissa ollut*. Olen *koodannut ilmaiset lauseittain* ja niissä lauseissa, joissa on ilmaistu useita havaintoja tai tunneilmaisuja samassa lauseessa olen laskenut ne erikseen. Nämä *yläluokat*, esimerkiksi tunneilmaisut, on koodaamisen ja laskemisen jälkeen myös jaoteltu *alaluokkiin*. Havainnot on luokiteltu alaluokkiinsa jo luokitteluvaiheessa, mutta muut yläluokat vasta koodauksen ja litteroinnin jälkeen. (Eskola & Suoranta, 2001)

Olen siis lukenut oppimispäiväkirjoja ja samalla merkinnyt erilliselle paperille mihin luokkaan kyseinen ilmaisu kuuluu. Luokat hahmottuivat osittain jo kokonaisuutta hahmottavassa tutkimuksen osuudessa, mutta tarkentuivat ilmauksia koodatessani. Oppimispäiväkirjojen lauseisiin olen merkinnyt, mihin luokkaan olen kunkin ilmaisun sijoittanut. Prosessointikommentit olen kirjannut paperille lyhennettynä samoin kuin

opettajaan, opittuihin asioihin ja taiteeseen liittyneet kommentitkin. Sen jälkeen olen luokitellut kirjatut lauseet alaluokkiin ja vielä sen jälkeen muodostanut niistä yläluokkia. Esimerkiksi opettajan toimintaa on kirjattu esim. seuraavista verbeistä sanoo, kysyy, laitto rajan.... Nämä ilmaisut on sitten luokiteltu vahvistaviin, rajaaviin, tietoa jakaviin jne. luokkiin, joista on myöhemmin muodostettu opettajan osuutta kuvaavan toiminnan roolimatriisi.

Tutkimukseen olen sisällyttänyt myös yhdessä tehdyn *koosteen* sanat ja lauseet. Kooste on tehty kartongeille siten, että kutakin viikkoa on kuvannut oma kartonkinsa ja niihin on yhteisessä prosessointi-istunnossa kerätty kutakin viikkoa kuvaavat *ydinsanat*. Näitä sanoja ei ole lauseittain luokiteltu, mutta niitä on *erikseen mainiten käytetty* tutkimustulosten kuvauksissa. Valitsemiani luokituksia olen testannut kahdella ulkopuolisella tutkimuksen asiantuntijalla.

Luokittelun ja ilmausten laskemisen jälkeen tarkastelin materiaalia pyrkien uudelleen hahmottamaan, mistä tutkimukseen osallistujat puhuvat puhuessaan prosessistaan ja mitkä asiat olivat heille keskeisimpiä. *Keskeisimmät asiat on valittu sen mukaan, mitä osallistujat ovat määrällisesti ilmaisseet paljon.* Luokittelua määritellesäni olen huomioinut myös sen, mistä kokemuksesta monet opiskelijat mainitsevat oppimispäiväkirjoissaan. Tutkijana olen *ottanut mukaan* joitakin sellaisia *kohtia*, jotka ovat mielestäni olleet oman *opettajan toimintani kannaltani merkityksellisiä* ja toimintaani ohjanneita tapahtumia tai kokemuksia, *vaikka niitä ei ole opiskelijoiden toimesta alleviivattu. Nämä lainaukset on merkitty erikseen.*

Opiskelijoiden merkityksellisimmiksi ilmaisemista kohdista jäsentäsin prosessia *neljän eri kaavion kautta*. Ensimmäinen kuvaa psykodraaman oppimisprosessuaalista etenemistä (oppimisen syvenevät kehät), toinen tärkeimmäksi koettuja asioita (spiraali), kolmas prosessiin liittyviä tunneilmiöitä (polku) ja neljäntenä olen tehnyt morenolaisen pedagogiikan tarkentuneen mallin (portaikko). Opettajan osuus on analysoitu morenolaisen *roolimatriisi*-ajattelun avulla, jossa toimintaa kuvataan toimintaa ilmaisevien roolien kautta. Nämä roolit on muodostettu opettajan käyttäytymistä

kuvaavan toiminnan luokittelusta. Tulokset on esitelty siten osittain narratiivisessa muodossa, koska kaaviot ovat vertauskuvallisia. Ne pohjautuvat kuitenkin matemaattisiin lukuihin.

Viimeisenä tein *poisjääneen opiskelijan haastattelun*, jonka anti on liitetty erillisinä kommentteina tutkimustulosten eri vaiheisiin.

10. Tutkimustulokset

Tutkimustuloksia tarkastellaan tutkimuskysymyksittäin. Tuloksia jäsennetään ensin tekstin analyysistä löydettyjen ryhmittelyjen, niiden esiintymistiheyden pohjalta ja niistä tehtyjen kuvallisten yhteenvetojen kautta. Joistakin tutkijan mielestä prosessiin olennaisesti vaikuttaneista tapahtumista on yksityiskohtaiset kuvaukset, joihin liittyy pitkiäkin lainauksia oppimispäiväkirjoista.

10.1 Mitkä kokemukset ovat morenolaisessa oppimisprosessissa opiskelijoille tärkeitä?

Opiskelijat ovat ilmaisseet tärkeimpiä kokemuksiaan alla seuraavan luokittelun mukaan. Ilmaisut on luokiteltu määrällisen esiintymisen mukaan suurimmasta pienimpään seuraavasti:

- 1) tunneilmaisut
- 2) havainnot
- 3) refleктоiva prosessointi
- 4) opettajaan ja hänen toimintaansa liittyvät maininnat
- 5) opitut asiat

Tunneilmaisuja on eniten, kaikkiaan 441.

Näistä positiivisiksi koettuja on kaikkiaan 330. Positiiviset tunneilmaisut on jaoteltu myös kahteen luokkaan, koska halusin tarkistaa miten paljon positiivisista tunteista liittyy

suoraan hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin ja mitä muita positiiviseksi koettuja tunteita opiskelijat ilmaisevat.

- 1) Oppimisen iloon ja luottamukseen ilmauksia 182,
- 2) Hyväksytyksi ja vastaanotetuksi tulemiseen ilmauksia 148,
- 3) Ahdistukseen tai pelkoon liittyviä ilmauksia 111, joista 20 liittyy suoraan ja lähes kaikki muut välillisesti prosessissa esille tulleeseen osallistujien aiemmassa opintokokonaisuudessa ilmenneeseen konfliktiin ja sen seurauksien käsittelyyn sekä huoleen yhden opiskelijan elämäntilanteesta.

Positiivisiksi tunteiksi on koettu mm., nauraminen, vapaa olo, tunteiden läsnäolo, itsensä pieneksi kokeminen hyväksyvässä ilmapiirissä, innostuminen, onnistuminen, toisesta välittäminen, arvostuksen kokeminen niin itseä kuin toista kohtaan, kiitollisuus, omien tarpeiden tunnistaminen ja niiden ilmaiseminen, tilanteet, jossa konfliktia on kyetty purkamaan, rauha sielussa ja luottamus omaan oppimiseen ja oppimiskykyyn.

N1: "Iloa tuli lisää, rintakehä laajeni"

N5: "Ihanaa, ihanaa, ihanaa, tosi ihana muoto ihmisten henkilökohtaisille tarinoille ja merkityksille"

N7: "Helpottavaa, että etenemme pienin askelin"

Hyväksytyksi tulemisen kokemukset ovat ilmenneet esimerkiksi niiden kokemusten kautta, joissa on voinut kokea tulevana hyväksytyksi, voinut liittyä, voinut tuoda tiedostamattoman itsensäkin osaksi prosessia, kokenut hyväksytyksi tulemistä ilman suorituksia omien epävarmuuksien ja pelkojensakin kanssa. Tapahtumien kokeminen tärkeäksi oli niin ikään vahvistava elementti.

N2: "Ihmiset uskaltavat olla omia itsejään"

N4: "Tiedostamaton, intuitiivinen saa olla mukana..."

N6: "Kenenkään ei tarvinnut amputoida itsestään paloja pois mahtuakseen tai kelvatakseen ryhmään."

N7: "Koin, että syvä osa minusta tuli huomioituksi"

Suruun, pettymyksiin tai ahdistukseen liittyviä tunteita on liittynyt omaan tunnemaailmaan, suhteessa toisiin ryhmäläisiin tai koko prosessiin. Näitä ilmauksia ovat esimerkiksi :

N1: "Pelkästään, että tämä tunnelma laukaisee jotain vielä vihamielisempää käytöstä ..."

N2: "Voi jehna, että oli vaikeaa lähteä aamulla, onneksi.....Aamuringissäkonflikti nosti taas päätään, koin sen hyvin ahdistavaksi."

N6: " voin surra sitä, että..."

Havaintoja on seuraavaksi eniten, kaikkiaan 373. Havainnot on luokiteltu kuuteen kategoriaan:

- 1) havaintoihin toiminnasta
- 2) ryhmästä
- 3) toisesta ryhmäläisestä
- 4) reaktioista
- 5) itseen liittyvästä toiminnasta tai reaktioista
- 6) tulkitusta toiminnasta

Havaintoja on tehty puhtaasta toiminnasta eli siitä, mitä konkreettisesti joku teki tai sanoi tai mitä ryhmässä konkreettisesti tehtiin 126, reaktioista eli miten joku reagoi jossakin tiettyssä tilanteessa tai johonkin tiettyyn käyttäytymiseen 101, itsestä 68, ja ryhmästä 63. Toimintaa on tulkittu 15 kertaa. Tulkinnat on laitettu erilliseen luokkaan, sillä halusin tietää, kuinka puhtaasti osallistujat kykenivät erottamaan havainnot tulkinnoistaan.

Havaintoja on esimerkiksi seuraavanlaiset kommentit (lainauksessa yhteensä 8+2 havainnoiksi luokiteltua ilmausta):

N1: "Lopulta SM aloitti. Hän kertoi eilisestä....Minkälaisia tunteita siellä oli herännyt omasta osaamattomuudesta. Miten kaikki omat ideat olivat tuntuneet valuvan itsestä pois. H jatkoi. Puhui lopulta aika paljon ulkomaan vaihdostaan ja niistä oloiloista siellä. Miten ahdistava ja jylhä koulurakennus oli ollut. Kukaan ei ollut ottanut heitä vastaan kun he aloittivat...." (yhteensä 8 havaintoa)

N4: "Päällimmäisenä jäi mieleen se, että ohjaaja antoi K:n puhua perusteellisesti. (1 havainto)

Ei keskeyttänyt, hoputtanut tms. Näin kyllä, että hän vilkaisi vaivihkaa rannekelloa, mutta peitti sen toisella kädellä siten saaden sen toiminnan näyttämään ikään kuin ranteen hivelyltä." (opettajan oma täydennys, jota ei ole koodattu eikä laskettu, vaan lisätty tähän asiasisältöä havainnollistamaan).

N5: "Odoteltiin popjazzilaisia ja harjoiteltiin esitystä varten" (1 havainto)

Ajatusten ja tapahtumien reflektointia on 138 kertaa. Reflektoinnit ovat liittyneet:

- 1) omaan kokemiseen ja toimintaan (53 ilmausta)
- 2) elämään (23 ilmausta)
- 3) prosessiin (20 ilmausta)
- 4) opiskeltavaan asiaan eli tässä tapauksessa tarinateatteriin (19 ilmausta)
- 5) ryhmään (15 ilmausta)
- 6) toiseen ryhmän jäsenen (4 ilmausta)
- 7) taiteeseen (2 ilmausta)
- 7) omaan oppilaitokseen (2 ilmausta)

Reflektoinniksi on luokiteltu esimerkiksi :

N1: "Onko ryhmän sisäinen tasapaino harha? Onko se edes tarpeellista? Saako ryhmässä olla vapaasti eri mieltä? Sen varmasti näyttävät tulevat viikot."

N4: "Aika nopeasti minusta alkoi tuntua, että en todellakaan ole keskiössä tässä konfliktissa, vaan olin vain se henkilö, jonka kautta hiertävä kivi purskahti näkyville"

N4: "Tajusin äsken, että olen klaani-ihminen. Ainoa lapsi, jolla ei ole vertaisklaania....Niinpä tarpeeni bongata oman klaanini jäseniä muualta on suuri....."

Opettajan toimintaan on alleviivauksista löytynyt 195 kertaa. Näistä oppimista edistävinä on mainittu 189 kertaa ja oppimista vaikeuttavina 6 kertaa. Opettajan toimintaa on kuvattu 64:llä eri tavalla, joista tarkemmin opettajan toimintaa kuvaavassa osassa. Opettajan toimintaa on voinut olla myös jossakin hyväksytyksi tulemisen kokemuksissa, mutta niitä ei ole laskettu kahteen kertaan. Opettajan toiminnaksi on laskettu kaikki ne kerrat, jossa hänet on nimeltä mainiten todettu tehneen jotakin.

Näistä ilmauksista esimerkkinä on mm:

N1: "Ope antaa minun puhua, ottaa vastaan, kysyy lisää ja hyväksyy"

N5: "Ope laittoi keskustelulle rajan...Sanoi, että asiasta saa puhua, mutta että on hyvä että se tulee vähän kerrallaan esiin, kun se on niin iso. Ja ettei se ahmaise koko ryhmän tilaa"

Oppimiseen, jossa on faktanomaisesti ilmaistu joku asia ymmärretyn on alleviivattu 41 kertaa. Näitäkin oppimisen ilmaukset ovat jossain määrin reflektioivia, mutta ne on kuitenkin luokiteltu erikseen. Oppiminen on jakaantunut:

- 1) Tunnetaitoihin (19)
- 2) Suoraan oppisisältöön eli tarinateatteriin (11)
- 3) Ryhmän ymmärtämiseen (8)
- 4) Teatteri-ilmaisun ohjaajana toimimiseen (3)

Tällaisia ilmauksia ovat esimerkiksi:

N1: " On hyvä olla tietoinen ryhmässä vallitsevista suhteista"

N2: "Sen oppiminen, mitä tapahtuu ja miltä tuntuu, on mahdollistanut itselle reaktioiden tutkimisen"

Omaan taidekäsitykseen tai taiteilijaidentiteetin tarkasteluun liittyviä kommentteja on 43. Nämä pohdinnat liittyvät:

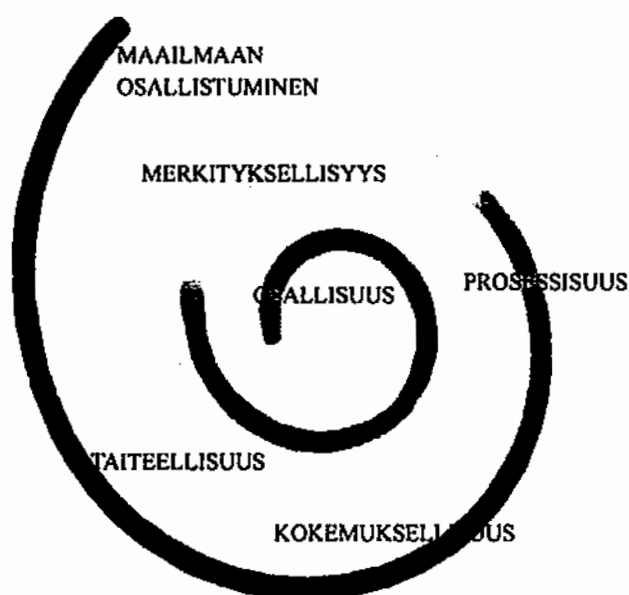
- 1) Tarinateatteriin taidemuotona
- 2) Taidekäsitykseen
- 3) Omaan taiteilija-identiteettiin

N7: "Auttaa pohtimaan ja hahmottamaan teatteri-ilmaisun ohjaajan työnkuvaa ja toimintamahdollisuuksia."

Tärkeimmiksi koettuja asioita oppimisprosessissa olivat:

Hyväksytyksi tuleminen, omien tunteiden ilmaisemisen mahdollisuus, havaintojen tekeminen, reflektointi eli ajattelun kehittyminen omien havaintojen ja kysymysten kautta (johtopäätös), opettajan monipuolinen, vahvistavasti ohjaava luonne, omien tunteiden kasvaminen ja ammatti-identiteetin rakentuminen.

Merkittävimmitse kokemuksiksi ilmaistut asiat on luokiteltu alla olevaan spiraaliin. Spiraali on muodostunut edellä mainittujen kokemusten ja tutkimuksen ensi vaiheessa hahmotettujen luokittelujen sekä lineaarisen prosessin etenemisen tarkastelun pohjalta. Spiraali alkaa niistä kokemuksista, joita on ilmaistu eniten ja etenee niin, että siinä hahmottuu prosessin ajallinen eteneminen. Luokittelu on tehty asiakokonaisuuksien pohjalta. Asiakokonaisuuksilla tarkoitetaan alleviivatuista kokemuksista löytyviä asioita, joissa kokonaisuutena puhutaan jostakin prosessiin liittyneestä ilmiöstä. Näistä kommentteista on otteita kunkin spiraalin osan kohdalla. Eri vaiheet liukuvat toisiinsa, vaikuttavat ja vaikuttuvat myös toisistaan. Tämä spiraali on luokittelutulos ja samalla sitä voi pitää myös tuloksia tulkitsevana kuvana.



KUVIO 7 Tutkimuksessa ilmaistujen merkittävimpien kokemusten spiraali

OSALLISUUS (oman ja toisen hyväksytyksi tulemisen kokemus ja sen osoittaminen toiselle) muodostui vastaanotetuksi ja hyväksytyksi tulemisesta. Olennaista oli se, että hyväksynnän tuli kohdistua kaikkiin ryhmäläisiin eikä vain itseen. Vaikkakin jokaisen toisen hyväksytyksi tuleminen rakensi myös itsen hyväksytyksi tulemisen mahdollisuutta. Hyväksytyksi tuleminen rakensi tulkintani mukaan osallisuutta toivosta. Toivolla tarkoitan tässä tutkimuksessa elämän mahdollisuuksien ja myönteisten tulevaisuuden mahdollisuuksien näkemistä. Myönteinen suhtautuminen näytti lisääntyvän sekä itseen että toisiin prosessin edetessä. Ryhmän ja ryhmäprosessin osuus oli koettu keskeiseksi ja siihen kuulumisen ja sen merkitykselliseksi kokeminen rakensi osallisuuden kokemusta.

Alussa hahmotettu työskentelyn rakenne ja ryhmän sisäisten suhteiden näkyväksi tekeminen oli niin ikään mainittu alun merkittävaksi sisällöksi. Osallisuuden kokemus rakentui koko prosessin ajan, vaikka sen merkitys näytti olevan ensi arvoisen tärkeää alussa, jotta prosessin laatu yleensä pääsi muotoutumaan.

N1: "Aluksi jännitti tai oikeastaan pelotti. Pelkäsin miten opettaja ja muut oppilaat ottaisivat minut vastaan, kun toisin heti alussa suoraan ja rehellisesti omat tunteukseni vastustuksesta ja kurssin henkilökohtaisuudesta esille. Koin kuitenkin, että sain ilmaista omia negatiivisiakin tunteuksia ilman tyrmäyksiä tulemisen tunnetta miltei suunnalta. Helpotti."

N1: "Ohjaaja teki heti selväksi että tähän rakenteeseen voimme vielä palata, jos tuntuu, että tässä paketissa on jotakin liikaa. Vaikutusmahdollisuudet kurssin sisältöön lisäävät voimakkaasti omaa henk.koht. hyvinvointia tällä kurssilla."

N4: "...tarina vaikutti syvästi koko ryhmään.....Minulle tuli syvästi rakkaudellinen olo kertojaa kohtaan"

N5: " Voi rakastaa ja vihata. Voi rakastaa ja ärtyä. Suurin lahja toiselle, kun voi rakastaa ja ärtyä. Oma liittyminen ryhmään tuntuu nyt vähän helpommalta. Tuntui jotenkin, että nyt olin tullut jollakin tavoin oikein kuulluksi.....ja ehkä uskaltaudun alkamaan ilmaisemaan itseäni yhä paremmin uudestaan. Ja voin hyväksyä sen, että kaikkia ei voi miellyttää..."

N7: " Koin tullessi syvästi nähdyksi"

Yhteisessä yhteenvedossa, jotka myöhemminkin merkitään Y:llä, alun ydinsanoja ovat esimerkiksi seuraavat lauseet:

Y: " Rauhallinen ja tutustuva aloitus"

Y: " ajan hahmotus, kurssin hahmotus"

Seuraavassa on esimerkki työskentelystä, joka tutkijan mielestä on esimerkki siitä, miten ryhmä työskenteli osallisuuden ja yhteyden rakentumisen teeman kanssa ryhmäprosessin alkuvaiheessa, jossa ryhmän jäsenet yleensä hakevat paikkaansa ryhmässä ja työskentelevät kuulumisen ja ulkopuolisuuden kysymysten kanssa. Osallisuuden ilmenemistä havainnollistetaan tässä perusteellisesti, koska sen syntyminen on olennaisin kohta koko prosessia ajatellen. Kuvattu draama toteutettiin työpajan toisella viikolla, psykodraamatyöskentelyn toisena päivänä. Se tai osia draamasta ja sen merkityksestä on

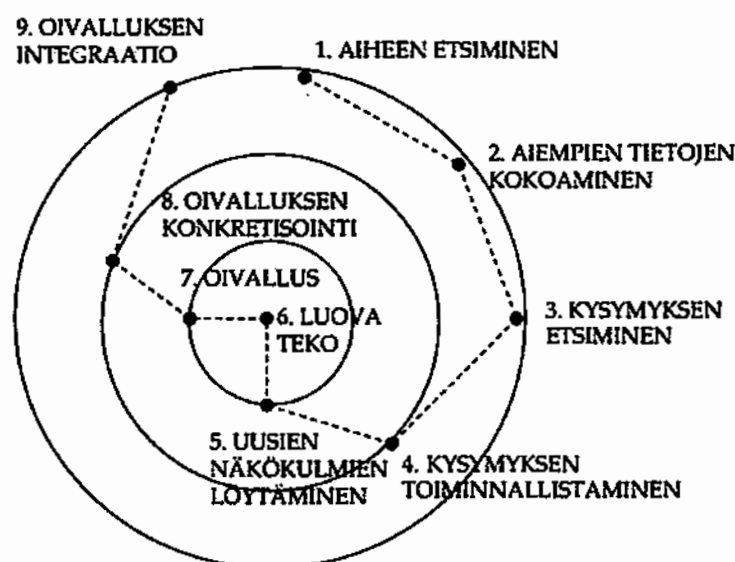
kokonaan tai osittain alleviivattu viidessä oppimispäiväkirjassa. Tämä esimerkkidraama on hieman poikkeuksellinen siinä mielessä, että se tapahtuu vertauskuvan tasolla sen sijaan, että käsittelyssä olisi jokin konkreettinen kysymyksiä herättävä arjen tilanne tai ilmiö. Draama puhuu yhteisöllisyyden kysymyksestä koko ajan kuvitteellisessa maailmassa. Siten siitä syntyneet konkreettiset oivallukset jäivät enemmän alitajuisen prosessiin integroitumaan eteenpäin.

Päähenkilö ja työskentelyaihe valittiin yhteisesti ja valintaprosessi oli työskentelyssä selkeästi oma vaiheensa. Nämä yhteiset valinnat tehtiin psykodraamassa sosiometrisen ajatteluun perustuen ja niiden tavoitteena oli löytää ryhmälle yhteinen, sen hetkistä todellisuutta ja siihen liittyviä yhteisiä kysymyksiä parhaiten peilaava aihe. Käytännössä työskentelyhalukkaat ryhmän jäsenet ilmaisivat, mistä aiheesta he olisivat halukkaita tekemään oman psykodraamansa ja muut ryhmäläiset valitsivat, mikä aihe heistä juuri kyseisellä hetkellä tuntui kiinnostavimmalta heidän itsensä kannalta tai kenen ehdokkaan olisi ollut heidän mielestään tarpeen saada työskennellä.

N4: " En tiedä alkaako ryhmässä todella jo toimia kollektiivinen alitajunta vai mistä on kyse, kun monilla meistä on samankaltainen ajatus siitä mitä ja miten päivän aikana valintatilanteissa päätöksiä tehdään ja mihin päädytään. Esim Ohjaaja antoi halukkaille mahdollisuuden esitellä aiheensa (mulla oli yksinäisyys-yhteisön kaipuu, EL:llä äitiusuhde ja M:llä avoin juttu) ja sitten ryhmä äänesti demokratian hengessä mitä tarinaa kaipaamme juuri tänään. Minun tarinani siis valittiin. En tiedä olinko kollektiivisen alitajunnan virrassa vai oliko oma egoni niin järjettömän äänekkäs, mutta minulla oli voimakas tunne, että koen vääryyttä mikäli en saa juuri tänään kertoa tarinaani. Ja muillakin tuntui olevan fiilis että näin juuri asioiden piti mennä. Tämä oli oikea tarina tähän kohtaan."

Ryhmä löysi itselleen ajankohtaisen kysymyksen, siihen liittyvän tarinan ja aiheeseen virittäytyneen päähenkilön. Yhden henkilön kysymyksenasettelu auttoi ryhmää työskentelemään ajankohtaisen yksilöllisen ja yhteisöllisen teeman kanssa. Draama vei koko ryhmän työskentelyä eteenpäin. Seuraava kuvaus jatkaa äskeisessä lainauksessa valitun draamatyöskentelyn kuvaamista. Se on ote oppimispäiväkirjassa edellä mainitusta ryhmän yhteisesti valitsemasta psykodraamatyöskentelystä, joka kuvaa vertauskuvallisella tasolla ryhmän työskentelyä osallisuuden rakentumiseksi. Sen työskentelyn vaiheita ja prosessia voi kuvata seuraavalla kuviolla, jossa näkyy, miten tärkeän kysymyksen määrittelystä edettiin draamalliseen työskentelyyn ja mihin siinä pyrittiin. Kuviota voi pitää myös tutkimuksen tuloksena psykodraaman pedagogisen

soveltamisen teorian rakentamisesta opiskelijoiden kokemuksen pohjalta. Kuvion jälkeen prosessin eteneminen on kuvattu yksityiskohtaisesti erästä oppimispäiväkirjaa lainaten.



KUVIO 8 Työskentelyprosessin syvenevät kehät

Psykodraamallinen prosessi alkoi mielekkään kysymyksen etsimisellä (vaihe 1), jonka jälkeen koottiin aiheeseen liittyvä aiempi tieto (vaihe 2) ja sen pohjalta tarkennettiin tutkittava aihe (vaihe 3). Tämän prosessin jälkeen siirryttiin seuraavalle tasolle, jossa kysymys toiminnallistettiin (vaihe 4). Toiminnallistamisen kautta löytyi vähitellen uusia näkökulmia (vaihe 5), joiden virittämänä yksilö ja ryhmä teki asiaan liittyviä luovia tekoja (vaihe 6). Tästä voi nähdä seuranneen oivalluksen tai ainakin materiaalia oivallusta varten (vaihe 7). Oivallus liitettiin sen jälkeen tutkittavaan kysymykseen ja konkretisoitiin sen merkitystä (vaihe 8). Oivallus integroituu yksilön ja ryhmän ajatteluun omalla ajallaan.

Psykodraamaviikon toisena työskentelypäivänä kolme opiskelijaa tarjoutui päähenkilötyön eli psykodraaman tekijäksi ja ryhmä valitsi heistä H:n, jonka aiheena oli yhteisöllisyyden kaipuu (vaiheessa, jossa koko ryhmä rakensi itseään ja omaa yhteisöllisyyttään, tutkijan huomautus). Alla on päähenkilön kuvaus omasta draamastaan, joka alkoi siitä, että kysyin häneltä, missä tilanteessa hän on viimeksi kaivannut yhteisöä. Hän ei muistanut mitään konkreettista tilannetta ja niinpä pyysin häntä sulkemaan silmänsä ja antamaan mielensä luoda jonkun kuvan, joka aiheesta tulee jostain syystä mieleen. Hän sanoi näkevänsä kuvan Helen Schärfbäckistä. Draamatyöskentelymme jatkui niin, että päähenkilö kertoi, missä hän näki tuon kuvan olevan ja roolinvaihtojen kautta kuvasi paikan ja esitteli kuvan Helen Schärfbäckin.

Tämä prosessi kuvasi ryhmän alkuun liittyvää kysymyksen asettelua oman paikan löytämisestä. Se kertoi myös koko opintokokonaisuuden keskeisten tavoitteiden; itsetuntemuksen kasvattamisen ja yhteisöllisyyden rakentamisen haltuunotosta. Työskentelyssä on nähtävissä myös yksilön ja ryhmän välistä yhteyttä ja alitajuisen ja yhteisen alitajunnan todellisuuden tarkkuutta. Draama oli metaforinen ilmaus nykyhetkestä ja kuvasi sitä, mitä koko kurssi piti sisällään; oman itsen tutkimista yhteisessä vuorovaikutusprosessissa. Draamassa ryhmä ilmaistiin tutkijan tulkinnan mukaan yhteisenä peltona, jossa hetkittäin näki itsensä selvemmin, jolla löysi jotakin omasta manifestistään, identiteetistään ja mahdollisuuksistaan kasvaa kohti täyttä minuuttaan, täyttä mittaansa, kohti omaa itseyyttään.

Tässä työn tehneen opiskelijan oppimispäiväkirja otteessa on vahvennettu opiskelijan itsensä alleviivaamat kohdat. Draamatyöskentelyssä päähenkilö rakensi omaa maailmaansa asettuen itse siihen kuuluvien ihmisten, asioiden tai esineiden rooleihin ja niissä eläytymällä julkatoi omaa sisäistä vuoropuheluaan. Ohjaajan tehtävänä oli auttaa häntä löytämään siitä itselleen olennaisia kysymyksiä, niihin liittyviä tunteita ja mahdollisia syy-seuraus suhteita. Niissä avautui aiemmin mainitut uudet näkökulmat ja suhteessa niihin tehtiin luovat teot, esim. möykyn heittäminen avaruuteen. Tällaisen työskentelyn kautta päähenkilö pääsääntöisesti lisää omaa ja ryhmän itseymmärrystä ja löytää vastauksia etsimiinsä kysymyksiin.

N4: "Suurimmaksi jutuksi nousi oman draaman tekeminen. Siinä pääsi pakottomaan tilaan, ja tuntui että kaikki on mahdollista, sain itse käsikirjoittaa, näytellä, ohjata –ja kaikki ideat toteutettiin eikä mitään vastustettu. Se oli ikään kuin fyysistettyä vuoropuhelua itsensä kanssa. Tarinan päähenkilöksi nousi Helene Schärfbäckin oma kuva, taulu. Taulu oli Päkaksen kartanossa, salissa, se roikkui pianon päällä. Ulkona oli heinäkuun loppu, vihannat pellot, jotka hohtivat jo kullankeltaisina. Helene katsoi omaakuvansa, hän oli yrittänyt tehdä taulun naisesta rusoposkista ja kauniista, mutta ei ollut voinut mitään sille, että kuvasta tuli pitkäkaulainen ja kuoppaposkinen harmaa nainen. Taulu puhui hänelle siitä, ettei ole mitenkään mahdollista, että kuva muuttuisi toisenlaiseksi. "Tällainen minä olen. Tällainen SINÄ olet" Sitten Helene päätti viedä taulun ulos. Se oli roikkunut liian kauan yksikseen ja unohdettuna hiljaisessa salissa, jossa ennen oli pidetty iloisia juhlia. Helene vei taulun ulos ja laitto sen keskelle keltaista peltoa ja kiinnitti sen heinäseipään päähän. Pelto oli ruispelto. Taulun Helene alkoi julistaa heinäseipään nokasta (agitoida ja valistaa tuulessa verkkaisesti huojuvia rukiintähtiä): "Harmaa on hyvä väri! Harmaat ja pitkäkaulaiset ovat aivan yhtä hyviä kuin rusoposkiset ja kauniit!" lisäksi hän julisti heikompien puolustamista, niiden rukiiden puolustamista, jotka olivat laonneet rankkasateessa tai olivat imeneet liikaa myrkyä tai jääneet toisten selän taakse tai jonkun tallomaksi...Kuvan Helene sanoi toisten puolustamisen ja barrikadeille nousun olevan jokaisen rukiin velvollisuus, Tähän tulvaan vastasi rukiintähti maasta: "Tuo kaikki kuulostaa hyvältä, mutta täältä alhaalta sinne barrikadeille tuntuu olevan kovin pitkä matka." Sitten barrikadeilla julistanut Helene laskeutui alas rukiiden joukkoon ja oli heidän kanssaan. Kun hän nousi takaisin, hän heitti yhteen puristetussa nyrkissään olevan rautaisen tykin kuulan aurinkoon, jossa se räjähti ja alkoi vuotaa laavan kaltaista massaa, joka muutti väriään ja olomuotoaan jatkuvasti. Jotain painavaa ja raskasta oli hajotettu ja sulatettu. Sitten Helene kääntyi vielä rukiisiin päin ja vilkutti näille kuninkaallisella tervehdyksellä. Tässä vaiheessa katsoin vilkuttavaa Heleneä ja totesin hänen (siis itseni) olevan absurdi sekoitus harmaata ja surkeaa naista, agitoidua taistelijaa, tuulessa heiluvaa rukiintähtiä ja aristokraattista kuningataria. Tässä vaiheessa huomasin luokan ikkunalaudalla viisi kappaletta omia lapsuuden kuviani (ne olivat unohtuneet minulta siihen. Ohjaaja kysyi, pitäisikö paikalle kutsua vielä joku ja minä tiesin heti, että ehdottomasti pitää. Paikalle pitäisi kutsua 3-vuotias H, joka on vuonna -84 lähdössä ensimmäiselle ulkomaanmatkalleen Italiaan punainen matkalaukku kädessään. (valokuva) Pikku-H saapui paikalle punaisen matkalaukkunsa kanssa, veikeänä ja syvällisenä. Hän alkoi juttelemaan rukiiden kanssa ja rukiit avasivat hänelle kaikkeuden arkkua: "Et ole koskaan yksin." "Maailmassa ei ole virheitä." Vastaukset ovat läsnä koko ajan sille, joka niitä tahtoo kuulla" Pikku-H vaelteli rukiiden joukossa, ystäviensä joukossa ja kuunteli. Sitten hän pysähtyi katsomaan seipään nenässä vilkuttavaa Heleneä. Iso-Helena halasi häntä ja kuiskasi korvaan: "Pidä huoli pienestä, punaisesta matkalaukustasi. Tulet tarvitsemaan sitä -purkamaan ja pakkaamaan sitä useamman kerran kuin arvaatkaan. Tiesi on mutkikas ja monisyisempi kuin kuvittelet. Älä pelkää ongelmia, jos pakenet niitä, ne vain kasvavat ja saavat yliotteen. Sinun täytyy kasvaa täyteen mittaasi. Ei ole muuta vaihtoehtoa. Sinulla ei ole muuta vaihtoehtoa kuin uskaltaa kasvaa täyteen mittaasi." Pikku-H kuunteli ja antoi lopuksi punaisen matkalaukkunsa ylhäällä vilkuttavan Helenen käteen. Ilta päivän aurinko loisti Helenen takana saaden aikaan sädekehämäisen vaikutelman.

Lopuksi Helene meni muiden rukiiden joukkoon ja kertoi toiveensa työyhteisö-ystävyyhteisön jäsenenä olemisesta. Tämä ryhmä mahdollistaa jo jotain sen kaltaista. Tähän toiveeseen ja havaintoon lopetimme.

Tämä draama näyttää konkreettisesti myös työskentelyn alitajuisen tason ryhmätyöskentelyssä siten, että kaikki jäsenet eivät välttämättä tiedostaneet sitä, miten draama liittyi ryhmäprosessin alkuvaiheen kysymyksiin, mutta monet kokivat sen emotionaalisesti ravitsevaksi ja prosessia selkeyttäväksi.

Eräs ryhmäläinen oli oppimispäiväkirjassaan prosessoinut yllä kuvattua työskentelyä omaan ja ryhmän yhteiseen elämään liittyvänä reflektiona. Hän oli poiminut draamasta erillisiä kohtia ja analysoinut sitä, mitä ne hänen kokemuksensa mukaan kertoivat ryhmän

tilanteesta. Tämä kertoo mielestäni siitä, että jos päähenkilön valinta kohdentuu ryhmän prosessin kannalta tarkoituksenmukaisesti se mahdollistaa ryhmän jäsenten työskentelyä itselleen tärkeissä asioissa myös toistensa päähenkilötöiden avulla. Siten metaforasta tulee yhteisöä rakentava ja yhteistä merkityks maailmaa muovaava kokemus.

N5: "Harmaat ja lommoposkiset ovat ihan yhtä hyviä kuin puna- ja rusoposkiset" tämän kohdan kautta tämä toinenkin opiskelija kysyy -voinko minä olla yhtä arvokas kuin muut

Heleneen taulu kartanon seinällä, josta se siirretään ruispellolle seipään nokkaan kasvavan viljan ympäröimäksi – ja jälleen toinen opiskelija miettii: Voinko minä saada viljan ympärilläni kasvamaan?

Kalpea Helene ja kuninkaallinen tervehdys jota toinen opiskelija prosessoi omalta kannaltaan –Voinko minä olla täällä (tässä ryhmässä) arvokas kenellekään.

Helene ja jonkin raskaan ja painavan köntin heittäminen kohti aurinkoa, jossa se räjähtää ja hajoaa tuhansiksi sirpaleiksi –toisen prosessointia: Voinko minä päästää irti loukkaantumisistani ja surustani?

Helene puhuu ruispellolle pitääkö huoli niistäkin, jotka kasvavat takana tai ovat imeneet itseensä rikkaruohomyrkyä, jotka ovat imeneet myrkyä – edelleen toisen mietintää: Voiko joku täällä välittää minustakin?"

Yhteisessä prosessoinnissa esiin tulleita kommentteja tästä viikosta olivat esimerkiksi:

Y: "KAIKKIA VAHVISTETAAN/VOIMAANNUTETAAN----EI KENENKÄÄN KUSTANNUKSELLA"

Y: " OLEMME OPPAITA TOISILLEMME"

Y: " K:N TARINA: TILAA JA AIKAA VAIKEILLE ASIOILLE, AJAN TAJU, EI KIIREHDITÄ"

Y: "SOSIAALINEN ATOMI, KOHTAAMINEN ITSEN KANSSA, PSYKODRAAMA, KOHTAAMINEN RYHMÄN KANSSA"

MERKITYKSELLISYYS rakentui osin osallisuuden kokemuksesta ja siitä, että työskentely ja oppiminen liittyi oman arjen kysymykseen samalla kun se liittyi omaan ja yhteiseen tässä hetkessä toteutuvaan ja todentuvaan elämään. Tärkeää oli myös se, että monet kokemukset voitiin liittää jatkumona prosessiin. Sitä tekemistä, minkä koettiin voitavan liittää myöhemmin omaan työhön arvostettiin, joskin sovellusmahdollisuuksien välitön huomaaminen oli prosessin alkuvaiheessa motivoitumisen karinalta toisille selkeästi tärkeämpää kuin toisille. Näytti siltä, että opiskelijoille oli merkittävää, että

opittava asia oli tavoitteellista ja haastavaa. Merkityksellisyyteen liittyi myös loogisen ajattelun, kokemuksellisen tiedon ja taiteen vuoropuhelu. Niitä ilmiöitä, mitä prosessissa tuli esille teoretisoitiin tai niitä prosessoitiin muuten yhteisesti. Mitään informaationlähdetä ei arvotettu yli toisen.

N2: " E:n poistuminen vaikutti ryhmään selkeästi...poistumisen käsittely ja sille ajan ottaminen.....kun ryhmä muuttuu, se on ryhmäytettävä uudelleen. Tämä näkyi hyvin selkeästi Blatnerin toiminnallistavassa osuudessa."

N2: " Tämä liittyy mielestäni Hotisen ajatukseen modernin tragedian sankarista"

N2: " Tarinateatterin merkitys on mielessäni kasvanut, jos mahdollista. Koen sen mahdollistavan jotain, joka nyky-yhteiskunnassa jää usein niin vähälle huomiolle: ihmisen todellisen kohtaamisen ja arvostamisen."

KOKEMUKSELLISUUTTA tutkimukseen osallistuneet ilmaisivat päiväkirjoissaan työskennelleensä omia kokemuksiaan tutkien (esim. päivittäiset keskustelut ja vuoropuhelut ryhmän jäsenten välillä ja niissä ilmenneiden asioiden käsitteellistäminen).

N6: " Kun he puhuivat aiemmasta konfliktistaan edellisessä ryhmässä, niin ohjaaja sanoi siihen, että joskus ryhmät eivät pysty käsittelemään jotain asiaa ja silloin joku ryhmän jäsenistä, joka on herkin sillä alueella, joutuu kantamaan koko ryhmän prosessia ja asia henkilöityy, syntyy syntipukka-ilmiö."

PROSESSUAALISUUS syntyi niistä kokemuksista, joissa havaittiin niiden kytkeytyminen toisiinsa ja kokemuksista, että tehty työ liittyi yhteiseen kokonaisuuteen. Aiemmin koettua tai opittua käytettiin myöhemmin ja sitä kehitettiin prosessin kuluessa. Alussa olleet kysymykset näyttivät saavan vastauksia pitkin matkaa ja niitä pohdittiin ryhmässä ilmenneiden tapahtumien ja niihin pohjautuvan teorian kautta. Jokaisen tuntemus tai kokemus oli osa yhteistä informaatioita eikä pelkästään yksilön oma, vääräksi tai toivotuksi koettu tunne. Hämmästyttävän usein osallistujat kokivat tunteensa vääräksi, jollain oletuksellaan ja kun he jakoivat tuntemuksestaan, he huomasivat monen muunkin kokevan samoin. Tämä jaetun todellisuuden toteaminen näytti auttavan ryhmää etenemään uusiin aiheisiin. Tuntemusten ja kokemusten kautta löytyivät myös ne aiheet,

joita oli teoreettisesti mielenkiintoista (esim. syntipukki-ilmiö tai käyttäytymisen tiedostettu ja tiedostamaton osuus) opiskella ja jäsentää edelleen.

N2: " ... olemme ryhmänä todella tutkineet teorioita, käsitteitä, ajatuksia ja väittämiä ja yhdessä löytäneet niistä tarttumapintaa tarinateatteriin ja muuhunkin työhömme liittyvään...kaikissa teoriapläjäyksissä on tartuttu meille tärkeisiin alueisiin.... "

TAITEELLISUUDEN koettiin integroivan käsiteltyjä asioita ja siten rakentaneen sekä osallisuuden, merkityksellisyyden, että kokemuksellisuuden intensiteettiä. Näissä kokemuksissa ilmeni tutkijan mielestä totuuden, hyvyyden ja kauneuden elementtejä, jotka ilmentävät oppimiseen liittyvää eksistentiaalista tasoa. Tässä tutkimuksessa tämä taiteen mukanaolo oli koettu merkitykselliseksi. Opiskelijat kokivat, että taiteen mukanaolo taiteen kriteerein oppimisen mahdollistajana ja sen jäsentäjänä lisäsi uskottavuutta ja mahdollisti oman taiteilijaidentiteetin rakentumista. Prosessi aktivoi heitä myös miettimään omaa taiteilijaidentiteettiään, tulevaa ammattiaan.

N1: "Tunnen jatkuvasti ne rajat millä operoin. Rajan musaan, omaan ryhmään levossa ja lavalla, kertojaan, itseen ohjaajaan, yleisöön. Tunnen rajan "roolin" ja roolin välillä, hauskuuttamisen tekemisen ja olemisen välillä. Koen, että tässä taiteen muodossa "voin olla vaan, tässä aluksessa, tällä lennolla, olla läsnä." Hämmästyin itekin sitä "näkemisen" muotoa minkä olemiseni tässä demossa sai aikaiseksi. Anturat olivat joka suuntaan virittyneitä ja katse näkevä. Uskalluksen määrä oli julkea, koska yleensä teatterin lavalla et välttämättä näe yleisöä ja sen katsominen, oleminen suoraan kontaktissa yleisöön on monesti jopa kiellettyä. Eli muodostuu kaksi maailmaa, meidän näyttelijöiden ja lavasteiden maailma ja teidän katsojien kokemusmaailma, jotka kuitenkin voivat ruokkia toisiaan, mutta eivät suoranaisesti kohtaa ainakaan lihassa, vaan lähinnä kokemusmaailmassa, niin ja kumarruksissa"

N2: "...se vapauttaa minussa taiteilijan.."

N2: "olen miettinyt omaa ammatillisuuttani...olen sinut oman oman ammatillisuuteni kanssa"

N4: " parhaimmillaan tämä on todellista taidetta eikä mitään draamatäiteilyä.."

N7: "tähän liittyy myös elävän taiteen esittämisen arvo ja sen puolesta taistelu"

SOVELLETTAVUUS: tarkoittaa niitä kokemuksia, joiden kautta mahdollistui koetun liittäminen mahdollisuutena omaan ajatus- kokemus ja työmaailmaan.

N2: "Harkitsen vakavasti kokeilevani sen ja sen näytelmän harjoitusprosessiin tuon tapaista rauhan säilyttämistä. Uskon, että sillä voi olla prosessille paljonkin hyötyä. Tuon tapainen rauhassa kyseisessä hetkessä eläminen ja tilanteeseen keskittyminen on mielestäni laajemminkin sovellettavissa elämään. Olisimme varmasti paljon stressittömämpiä ja onnellisempia sillä tavoin."

N2: " Vaikka paikoitellen on tuntunut hankalalta möyriä omissa tunteissa, koen sen olleen tärkeä tekijä siinä, että tarinateatterinäyttelijänä toimiminen on alkanut tuntua luontevalta. Kurssi on sitä kautta toiminut minulle oman itseni kehittäjänä ihmisenä. Ryhmässä toimimisesta olen oppinut myös asioita. Osaan toivoakseni ottaa paremmin oman paikkani ja toimia ryhmissä avoimemmin...Uskon myös vahvasti siihen, että hyvällä ilmapiirillä...Ensemble työskentelyyn ja lopputulokseen, jossa tämä näkyy katsomoon asti. Luoda taidetta, jolla on merkitystä."

N6: " ...huomasin todeksi sen, että kun omaa tarinaa on saanut purkaa, on paljon helpompi tehdä muiden tarinoita: helpottavaa!"

MAAILMAAN OSALLISTUMINEN: Esitystyöskentelyt olivat vahvistavia kokemuksia, koska niiden kautta todentui oman oppimiskokemuksen jakaminen ja osittain saman kokemuksen mahdollistaminen muille. Vaikutuksen tunteminen ja palautteiden kautta tullut vahvistuminen lisäsi myös työn arvon ja merkityksellisyyden kokemusta ja lisäsi luonnollisesti motivaatioita. Esitykset olivat opiskelujen loppuvaiheessa ja kaikki opiskelijat eivät enää kommentoineet viime vaiheesta mitään, joten lainaukset on vain kahdelta osallistujalta ja ryhmän yhteisestä yhteenvedosta.

Opiskelijat olivat pystyneet itse rakentamaan osallisuutta muille tultuaan ensin itse osallisiksi. *"Harmaaposkiset ovat yhtä hyviä kuin punaposkiset ja pitkäkaulauset ja heistäkin, jotka ovat varjossa tai myrkyttyneet pitää välittää"* tiivistetty lainaus psykodraamaviikon draamatyöskentelyn ydinsisällöstä. Onnistumisen kokemuksia oli kirjattu, mutta ilo muille antamisesta ilmaistiin suullisesti.

N1: " Koen olleeni esityksessä hyvin auki ja läsnä"

N1: "Minusta me onnistuimme aivan loistavasti demossa. Sillä harjoitusmäärällä ja yhdessäololla popjazzilaisten kanssa koin hyvin voimakkaan onnistumisen kokemuksen. Olin ylpeä meistä, aivan hirveän ylpeä. Mahtavinta oli kokea se ryhmään kuuluvuuden tunne tehtäessä mitä tahansa. En kertaakaan kokenut olavani yksin..."

Y: "IHMISET SANOIVAT ESITYKSESTÄMME, ETTÄ SE OLII HAUSKA JA SYVÄLLINEN YHTÄ AIKAA."

Y: "KATARSSIS, YHTEYS RYHMÄÄN, YHTEYS KATSOJIIN"

10.2 Mitä tunteisiin liittyviä ilmiöitä prosessiin liittyy?

Tunneilmaisuja on alleviivattu kaikista tärkeiksi koetuista asioista eniten (441 ilmaisua).

Myönteisiin tunteisiin on liittynyt (330 ilmaisua). Näitä tunteita on herättänyt:

- 1) Ennen kaikkea erilaiset omaa olemassaoloa ja henkilökohtaisia ominaisuuksia tai toimintatapaa vahvistavat tilanteet
- 2) Mahdollisuudet vaikuttaa prosessiin
- 3) Ilo oman ja toisen eteenpäin menemisestä, oppimisesta, osaamisesta ja uskalluksen laajenemisesta
- 4) Opettajan interventiot, jotka ovat lisänneet itsestään tietoiseksi tulemista tai tilanteisiin liittyvää selkeyttämistä ja ilmiötason ymmärrystä

Näitä positiivisia ilmauksia ovat esimerkiksi:

N1: "Se oli hirvittävän kaunista, suoraa, rehellistä..."

N1: "Tarinat olivat niin arvokkaita... itketti, nauratti, tuntui hyvältä..."

N2: "Ajan varaaminen tunnelmien ja olojen jakamiseen, helpompi olla jonkun kanssa,

N7: "Viisas ratkaisu opelta"

Positiivisiin kokemuksiin voi liittää myös yhteisessä yhteenvedossa ilmaistun kokemuksen jo ensimmäiseltä viikolta, jossa todetaan yhdeksi viikon olennaiseksi sisällöksi tai teemaksi:

Y: "VAIKEIDEN ASIOIDEN OLEMASSAOLON HYVÄKSYMINEN"

Epämiellyttäviin tai ahdistaviin luokiteltuja kokemuksia olivat herättäneet tilanteet, jotka liittyivät:

- 1) Aiempaan tai ryhmässä tai jonkin muun ristiriidan kautta esille tulleen konfliktiin.
- 2) Epävarmuuteen tai pelkoon siitä, että omaa toimintatapaa ei mahdollisesti hyväksytä tai ymmärretä.
- 3) Omat suojamuurit eivät pidä ja itselle tuttu olemisen tapa tulee kyseenalaistettua.
- 4) Opiskeltavan asian vaikeuteen tai huonosti esiteltyyn tai toteutuneeseen harjoitukseen.
- 5) Väsymykseen.

Näistä vaikeiksi tunnekokemuksiksi luokitelluista tunteista esimerkkeinä alla:

N1: "Tuntui vahvasti siltä, että joudun koko ajan pidättelemään huoltani E:tä kohtaan, sekä huolta siitä, että voin puhua avoimesti ryhmässä, vaikka minulla ei ole välttämättä ole aina niin kovin positiivista kerrottavaa itsestäni, tai ylipäättään elämän asioista."

N2: "Sanoin aamuringissä olevani kyllästynyt pohtimaan..."

N4: "E sanoi aamulla, että siltä vie kohtuuttomasti voimia keskittyä niin paljon itseensä ja itsensä analysointiin."

Y: "EN LÄHTÖ...HMMM???"

Ihmisarvon merkitys on vahvistunut merkityksellisimmäksi asiaksi koetussa oppimisprosessissa ja siihen liittyvissä tunneilmiöissä. Ihmisarvo todentuu hyväksytyksi tulemisessa, kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemuksen kautta. Hyväksytyksi tulemisen kokemus rakentui:

- 1) Tunnekokemusten kokemisen ja ilmaisemisen sallimisen kautta
- 2) Omien vaikutusmahdollisuuksien kokemisen myötä
- 3) Sensitiivisen lähestymisen välityksellä
- 4) Konfliktien kohtaamisen ja niiden työstämisen avulla.

Kuulluksi tulemista ilmaistiin tässä prosessissa myös taiteellisessa muodossa. Kuulluksi tuleminen nähtiin niin itsensä kuin toisenkin kuulemisena ja näkemisenä. Tässä tutkimuksessa *taiteellisten elementtien käyttö oppimisprosessin kokoajana ja kuulluksi tulemisen todentajana* oli koettu merkityksellisenä. *Välittömien tunnekokemusten* sallitaksi tuleminen oli mahdollistanut omien ja toisten *heikkouksien hyväksynnän kasvamista*. Hyväksytyksi tulemiseen oli vaikuttanut ohjaajan ja muiden ryhmäläisten ilmaisema hyväksyminen, mutta ennen kaikkea itse itsensä hyväksyminen, joka oli siis kasvanut kuulluksi tulemisen ja asioiden kokemuksellisen kohtaamisen kautta.

Tästä itsensä hyväksymisen kasvamisesta yhtenä esimerkkinä on psykodraamallinen työskentely. Työskentelyyn ryhdyttiin, kun päähenkilö ilmaisi joka-aamuissa aamurefleksioinnissa kokevansa itsensä pieneksi paskaksi. Kokemuksen esittäjä oli tuonut ryhmään mukaansa aiemmin tekemänsä käsinuken, joka oli hahmoltaan pappi ja kertoja oli nimennyt sen Augustinukseksi. Kertoja ilmaisi käsinuken avulla sitä, miten hänen sisäisessä dialogissaan oli ääni, joka kritisoi häntä koko ajan moittimalla ja mitätöimällä lähes kaikkea, mitä kyseinen henkilö sanoi tai teki. Ohjaajan tekemän haastattelun myötä ilmeni, että paskaksi kokeminen tarkoitti oman pienuuden ja avuttomuuden kokemusten hyväksymättömyyttä itsessä.

Kokemus konkretisoitiin näyttämölle roolityöskentelyn muodossa, jossa päähenkilö fyysisesti näytti ensin, miten pieneksi hän koki itsensä ja mitä tunteita hän koki pieneksi paskakasaksi eläytyessään. Sen jälkeen päähenkilö asettui kriitikoiden rooliin ja ilmaisi heidän ajatuksiaan katsellessaan tuota paskakasaa. Tuossa kriitikon rooliin eläytymisessä tapahtui tutkijan mielestä merkittävä oivallus, sillä roolissa ollessaan hän ei arvostellut maassa kyyhöttävää, itsensä pieneksi paskakasaksi tuntevaa nuorta naista, vaan pikemminkin ihmetteli, mitä varten nainen makasi maassa ja ilmaisi myötätuntoaan häntä kohtaan. Työskentelyn päätyttyä päähenkilö niin ikään huomasi, että moni muukin ryhmäläinen koki avuttomuutta ja moni kiitti työskentelyn lopussa aiheen esille ottajaa aiheen esille ottamisesta. Tätä kautta päähenkilön kokemus muuttui ja hänen itseään kohtaan tuntema hyväksyntä kasvoi.

Olennaiseksi ryhmää rakentavaksi asiaksi nousi *konfliktien kohtaaminen* ja kunkin *kokemuksen oikeuttaminen* ristiriitatilanteissa. Konfliktin ratkaisua ei pakotettu eikä kiirehditty, vaan konfliktia prosessoitiin koulutusprosessin eri vaiheissa ja kukin ratkaisi omaansa niin paljon, kuin itselleen tässä prosessissa ja itsensä tiedostamisen vaiheessaan koki mahdolliseksi. Konfliktien käsittely herätti myös ahdistuksen tunteita, jotka tuntuivat ajoittain raskailta.

Ryhmän tietoinen rakenteellinen rakentaminen ja sen prosessin ohjaaminen on myös auttanut oppimisprosessin syventymistä ja sen merkitysarvon kasvamista. Ryhmässä näkyi selkeästi Tuckmannin esittelemät ryhmäprosessin vaiheet ja Bionin perusolettamustiloista ahdistuksen ja paon elementit.

Ryhmä kasvoi prosessin kuluessa merkittäväksi yksilöllisen ja yhteisöllisen kokemuksen tuottajaksi ja reflektion syventäjäksi, uppoutuvan kokemuksen ja merkityksen rakentamisen kautta. Siten prosessia voi kutsua *itseksi ja yhteisöksi kasvamiseksi tiedon luomisen prosessissa*. Omien sekä ryhmässä ilmenneiden tunteiden prosessoimista oli oppimispäiväkirjoissa määrällisesti eniten. Se ilmeni alussa erityisesti suhteessa työskentelyyn liittyneen henkilökohtaisuuden kautta. Osallistujat miettivät *terapian ja oppimisen välistä suhdetta*:

N7: "minut yllätti ensimmäisenä päivänä se, että työpajassa ollaan niin henkilökohtaisella tasolla...tämä sai aikaan myös ahdistusta....pelkään, mitä minusta voi ryöpsähtää...haluanko....ohjaaja sanoi, että psykodraamalla voi työstää myös "kevyempiä" juttuja, sillä tehdään näkyväksi elämää eikä kyse ole mistään sen mysteerisemmästä....onko tämä turvallista ja tuliko tämä henkilökohtainen taso liian äkkiä...toisaalta tiedostan, että omien rajojen ja auktoriteetin välistä suhdetta voin harjoitella suhteessa ohjaajaan ja muihin ryhmäläisiin"

N2: "Tändän aamuringissä M kertoi pahasta mielestään, kun en kysynyt häneltä kysymyksiä sosiaalisesta atomista. Hän jakoi meille tarinanOlin hyvin pahoillani, etten voinut tukea häntä niin kuin hän olisi ansainnut. Mutta omasta menneisyydestäni johtuen en pystynyt siihen. Toki jakaessamme sosiaalista atomiamme mieleen nousi moniakin kysymyksiä, mutta mieleen tuli ajatus, että mitä tapahtuu jos tuon Pandoran lippaan aukaisee? En osannut huomioda sitä, että M oli tehnyt suunnattoman työn käsitellessään tuota kaikkea. Hän olisi siitä varmasti voinut puhua."

Ahdistusta koettiin myös prosessin keskivaiheilla, kun oppimiseen liittyvät uuteen oivaltamiseen vaativat jännitteet haastoivat tuttuja ajatus- ja toimintamalleja.

Koko prosessin ajan esillä oli *tunteiden ilmaisemiseen ja pidättämiseen* liittyvät kysymykset:

N2: "Vielä siitä menneisyydestäni. Olen siis pienestä pitäen tottunut kätkemään kaiken pahan sisimpääni. Minä kyllä kestäin ja onnistun kätkemään pahan olon menestyksekkäästi niin, ettei sitä kukaan huomaa. Toisaalta se on iso taakka kannettavaksi. Puhuin ensi kertaa julkisestiSe oli kuitenkin sen verran vaikea paikka, että M:n kysellessä siitä vedin pellit täysin kiinni. Minähän en näytä, kuinka vaikealta ja pahalta minusta tuntuu! Hyvin oppimani käyttäytymismalli, josta en vain tunnu pääsevän eroon. – suojamuuri ilmenee ja tässä kohtaan sen."

N3: "Kun pääsin kotiin rupesin itkemään..."

N6: "Sitten rinki, jossa sai puhua mitä vaan, mitä halusi, mitä itsellä on mielessä tai sydämellä ja muut kuuntelevat."

N6: "Oli ihanaa sanoa psykodraama-sessiossa ääneen, ettei huvita, ettei haluta. Se on harvinaista herkkua. Yleensä mukisematta tekee sen, mitä pyydetään."

Konfliktien esilläolon salliminen, niiden kohtaaminen ja niiden kanssa eläminen tuntui tärkeältä ja tuotti vapautumisen tunteita. Osan koettiin ratkeavan ja osa näytettiin kyettävän hyväksymään sellaisella tavalla, joka ei enää tuntunut uhkaavalta.

N1: "Ryhmästä päällimmäinen huomio oli, että kahdella ryhmänjäsenellä oli olemassa aiempi konflikti, mikä otettiin ihanasti heti kurssin alussa esiin ja ohjaaja antoi loistavasti tilaa aiheen käsittelyyn, jos halukkuutta olisi. Ah! Mahtavaa! Kerrankin ihminen joka ei pelkää kohdata vaikeitakaan asioita, vaan uskaltaa heti lyödä kortit pöytään. Huomasin välittömästi kuinka rintakehä laajeni ja tuli lisää tilaa hengittää. Täällä saa puhua vaikeistakin asioista, eikä mitään väistellä. Tiedän jo nyt, että tulen nähdäkseni ja kuulluksi, niin kuin kuka tahansa meistä yhdeksästä naisesta."

N5: "Ei minun tarvitse saada E:tä ymmärtämään itseäni. Se on aivan turhaa ja tarpeetonta. Voin olla ihminen, jota muiden ei ole aina tarpeenkaan ymmärtää. Pääasia on, että itse ymmärrän itseäni ja

*kokemuksiani sekä omaa toimintaani tai käyttäytymistäni. Se riittää minulle. Ei ole tarpeen yrittää selittää
endää."*

*N2": Aamuringissä M:n ja S:n konflikti nosti taas päätään, koin sen hyvin ahdistavaksi. Olinkin hyvin
kiitollinen, että se saatiin purettua."*

Palautteen saaminen itsestä oli koettu merkitykselliseksi

*N7: " sain ihanaa palautetta: preesens ja läsnäolo vaikuttavaa, laulu kaunista, mahtavaa ja väreitä
aiheuttavaa,...jännitys kaunisti tapaa kertoa tarinaa, olin näyttämöllä kaikella mitä olen....."*

Kaikissa oppimispäiväkirjoissa oli mainittu eräs aamu, jolloin opettaja oli antanut
mahdollisuuden levätä, kun kaikki olivat kokeneet itsensä väsyneiksi.

*N6: " Ohjaaja kysyi miten tämä (jaksamisen) ääriarajoilla oleminen näkyy meidän ryhmässä. Sanoin olevani
hyvin väsynyt ja kerroin, että kaiken eilisen jälkeen en enää jaksanut kirjoittaa oppimispäiväkirjaa. Myös
M oli aiemmin puhunut jättäneensä oppimispäiväkirjan väliin. Kaikki nostivat kätensä kun ohjaaja kysyi,
ketä oli väsyttänyt tänä aamuna. Ohjaaja totesi, että on tärkeä kerätä voimia ja vaikka nukutaan jos ei muu
auta. Keräsimme patjoja patterin ympärille. M puolusti rinki muodostelmaa. Osa jäi istumaan osa makoi.
Rinki jatkui"*

N2: " Rauhallisuus tekemisessä ja ajan ottaminen tuotti sen tuloksen, että ryhmän energiataso kohosi."

YHTEISESSÄ YHTEENVEDOSSA OLI PIIRRETTY PATTERNIN KUVA MUISTUTTAMAAN TÄSTÄ HETKESTÄ.

Tämä liittyy dialogisuuteen, prosessuaalisuuteen, tilannesidonnaisuuteen ja
epätäydellisuuden hyväksymiseen, jota prosessoitiin myös useissa muissa kohdissa.
Vaikeiksi tunteiksi ja epätäydellisyydeksi oli koettu kykenemättömyys, viha,
hyväksymättömyys siis oma tai toisten, epävarmuus omasta ammatillisesta
kyvyttömyydestä, omat ja toisten pelot sekä sokeus tunnistaa omaa kokemusta tai
käyttäytymisen vaikutusta toisiin. Omien kokemusten liittäminen osaksi ryhmän
prosessia oli auttanut omien tunteiden suhteellistamisessa ja normalisoimisessa.

*N7: "Yksilön taso on koko ajan yhteydessä ryhmän tasoon, että tätä ohjaaja haluaa meille kirkastaa ja
saada meidät tietoisiksi tästä. Se helpottaa tätä omaan napaan tuijottamista."*

Päiväkirjoista tehdyissä yhteenvedoissa *kokemusten salliminen ja kuulluksi tulemisen mahdollistaminen* oli ilmaistu merkityksellisimmäksi ja sen koettiin *valmistaneen* heidät *toimimaan tarinateatteriesityksessä näyttelijöinä*. Esitystyöskentelyn harjoittelu ja esitystyöskentelyt palautteenantoihin olivat integroivia ja vahvistivat *taiteellista identiteettiä*, jonka mukanaolo oli osallistujille nautinnollista ja elintärkeää. *Taitojen käyttämismahdollisuus ja yhteisöllisyyden kokemus myös esitystilanteessa oli koettu tärkeäksi*.

N2: "Jostain syystä nautin tosi paljon laulajien kanssa työskentelystä. Se vapauttaa minussa taiteilijan tai jotain. Sain kiitosta M:ltä ilmaisutaidostani. Oli mukava saada vahvistusta sille, minkä jo tietää, eli oman tien löytämiselle myös teatterin saralla. Ilmaisuni on vapautunut. "

N4: " Sitä kanssa pohdin, että Suomessa se on koulutus, joka oikeuttaa ihmisen kutsumaan itseään ammattilaiseksi. Se on tietenkin ihan luonnollista. Toinen mittari on menestys. Onko Idols-voittajat ammattilaisia? Tai minkä ajan jälkeen? Ja, toisaalta, miksi se on niin, että innovatiivisemmat jutut nousee monesti ihan jostain muualta kuin koulutettujen ammattilaisten piiristä. No, oli miten oli, tämä oma ammattilaisuus taiteiden rajapinnassa hieman hämmentää. Välillä tuntuu, ettei minulla ole oikeutta sanoa olevani minkään osa-alueen ammattilainen. En osaa mitään tarpeeksi hyvin. Tai sitten...

10.3 Mitä prosessissa koetaan opittavan?

Opituista asioista puhuttiin asioita reflektoiden 138 kertaa ja opittuja asioita todettiin tosiasioina 41 kertaa. Reflektoivat kommentit liittyivät:

Itseen liittyviä pohdintoja oli 53

Elämään 23

Prosessiin liittyviä ilmaisuja 20

Tarinateatteriin 19

Ryhmään 15

Toiseen ryhmän jäsenen 4

Kouluun 2

Taiteeseen 2

Itseen liittyvää reflektointia ovat esimerkiksi seuraavanlaiset pohdinnat:

N2: "Sen eriyttäminen, mitä tapahtuu ja miltä tuntuu on mahdollistanut myös itselle reaktioiden tutkimisen"

N7: " Kerroin myös, että...ryhmä vaivaa minua edelleen ja pohdin mitä itse tein väärin ja etten tiedä, mitä ryhmässämme tapahtui. Ohjaaja sanoi, että tämän sijaan voisin kuunnella, mitä tunteita ryhmäprosessi minussa herätti. Kerroin, että usein ryhmässä yritän ymmärtää kaikkia osapuolia ja että tunnen hukkuvani tämän ymmärryksen sekaan. Tämä todellakin on totta ja tuntuu hyvältä, että oivalsin siitä jotain. Jos minulla ei ole rajoja, minä häviän!"

N7: "Roolissa yritin tietoisesti olla sotkematta oman elämäni kokemuksia SM:n elämään."

N7: "En tule hylätyksi, vaikka en olisikaan aina keskustelussa mukana....yhteys ja yhteydettyä muihin liittyy rajoihini, kun olen todellinen ja täysi itsessäni ja itselleni voin olla sitä muillekin,..."

Seuraavassa lainauksessa on esimerkki elämään ja taiteeseen liittyvästä reflektoinnista. Taiteen prosessoinniksi on luokiteltu lainauksen keskellä oleva taiteeseen viittaava lause:

N1: " Miksi yrittää, vai onko se pakollista? Voiko vain olla ja tehdä? Niin minusta se on harhaa, että taidetta syntyy vasta, kun tuskailtaan, päkistetään ja oikein yritetään. Helmet ovat minusta tässä, ihan meidän nenämme edessä, poimittavissa, tai niistettävissä sieraimista ulos? Ei ole mitään ihmeellisempää kuin ihminen? Se riittää ihmeksi ja ihmettelyksi.

Toiseen ja teatteri-ilmaisun ohjaajana toimimiseen liittyvää pohdintaa

N4: " M sanoi miettineensä kuinka samaa asiaa voi lähestyä niin monelta eri kantilta, rationaalisesti ja sitten tunnepuolen kautta. Tästä siksi myös keskustelua näyttelijäntyön tekniikasta. M sanoi pohtineensa kuinka tätä työtä voisi tehdä niin, että saa Edamia leivän päälle, mutta ettei tarvitsisi joka kerta matkata niin syvältä omien pohjamutien kautta. SM kertoi, että hän on löytänyt omaa kieltään tehdä teatteria...."

Tarinäteatteriin liittyvää pohdintaa:

N4: " Kaksi iltapäivän tarinaa loivat uskoa, että me aletaan jo vähän hiffata tätä juttua."

Y: "OMAN ELÄMÄN NÄKEMINEN ULKOAPÄIN—ELINTILAA LISÄÄ"

Narratiivisen ajattelun kehittymistä voi nähdä siinä, että alitajuiset prosessit liittyivät osaksi oppimisprosessia luoden yhteistä tarinaa.

Esimerkiksi prosessin keskivaiheilla eräs osallistuja näki unen, jossa hän oli kurssilaisten kanssa talossa hoitamassa lapsia, kun kylpyhuoneen putki alkoi vuotaa. Talossa alkoi tulvia ja hän yritti koiransa kanssa pelastaa kaikki talossa olijat. Kaikki juoksivat portaita alas, pelastuivat ja talo romahti. Unia ja tarinoita ei tarinateatterissa tulkita. Jos tulkittaisiin, niin merkityksiä voi vain arvailla. Tätä unta voisi arvailla kuvaavan joko sitä pelkoa, että prosessi herätti niin paljon tunteita, että vertauskuvallisesti kaikki hukkuvat niihin tai sitä persoonallisen kokemisen kohtaa, jossa jokin entinen rakenne minuudessa murtuu (kerrostalo) ja itse kuitenkin pelastuu oman primitiivisen, eläimellisen puolensa avulla (tässä unessa yhteistyö koiran kanssa). Tämän voi nähdä myös uuden oppimisen kuvana, jossa vanha ajatusmalli (kerrostalo, jossa on asunut tuttujen ajatustensa kanssa) murtuu ja jotain uutta alkaa syntyä.

Narratiivinen ajattelu todentui näissä metaforisissa ilmaisuissa koko prosessin ajan ja niissä on nähtävissä yksilöllisen kokemuksen liittyminen ryhmäprosessin ajankohtaisiin ilmiöihin. Koulutuksen loppuvaiheessa jokainen osallistuja kertoi itsestään jonkin henkilökohtaisen tarinan, jonka halusi ryhmälle kertoa. Tuo tarina oli myös harjoitettu esittävään muotoon ja opiskelijat ohjasivat itse itseään. Näissä tarinoissa näyttäytyi tutkijalle tietynlainen integraatio siitä, mitä tarinaa itse kukin oli kurssin aikana omasta elämästään ehtinyt työstää ja minkä aiheen kanssa olla kasvokkain. Samalla niiden kautta näkyy *ryhmän yhteisen tarinan rakentuminen*.

Esitettyjen henkilökohtaisten, etukäteen valmistettujen tarinoiden teemat esitetyssä järjestyksessä:

1) Lapsuuden salattu vaikutus nykytilanteeseen

Tässä tarinassa kertoja puhui isänsä alkoholismin kielteisistä puolista, joista ei ollut voinut puhua ja niiden vaikutuksesta omaan elämäänsä. Kertoja kykeni puhumaan niistä oman kokemukseni mukaan tiedostaen ja ainakin osittain itseään ja omaa todellisuuttaan hyväksyen.

2) Näkyväksi tuleminen naisena, läheisen suhteen muodostaminen ja siihen liittyvät riskit

Tämä tarina rakentui Tähkäpää satuun, jossa nuori tyttö on teljettynä torniin. Hän pelastuu sieltä pitkien hiuksiensa, oman neuvokkuutensa ja rohkean prinssin avustuksella. Kertoja oli valinnut itselleen sopivan tavan kertoa henkilökohtaisesta kokemuksesta riittävän etäännytyksen kautta. Kuulijan ei tarvinnut tietää oliko sadun valinta tietoinen vai alitajuinen.

3) Oman nimen, identiteetin ja olemassaolon puolustaminen eri kulttuureissa ja elämäntilanteissa

Kertoja jakoi kokemuksensa peruskouluajoilta, jossa hänen autenttisuudelleen naurettiin ja myöhemmältä Etelä-Amerikan matkaltaan, jossa ihmiset eivät suostuneet sanomaan hänen nimeään oikein. Mielestäni kertoja uskalsi kertoa lapsen vilpittömyyttä ja oman identiteetin paljastamisesta seuranneesta häväistyksestä tulemisen mahdollisuudesta. Tarinan toisessa osassa kertoja jakoi aikuisuudessa kohtaamastaan identiteetti-hyökkäyksestä vieraassa kulttuurissa, jossa hän oli kyennyt puolustamaan itseään.

4) Toivottomuus ja toivo (kuoleman kaipuu)

Kertoja esitti videotykillä taakseen heijastetun, itse maalaamansa kuvan, jossa pieni tyttö makasi lumihangessa ja lunta satoi hiljalleen hänen päälleen. Tämän kuvan edessä hän makasi valkoiseen nuttuun pukeutuneena aiemmin mainitun käsinukke-pappi Augustinuksen kanssa. Takana soi mm laulu, jonka sanoissa toistui uudelleen ja uudelleen dont give up. Hän kertoi tarinaansa enemmän kuvin ja musiikin kautta kuin omin sanoin.

5) Parisuhteeseen ja sukupuoli-identiteettiin liittyvää pohdiskelua

Kertoja oli piiloutunut kankaan alle muiden tullessa luokkahuoneeseen. Taustalla puhui intialainen guru "everybody needs intimacy" -aiheista opetusta. Vähitellen kertoja ilmestyi esiin pukeutuneena hääpukuunsa ja piti esitelmän elämänsä vaiheista. Hän pohti eronsa jälkeen uuteen suhteeseen sitoutumisen haasteita ja mahdollisuuksia tilanteessa, jossa kumppani oli häntä selvästi vanhempi.

6) Traumaattisista kokemuksista selviytyminen

Tässä tarinassa kertoja kertoi menneisyyteensä liittyvän pitkällä aikavälillä tapahtuneen selviytymistarinaan, jossa oli tulossa erittäin elämänmyönteiseen vaiheeseen.

7) Menetysten/ historian vaikutus ammatinvalintaan ja kuoleman kohtaaminen...hoitajasta taiteen

tekijäksi.

Kertoja kulki elämänsä eri vaiheissa, joissa oli kohdannut paljon läheisten menettämistä. Hän rakensi tarinan, jossa yhdisti oman ammatinvalintansa muutokset elämän kohtalonsa vaiheisiin.

8) *Itseksi tuleminen roolissa olemisen sijaan*

Tässä tarinassa oli päähenkilö, jolla oli erittäin paljon kokemusta perinteisestä teatterin tekemisestä. Hän valitsi esittämisen sijasta itsensä olemisen ja omien ajatustensa jakamisen esiintyjänä toimimisen sijaan.

Näiden tarinoiden teemoista voi ryhmätasolla *ryhmän yhteistä tarinaa* lukea esimerkiksi siten, että ryhmä oli kulkenut polkuansa oman lapsuutensa vaiettujen asioiden kohtaamisesta, naiseutensa, kuoleman kaipuunsa, identiteettinsä tunnistamisen ja puolustamisen, hirvittävästikin tilanteista selviytymisensä, jopa kuoleman kohtaamisen kautta oman ammatinvalintansa ymmärtämiseen, oman taiteilijuutensa tunnistamiseen ja itsensä parempaan ja itsenäisempään hyväksymiseen. Tämä prosessi kertoo *oppimisen eksistentiaalisesta tasosta ja siitä transformaatiosta, joka jokaisella ryhmäläisellä oli tapahtunut suhteessa itseensä.*

Oman tarinan kertominen hyväksyvässä ilmapiirissä oli koko prosessia integroiva ja katarttinen eli tunteita puhdistava ja sitä kautta parantava kokemus niin yksilö- kuin ryhmätasolla. Transformaatio näkyi siinä, että jokainen uskalsi *ottaa itselleen haastavan esitystilanteen ja valloitti uutta roolia* sitä tehdessään. Kaikki opiskelijat saivat *oppimistehtävänsä tehtyä ja osallistuivat kahteen esitykseen*, jossa he työskentelivät erinomaisesti yhteen halliten opettelemansa menetelmän niin opettajan kuin yleisön mielestä kiitettävästi. He *loivat yhdessä jotain uutta* toteuttaessaan myös tarinateatteria sellaisessa muodossa, jossa sitä ei ole ennen toteutettu yhdistäen ihmisäänen musiikin tuottamiseen seitsemän hengen voimalla ja kyeten improvisoimaan koko pitkän esityksen (1,5h) 17+2:n hengen voimin. He saivat erityistä palautetta yhteen toimimisesta jo ensimmäisessä esityksessään. He kykenivät toteuttamaan esityksen hyvin pienellä ja hyvin suurella näyttämöllä, hyvin pienelle (15 henkilöä) ja suurehkolle (n.100:n hengen) yleisölle. Kaikkien kokemus opintojen lopussa oli *kiitollisuus* ryhmää, itseä ja ohjaaja kohtaan. Sekä muusikot, että näyttelijät halusivat jatkaa yhteistä esiintymistä ja heidät

kutsuttiin esiintymään koulun edustajina Masters of arts festivaaleille, joka on Helsingin Arabianrannan taideoppilaitosten yhteinen, oppilaiden töitä esittelevä festivaali.

On mahdollista, että ainakin osa heistä jatkaa työtään esiintyvänä ryhmänä. Ryhmän kokemusten jäsentämistä kaikki opiskelijat työstivät koko prosessin ajan. Masters of Arts ei toteutunut opettajan virkavapaan eli tämän tutkimuksen tekemisen vuoksi, mutta ensi vuodelle on toisen opettajan kanssa tehty koko vuotta koskeva esiintymissuunnitelma. Työnimenä on Huima laulu ja Tähtenlento ja tulevien esitysten aiheet ovat: Tulisit ittekses, Tuhat ja yksi yötä, Hengessä mukana, Mitään ei tapahdu ja Yhtäkkiä rysähtää. Seuraavissa lainauksissa on kuvattu prosessin etenemistä ja kokemusten muuttumista sen sisällä.

N5: " Ajattelen tämän assosiaation ilmentävän ryhmässä vallitsevaa epäluuloisuuden tilaa uuden ja oudon edessä sekä omaa epäluuloisuuttani uusia tuntemattomia ryhmäläisiä kohtaan voisiko näiden ihmisten kanssa syntyä vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä. Tulisiko näistä ryhmäläisistä minulle merkityksellisiä ja tärkeitä ihmisiä. "

N5: "Ryhmäläiset ovat alkaneet ilmaista yhä enemmän ja enemmän asioita ryhmässä. Sen ilmapiiri tuntuu vapaalta ja avoimelta. Siinä oli yhä lisääntyvää vuorovaikutusta, hyväksyntää ja jakamista. "

N7: "Tämä hankaluus tuntui suhteessa ryhmään ja toisaalta minulla oli sellainen olo, että voin olla läsnä hankaluudenkin kanssa.

N4: " Iltpäivällä, kun pop-jazz konsalaiset tulivat jouduin hieman pinnistelemaan, että jaksoin innostua. Tuntui, että mitä ne tänne tulevat sotkemaan meidän jutut. Vaikka oikeasti se oli tosi piristävän oloinen porukka ja innostunut. Mutta tuntui ikään kuin meidän intiimiin soppeen olisi yhtäkkiä murtautunut ulkopuolisia henkilöitä. "

N4: " Koen niiden pop-jazz-konsalaisten mukanaolon jotenkin ahdistavana. Ja se on täysin absurdia. Tajuan hyvin selvästi, ettei se johdu mitenkään heistä, ne on mutkattoman oloisia ihmisiä.....ahdistun siitä, että symbioosi ryhmämme kanssa rakoilee ja siitä, etten pysty käsittämään niin montaa ihmistä kerralla. Tunnen olevani jotenkin ihan eri ihminen siinä isossa porukassa. En pysty virittäytymään sille kevyemmälle taajuudelle. "

N4: " Muusikot on messissä. Jee. Ne kuuntelee, yrittää ja tekee parhaansa. Niin kuin mekin.... "

N4: "Pop-jazz-konsalla. Hieno, iso Sali. Laulajat laulaa. NYT NE LAULAA! Ensimmäistä kertaa kuulen, että tuo porukka todella laulaa. Ja on taitava siinä.....Joo mä sanon JOO! Tässä on nyt jotain.... "

Tiedollisia asioita oli myös kirjattu oppimispäiväkirjoihin, mutta opiskelijat eivät olleet merkinneet niitä useinkaan itselleen tärkeimmiksi asioiksi. Seuraavassa muutamia

esimerkkejä oppimispäiväkirjan sivuilta, joissa on pohdittu kurssiin liittyvää tiedollisesta ainesta, jonka tavoitteena on opettaa tarinateatterin tekemistä ja sen taiteellista soveltamista. Tämäkään lainaus ei ole siis opiskelijan tärkeäksi kokema osuus, vaan tutkijan esille ottama.

- näyttelijä ei näyttele sitä, miltä kerrottu tarina tuntuu, vaan sitä, mitä se merkitsee kertojalle
- tarinateatterin periaate on aina kunnioittaa kertojaa
- kuinka tiedostettua näyttelijäntyön tulisi olla, jotta kertoja todella tulisi harkitusti kuulluksi?
- näytteleekö näyttelijä tunnetta vai henkilöä vai molempia ja miten hän valinnan tekee? Onko valinta ja ero oleellinen?
- sekä näyttelijän, että ohjaajantyö tarinateatterissa on aina myös dramaturgiaa.....
- ...jos haluan ymmärtää Artaud'ta tai Grotowskia ei se onnistu parin lauseen lukemisella...

10.4 Mikä opettajan toiminnassa koetaan olennaiseksi?

Opettajan toimintaa oli alleviivatuissa kohdissa 195 kertaa. Opettajan toiminta on mainittu usein jonkun muun toiminnan sisällä. 188 kertaa toiminta on koettu oppimista edistävinä ja 7 kertaa oppimista vaikeuttavana. Kuten aiemmin mainittiin toimintaa luonnehdittiin 64:llä eri verbillä tai arvioinnilla. Luettelen kaikki verbi-muodossa tähän, koska ne havainnollistavat opettajan roolin monipuolista ja ohjaavaa luonnetta.

Opettajan toimintaa kuvaavat verbit aakkosjärjestyksessä:

Antaa palautetta, antaa tilaa, auttaa, ei tyrkytä omaa ajatusmaailmaansa, ei tulkitse, etenee, haluaa, hyväksyy, ilmaisee, jännittää, kaiuttaa, kertoo, kertoo tarinan, katsoo, kiittää, kirkastaa, kohdentaa, kommentoi, konkretisoi, korostaa, kunnioittaa, kuuntelee, kysyy, laittaa alkuun, liikuttuu, liimaa päälle, luo rakennetta, luo tilaa, luo turvallisuutta, lähestyy, meinas laittaa pillit pussiin, meinaa skipata, muistuttaa, myöhästyy, nauraa, norsuilee, näyttää, näyttäytyy ihmisenä, näyttää eteen, on kiinnostunut, opettaa (yhden kerran), ohjaa, osaa, pelkää, pukeutui (koko valkoisiin), pyytää, pyytää anteeksi, rajaa, rakastaa, sanottaa, saa tietoiseksi, seuraa, suuntaa, taitaa, tekee, työn hedelmät näkyy, vaatii, vahvistaa, vaikuttuu, vastaa, virittää, yhtyy

Opettajan toiminnan väliintulot on luokiteltu seuraavassa esiintymistiheyden mukaiseen järjestykseen;

- 1) **Vahvistavat**, 59 mainintaa. Vahvistamiseksi on esim. luokiteltu palautteen antaminen, hyväksyminen, katsominen, kiinnostuminen, mahdollisuuden antaminen ja kunnioittaminen.
- 2) **Tietoa jakavat**, 45 mainintaa. Opettamiseksi on luokiteltu kertominen, sanominen ja opettaminen
- 3) **Suuntaavat**, 37 mainintaa. Suuntaaviksi väliintuloksi on luokiteltu esimerkiksi, alkuun laittaminen, ohjaaminen, rajaaminen, korostaminen, kirkastaminen.
- 4) **Opettajan henkilökohtaiset tunteen tai mielipiteen ilmaisuja** oli 29. Näitä ilmaisuja olivat muun muassa liikuttuu, vaikuttuu, jännittää ja ilmaisee itse.
- 5) **Haastavat** 17 mainintaa. Haastaviksi maininnoiksi on luokiteltu kysyminen ja ehdottaminen.
- 6) **Opettajaan liitetyt arvioinnit**, 7 mainintaa. Näiksi arvioinneiksi on luokiteltu esimerkiksi, luotettava, rauhallinen, selkeä, on vain ihminen,
- 7) Opettajan häiritsevää toimintaa oli mainittu 6 kertaa. Häiritseväksi toiminnaksi on luokiteltu esimerkiksi päälle liimaaminen, eteen näyttäminen, norsuileminen ja osaamisen epäileminen. Häiritsevä toiminta on pääosin koettu samassa tilanteessa, jossa opettaja toimi poikkeuksellisen ohjaavasti.

11. Kohti sosiodynaamista oppimiskäsitystä

Tutkimustulosten pohjalta psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisen soveltaminen on muotoutumassa *sosiodynaamiseksi oppimiskäsitykseksi*. Tähän ajatteluun olen päätenyt vähitellen ja yhä syvemmin ymmärtäen, miten *vuorovaikutus*, on tässä lähestymistavassa keskeinen oppimisprosessin ja tiedon luomisen avaaja, syventäjä ja integroija. *Tieto on osa sosiaalista maailmaa, vuorovaikutussuhteita ja niiden dynamiikkaa*. Tärkeintä on löytää paikkansa oppimisyhteisön jäsenenä ja osallistua sen vuorovaikutukselliseen maailmaan. Ohjaajan tehtävä on tietoisesti ohjata ja vaikuttaa tuohon vuorovaikutussysteemiin, jotta se tukee kulloistenkin oppimistavoitteiden saavuttamista.

Oppimisprosessissa kohdistetaan huomiota vahvasti myös *yksilön dynamiikkaan ja ihmisenä kehittymiseen*. Siten työtapo tulee lähelle Peavyn (1999, 26-27) sosiodynaamista

ohjausta, jonka Peavy määrittelee sisäiseksi arviointi-, muutos- ja vahvistusprosessiksi. Pedagogisessa lähestymistavassa on kyse myös tiedollisesta ja taidollisesta tavoittein määrittelystä oppimisesta. Yksilöllistä oppimista suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan roolien ja sosiometrian avulla. Tässä lähestymistapa mielestäni eroaa pelkästä sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja rakentuu sosiodynaamiseksi viitekehykseksi. Tämä oppimiskäsitys on olennaisempi kuin siitä kehitetty pedagoginen malli, jossa oppimiskäsitys kuitenkin konkretisoituu toiminnaksi.

Oppiminen näyttää rakentuvan dynaamiseksi ja osin haastavaksi prosessiksi osallistujien tutkiessa ryhmän ilmiötä, itseään ryhmän jäsenenä ja ymmärryksensä laajentajana. *Sosiodynaaminen kenttä* motivoi oppimaan ja ruokkii merkityksellisyyttä ja synnyttää kasvavaa halua oppia. Oppimisella on tärkeää olla mielekäs tavoite, joka on myös liitoksissa maailmaan, elävään elämään, jossa opittua voi käyttää ja sillä on merkitystä. Siitä syntyvä sosiaalinen pääoma on yksilön tärkeintä pääomaa.

Käytännön työskentelyn voi konkretisoida monivaiheiseen Morenolaiseen *portaikkoon*, jossa näkyy sosiodynaaminen ajattelu oppimistyön perustana. Lähestymistavan pohjana on Morenon teoria luovuudesta, ryhmistä ja toiminnan merkityksellisyydestä. Koko lähestymistavan lähtökohdaksi ymmärrän *spontaanisuuden ja luovuuden*, vaikka opiskelijoiden mielestä tärkein kokemus oli hyväksytyksi tulemisen kokemus, joka rakentui siis kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemuksista. Tämä *ihmisarvon, tasavertaisuuden ja rakkaudellisen asennoitumisen* lähtökohta on spontaanisuudessa, luovuudessa ja Morenon ajattelussa ihmisen mahdollisuudesta toimia Jumalan kanssa-luojana (co-creator). Tuosta lähtökohdasta käsin ei opettajan eikä opiskelijoiden tarvitse arvottaa toistensa tapaa olla maailmassa ja erilaiset lahjakkuuden lajit tai suoritukset suhteellistuvat. Opettaja saa olla ennen kaikkea kiinnostunut tukemaan eri muodoissa syntyvää elämää ja siihen liittyviä mahdollisuuksia. Tarinoilla ja taiteellisella ilmaisulla on työskentelyssä merkittävä osa, koska kerronnan ja teatterillisuuden, yhteisöllisyyden ja ilmaisun elementit muodostavat tärkeän osan Foxin innovoiman tarinateatterin kautta. Foxinkin luoma tarinateatteri menetelmän keskeinen tavoite on yhteisöjen kaikkien jäsenten osallisuuden mahdollistaminen.

Tämä tutkimus on vahvistanut ja osin kehittänyt kandidaatin tutkielmassa työstämääni pedagogiikan mallia. Mallin huipennuksessa näkyvä Narnia-kokemuksen sisältö on tarkentunut ajan ja paikan, merkityksenannon ja virtauksen käsitteiden myötä. Merkityksenannolla tarkoitetaan sitä refleктоivaa työskentelyä, jota opiskelija käy mielessään saamiensa virikkeiden pohjalta. Tässä lähestymistavassa spontaanisuus mahdollistaa siis luovuutta ja tässä tilassa ihminen parhaimmillaan luo tuota omaa merkitystodellisuuttaan eli sitä ajatustensa maailmaa, jossa hän yhdistää tietoa aiempiin kokemuksiinsa ja luo sitä kokemustensa pohjalta. Tässä prosessissa hän liittää historiaansa ja nykyisyytensä konstruoimalla omaa ajatteluaan. Ryhmän toimiessa hyvin hän kokee myös virtauksen kokemuksia.

Yksilöllisten kokemusten liittäminen yhteisölliseen tasoon, näytti mahdollistavan yksilöllisenkin työskentelyn syvenemistä, koska itseen kohdistuva arviointi väheni huomiopisteen laajetessa yhteisölliseen suuntaan. Tässä prosessissa työskentely painottui yksilön ja paikalla olevan ryhmän tasoon, mutta vahvisti ajattelua muidenkin tasojen merkityksellisyydestä. *Yhteiskunnalliseen tasoon* ylettiin siinä mielessä, että pidimme kaksi avointa esitystä. Yhteiskunnallinen taso ei juurikaan tullut tiedostetuksi päivittäisissä työskentelyssä ja siihen liittyneessä työskentelyssä. Oppimisprosessissa ilmennyt yhden opiskelijan väsymyksen ja masennuksen esiin tuleminen ilmentää karulla tavalla sitä, miten suoritusta painottavassa yhteiskunnassa aletaan oirehtia. *Arkkityyppistä* tasoa ei myöskään sanoitettu opetustilanteissa, mutta se näkyi esitystöissä ja unissa. Omassa ajattelussani liitän näihin tasoihin vielä mahdollisuuden tutkia opetusprosesseissa ilmeneviä ilmiöitä ja kerrottuja tarinoita liittyen siihen organisaatioon, jonka sisällä ryhmä toimii. Niin ikään asioita voi liittää myös globaaliin tasoon.

11.1 Oppimisyhteisön perustan luominen

Ajattelussa keskeisintä on Morenon näkemys maailmassa virtaavasta loputtomasta luovuudesta. Se antaa pohjan niin pedagogisille ajattelulle kuin teoillekin. Se kutsuu

oppimaan ja luomaan. Se kutsuu tutkimaan niin loogisen kuin tarinallisenkin ajattelun kautta.

Malli rakentuu portaikoksi, joka alkaa *ihmisarvon* askelmasta. Morenon määritelmä ihmisistä Jumalan kanssaluojina näkyy tässä perustassa. Tämä ajattelu haastaa ihmiset suhtautumaan elämäänsä itseään ja luovaa elämänsäasetusta ja -tapaa arvostavasti. Tässä tutkimuksessa hyväksytyksi tulemisen merkitys on tullut vahvistetuksi. Hyväksytyksi tulemisen lähtökohta antaa ensimmäiselle portaalille filosofisen ja ihmiskäsityksellisen pohjan. Kaikilla ihmisillä, opettajilla ja oppilailla on tasa-arvoinen edellytys ihmisyyteen ja sen monipuoliseen toteuttamiseen. Tästä portaasta tutkimukseen osallistuneet henkilöt puhuivat tasavertaisuuden tärkeytenä ja hyväksytyksi ja kuulluksi tulemisen tarpeena ja ihmeenä.

Toinen porras kertoo siitä, että jokaisen pitää saada *kohdatuksi tulemisen kokemus*, jotta voi asettua itselleen merkityksellisellä tavalla oppimaan. Tässä tutkimuksessa osallistuneet henkilöt ilmaisivat monin erin tavoin kuulluksi tulemisen merkitystä ja todellisten asioiden ilmaisun tärkeyttä. Kohtaamista synnyttää siis hyväksynnän ja kannustavan palautteen antamisen lisäksi myös ja ehkä erityisesti vastaanottavassa ilmapiirissä negatiivisiksi tai pelottaviksi koettujen tuntemusten ja asioiden ilmaiseminen. Kohtaamisen portaalille asetan myös konfliktien ja jännitteiden kohtaamisen.

Kohtaamiseen liittyy myös omien tunteiden kohtaaminen ja sitä kautta itsensä tiedostaminen –itseksi tuleminen. Tähän liittyy myös ehkä kaikkein vaativin ja nimenomaan opetustilanteisiin liittyvä rajanveto terapian ja oppimisen välillä. Miten opiskelija kykenee kantamaan avautuvat tunteensa ja niiden tuomat prosessit ja vielä liittämään ne osaksi oppimisprosessia ja miten opettaja oppii kohtaamaan ryhmäprosessia ja näkemään sen antamaa informaatiota ja hyödyntämään sitä oppimisen suuntaan.

Kolmannella portaalla on *ryhmä*, joka koettiin keskeiseksi työskentelyn mahdollistajaksi ja yllättävän monipuoliseksi resurssiksi. Luottamuksen koettiin olevan olennainen perusta

ryhmän toiminnalle ja erilaisten mielipiteiden ilmaisunvapaus edellytys luottamuksen syntymiselle. Ohjaajan tavoitteellinen ja innostava työskentelyote oli koettu vertaissuhteiden syntymisen motivoijaksi ja ryhmäytymisen edellytykseksi. Nämä seikat koettiin tärkeiksi kaikkeen ryhmätoimintaan liittyen. Erityistä tässä lähestymistavassa oli kuitenkin kuulluksi tulemisen aste, konfliktien työstäminen, kaikenlaisten tunteiden kohtaaminen, mahdollisimman monien ilmiöiden ja kokemusten hyödyntäminen opetusprosessissa ja *yksilöitymisen syveneminen ryhmän merkityksen samanaikaisesti kasvaessa*. Tämä viimeinen kommentti, että ryhmän merkitys kasvaa yksilöitymisen voimistuessa on uusi näkökulma ja mielestäni mielenkiintoinen. Useinhan ajatellaan, että yksilö menettää itseään ryhmäpaineen mukana, mutta on siis olemassa mahdollisuus, että ryhmä myös tukee itseksi tulemistä ja autonomisen toiminnan kehittymistä. Se ansaitsee tulevaisuudessa ehkä oman tutkimus- ja jäsennysprosessinsa. Opettajan tehtävän tärkeimmäksi tehtäväksi nähtiin ryhmän ja ilmapiirin rakentaminen.

Tälle portaalle liittyy *sosiometrinen teoria* ja ymmärrys *ryhmän ilmiöistä* ja niihin vaikuttamisesta. Tämän prosessin kuluessa olen itse tullut tietoisemmaksi sosiometrian hyödyistä ryhmän rakenteeseen vaikuttavana käytäntönä. Esimerkiksi alkavan ryhmän jäsentymistä voi nopeuttaa ja selkeyttää tuomalla näkyväksi olemassa olevia suhteita ja siten avata väylää jo uusille liittymisille. Esimerkiksi kysymykset kenet tunnet entuudestaan ja kehen haluaisit seuraavaksi tutustua antavat mahdollisuuden puhua selkeässä rakenteessa suhteista, jotka ovat aina keskeinen osa ryhmän prosessia ja tässä tietoisena resurssina maksimaalisen luovuuden löytymiselle

On merkittävää myös se, että *sosiometrinen ajattelu* kulki läpi oppimisprosessin eikä ilmennyt vain alussa ikään kuin ryhmäytymistä teknisesti ja harjoitteiden omaisesti auttamassa. Pitkin oppimisprosessia tarkkailin, miten yhdistäisin oppilaita toimimaan erilaisissa kokoonpanoissa, jos niitä ei luonnostaan ollut syntymässä. Sosiometrisen työskentelyn kautta niitä kuitenkin myös syntyi ikään kuin luonnostaan ja ryhmän tarve juuttua ja klikkiytyä oppimiinsa ensimmäisiin vuorovaikutusrakenteisiin pieneni. Ihmiset kykenivät työskentelemään kaikkien osallistujien kanssa, vaikka se oli ajoittain vaikeaa. He myös ilmaisivat välittämistään toisistaan eri muodoissa, jota voi pitää tärkeänä

ilmauksena ryhmän koheesiosta ja jäsenten merkityksellisyydestä toisilleen. Jännitteiden kanssa työskentely liittyy sosiometrian ajatuksiin vuorovaikutussuhteisiin vaikuttamisesta.

Tämän portaan todentumisesta muistuttaa poisjääneen opiskelijan kommentti:

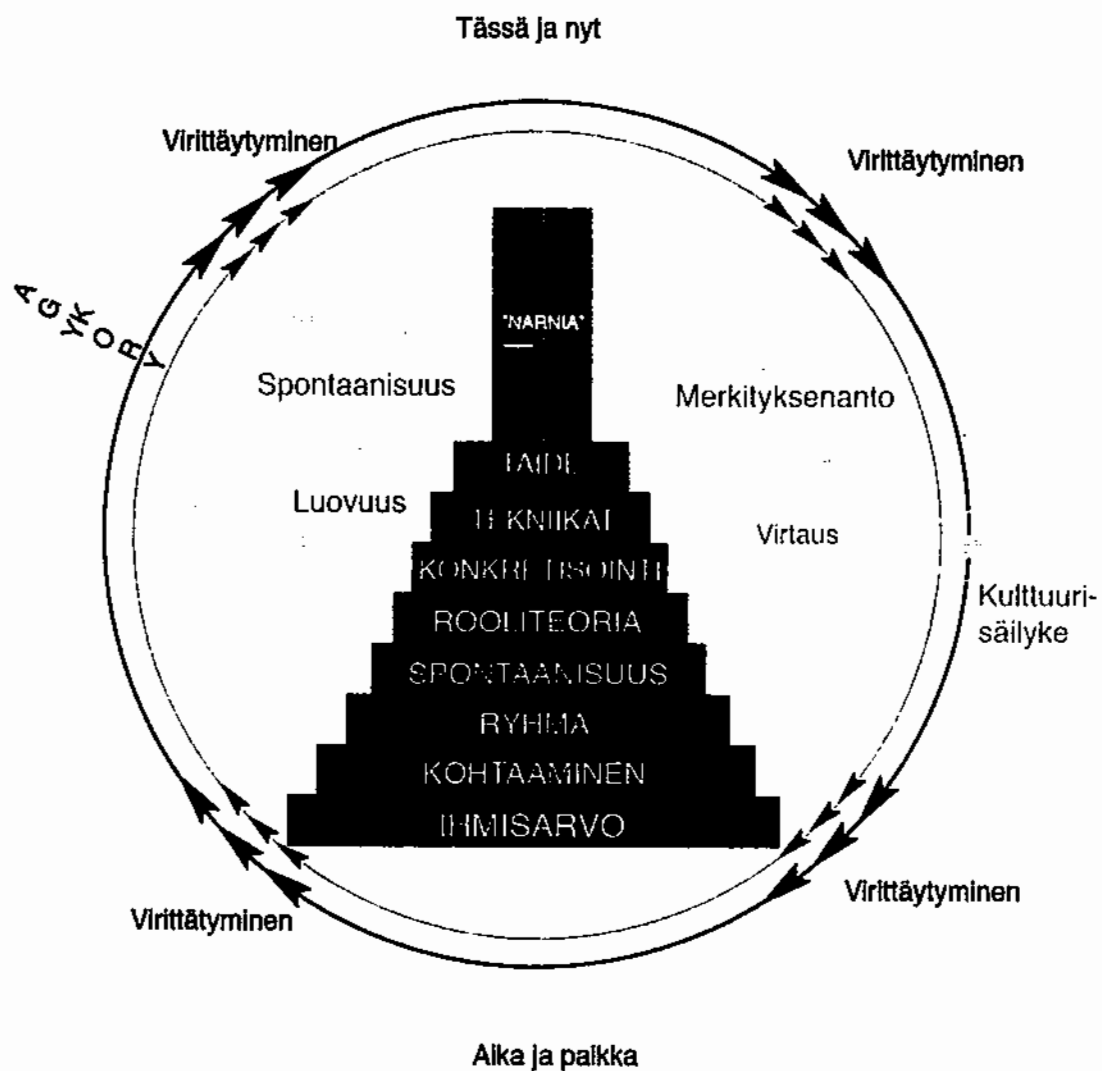
N8: "Se oli tosi outoo, että ihmiset olivat oikeasti kiinnostuneita toisistaan ja välittivät siitä mitä muille tapahtui. Ihan parasta oli se, kun mä tulin siltä tauolta, jossa olin puhunut sun kanssa, kun se peli oli mennyt poikki ja ne katsovat silleen ystävällisesti ja kysyvät ikään kuin, että onks sulla mitään kerrottavaa. Mä sanoin ett ei. Ja sit ne jatko vaan kattomista ja sano, että siltä varalta, että sulla joskus on, niin me ollaan täällä."

Hyväksynnän, kohtaamisen ja ryhmäytymisen syvenemisen myötä turvallisuuden tunne kasvoi ja spontaanisuuden esteet vähenivät. Spontaanisuuden kasvaessa uskallus uusien asioiden kokeilemiseen lisääntyi ja siten oppimisen mahdollisuudet laajenivat. Ymmärrän tärkeäksi laittaa tämän portaan uudelleen tähän, vaikka spontaanisuus, virittäytyminen ja luovuus ovat jo mainitut mallin ensimmäisessä vaiheessa, koska spontaanisuus kasvaa erityisesti vuorovaikutuksen rakentumisen myötä. Vuorovaikutus synnyttää spontaanisuutta ja tukee luovan asiantuntijuuden rakentumista.

Viimeisenä perustaan kuuluvana askelmana näen *rooliteorian*, joka on ennen kaikkea opettajan työn väline. Opiskelijoiden oppimisprosessin suuntaamisessa ja työtapojen ja suunnitelmien sekä tekniikoiden valinnassa koin hyödylliseksi heidän tarkastelunsa roolien kautta. Rooliteoria oli hyödyllinen myös oppimistulosten arvioinnin konkretisoimisessa. Tässä tutkimuksessa sen osuus jäi tosin vähäiseksi, koska opettajan oma prosessi ei varsinaisesti kuulunut tutkimuskysymyksiin. Roolien kehittymistä pystyi kuitenkin havaitsemaan erityisesti opiskelijoiden tarinankertomisessa ja tietysti heidän esitystyöskentelyssään sitä kautta, miten monenlaisiin rooleihin heitä valittiin ja minkälaisia asioita he kykenivät niissä ilmaisemaan. Omista kokemuksistani merkittävintä oli *ahdistuksen kantajana* toimiminen. Joissakin hetkissä ajattelin, että tällaista vaikeiden kokemusten kuuntelemisen taitoa ei voi odottaa keneltäkään, joka ei ole saanut myös terapeutista koulutusta. Lopussa toteutunut haastattelu vahvisti rohkeuttani puuttua ja ottaa vastuuta tekemieni havaintojen ja huolen heräämisen pohjalta.

Näitä askelmia kuljetaan ajallisessa ja paikallisessa *kontekstissa ja situaatiossa*. Ajan ja paikan kysymykset näyttäytyivät tärkeiksi. Erityisesti aamun jakamiseen käytetyn ajan määrä herätti kysymyksiä ja toiveita siitä, että sen aikaraja olisi tarkasti rajattu, jottei kertominen ryöstä liikaa tilaa ja toisaalta voi olla varma, että ehtii kertoa, jos on tarpeen huolehtiessaan vuorostaan aikarajan sisällä. Tällä kurssilla aloitimme työskentelyn aikaisemmin kuin tavallisesti (kello 8, yleensä kello 10) ja se tuntui ajoittain raskauttavan työskentelyä turhaan. Työskentelypaikka oli yleensä sama lukuun ottamatta tanssitunteja ja esiintymisiin liittyviä tilanteita. Paikan pysyminen samana rakensi jatkuvuutta ja turvallisuuden tunnetta.

Tässä ja nyt periaate näyttäytyi oleelliseksi merkityksellisyyden ja havainnollisuuden vahvistajaksi. Työskentely liittyi lähes aina siihen, jonka kaikki olivat kokeneet ja siten yhteisen todellisuuden ymmärtäminen helpottui. Se alkoi myös merkitä osallistujille, koska yhdessä koettua tutkittiin ja usein tieto rakentui yhteisten draamojen ja niihin liittyvien keskustelujen kautta.



Y= yksilöllinen taso
 R= ryhmädynaaminen taso
 O= organisaationaalinen taso

YK= yhteiskunnallinen taso
 G= globaalinen taso
 A= arkkityyppinen taso

KUVIO 9 Psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisen soveltamisen tarkentunut malli

11.2 Pedagogiikan peruselementit

Konkreettinen oppimistyöskentely alkoi työstettävien kysymysten *konkretisoinnilla*. Konkretisointi tarkoittaa *näkyväksi tekemistä toiminnan ja ulkoistamisen kautta*. Se mahdollistaa kinesteettisen eli fyysisen toiminnan, visualisoinnin ja joskus auditiivisenkin kokemisen. Sitä kautta *alkaa moniaistillinen henkilökohtainen reflektio*. Tämä tapahtui psykodraamassa jakamisen ja tarinateatterissa kerronnan kautta. Siten rakennettiin myös yhteisöllisesti jaettua todellisuutta. Näkyväksi tekeminen toi asioita tietoisuuteen ja rakensi sitä kautta ymmärrystä niin itsestä kuin tarkasteltavista ilmiöistä. Tässä tutkimuksessa kaikki selkeät konkretisoinnit toivat selvän lisäarvon oppimiseen ja mahdollistivat omalla oppimispolulla etenemistä. Konkretisoinniksi on tässä tutkimuksessa käsitetty kaikki kirjalliset, draamalliset ja kuvataiteelliset tuotokset.

Konkretisoinnit toteutuivat erilaisten tekniikoiden kautta. *Tekniikat* koettiin tärkeiksi ja niiden kautta todentui opittavat asiat. Jotkut opiskelijat olivat enemmän menetelmäorientoituneita ja olisivat toivoneet opiskeluun suorempaa käytäntöön liitettävää tekniikkaharjoitusta. Tämä tarve väheni loppua kohden, kun ryhmä muuttui turvallisemmaksi ja nekin, joilla oli kokemusta ryhmäprosessissa työskentelemisestä entuudestaan motivoituivat prosessia painottavaan lähestymistapaan. Merkille pantavaa on se, että menetelmät opittiin hyvin nopeasti, kun niitä käytettiin.

Taiteen merkitys painottui pienissä hetkissä syventäen oppimiskokemuksia. Erityisen hienoihin ja taiteellisesti vaikuttaviin kuvallisiin, draamallisiin ja auditiivisiin hetkiin palattiin ja niitä muisteltiin. Kun sellaisia hetkiä kohdattiin, yhdessä koetun *merkityksellisyys* selvästi kasvoi. Taiteen saapuminen teki kaikesta koetusta tärkeää ja motivoi kehittämään omia taitoja niin, että voisi saavuttaa sen tason, joka mahdollistaa esteettisen laadun työskentelyyn. Taide avasi myös mahdollisuuksia *tulla nähdyksi syvemmällä ja joissain tilanteissa nopeammalla tavalla kuin vain puhuessa mahdollistuu*. Taide antoi myös vapauden *etäännyttämisellä säännöstelyyn*, silloin kun ei jostain syystä halua puhua suoraan henkilökohtaisella tasolla. Taiteen kautta pystyi puhumaan myös monilla tasoilla, joista vastaanottajat pystyivät valitsemaan, mitä halusivat kohdata.

11.3 Oivaltamisen kenttä matkana Narniaan

Tämä vaihe oli aiemmin nimetty Narniaksi. Tämän tutkimustehtävän kautta olen alkanut näkemään sitä myös oivaltamisen kenttä. Puhun tästä vaiheesta molemmilla nimillä, koska osallistujat ilmaisivat halun saada nimittää jotakin oppimisen tasoa jollakin määritelmällä, jota ei voi kokonaan selittää. Narniahan on C.S. Lewiksen kirjoittama kirjasarja, jossa lapset löytävät erään salaisen oven takaa aina uuden seikkailun, jossa he taistelevat hyvän puolesta pahaa vastaan. Siten mielikuvaan liittyvä seikkailun, ponnistelun, arvomaailman ja narraation assosiaatiot kuvaavat mielestäni hyvin morenolaista maailmaa. Narnian kertomukset liittyvät osittain kuitenkin kristilliseen arvomaailmaan ja saattavat siten mieltä joillekin psykodraamaa tai tarinateatteria soveltaville kapeuttavina tai rajaavina oppimisen jäsentäjinä.

Narnia, oivaltamisen kenttänä kuvaa sitä ennalta arvaamatonta kokemusta, johon voin opettajana oppilaani saatella. Saattotyöni jälkeen minulla ei ole oikeutta eikä valtaakaan määritellä, mitä he oppivat ja millaisia merkityksiä he kokemuksilleen antavat. He oppivat, minkä omista syistään haluavat tai tarvitsevat tai mikä heille muista syistä on mahdollista. Tämä on välittynyt minulle erityisesti oppimispäiväkirjoja lukemalla, joista voi nähdä miten samasta fyysisestä todellisuudesta eri oppijat poimivat eri merkityksiä ja innostuksen paikkoja itselleen.

Tuon prosessin lukemisesta on välittynyt rikkaita ja monimuotoisia, usein vaikeitakin ponnistelun hetkiä kuvaavia prosesseja. Näistä prosesseista on voinut tunnistaa ristiriitoja, spontaanisuuden avautumista, luovien ideoiden syntymistä, niiden synnyttämää virtauksen kokemusta ja merkityksenantoa. Kuten aiemmin mainitsin yllättävää oli huomata kulttuurisäilykkeiden tekemisen (oppimispäiväkirja, omien tarinoiden kertominen, kuvat, ja esitykset) merkitys. Samoin kuvauksista voi päätellä, että yhden pysähdyspaikan jälkeen tarvitaan uusi tehtävä ja uusi haaste, jotta oppiminen voi jatkua. Heti jos tuon mahdollisuuksien kentän kokemuksissa opiskelijat kokivat tehtävät mielekkäinä, riittävän haastavina ja omaan taitotasoonsa nähden kuitenkin mahdollisina, heidän sisäinen motivaationsa kasvoi ja he halusivat uusia tehtäviä ja lisää harjoittelua.

He rohkaistuivat myös omiin luoviin, rohkeutta vaativiin tekoihinsa jotka mahdollistivat oivallusten syntymistä.

Tutkimukseen osallistunut ryhmä oli mielestäni aika usein Narniassa, vaikka sen prosessiin kuului myös ahdistusta ja epämiellyttäviksi koettuja tunteita. Voi olla, että ahdistus ja flow liittyvät jollakin tavalla toisiinsa. On tärkeää joutua ponnistelemaan jonkin arvokkaaksi koetun tehtävän parissa. Kun siinä löydetään spontaanisuuden, vapaan tahdon tila, syntyy myös virtauksen kokemus.

Virittäytyminen oli prosessissa jatkuvaa. Kun se katkesi sitä haettiin erilaisin keinoin takaisin. Esimerkiksi sinä aamuna, kun kaikki olivat väsyneitä lepäsimme puoli tuntia ennen kuin teimme varsinaisia opiskelutehtäviä.

N6: ” Ohjaaja kysyi miten tämä (jaksamisen) ääri rajoilla oleminen näkyy meidän ryhmässä. Sanoin olevani hyvin väsynyt ja kerroin, että kaiken eilisen jälkeen en enää jaksanut kirjoittaa oppimispäiväkirjaa. Myös M oli aiemmin puhunut jättäneensä oppimispäiväkirjan väliin. Kaikki nostivat käteensä kun ohjaaja kysyi, ketä oli väsyttänyt tänä aamuna. Ohjaaja totesi, että on tärkeä kerätä voimia ja vaikka nukutaan jos ei muu auta. Keräsimme patjoja patterin ympärille. M puolusti rinki muodostelmaa. Osa jäi istumaan osa makoili. Rinki jatkui ”

Virittäytyminen liittyy energiatasoon, joka ryhmällä kulloinkin on ja se toimii opettajalle myös informaationa siitä, että ryhmässä tapahtuu jotakin, joka tulee ottaa huomioon siinä mitä seuraavaksi tekee.

Spontaanisuutta synnytti myös oivallukset ja uuden oppiminen. Merkityksen löytäminen tehdyille asioille ja ponnistelulle loi pitkäjännitteisyyttä. Parhaimmillaan myös ponnistelu tuotti luovuutta ja virtausta (flow). Cshikszentmihalyi puhuu myös haasteiden tärkeydestä virtauksen syntymiselle.

Morenon ajatus *kulttuurisäilykkeiden* tärkeydestä osana luovaa prosessia, niiden purkamisen välttämättömyydestä uuden luovuuden edellytyksenä todentui opiskelijoiden ilmauksissa. Ne koettiin välttämättöminä oppimisprosessin maadoittajina,

konkretisoijina. Ne antoivat ikään kuin ponnahduslaudan seuraaviin tehtäviin ja niiden kautta kukin sai palautetta omasta työstään. Muilta saatava palaute omien töiden suhteen oli myös olennaista.

11.4 Oppimisen kontekstuaalinen todellisuus

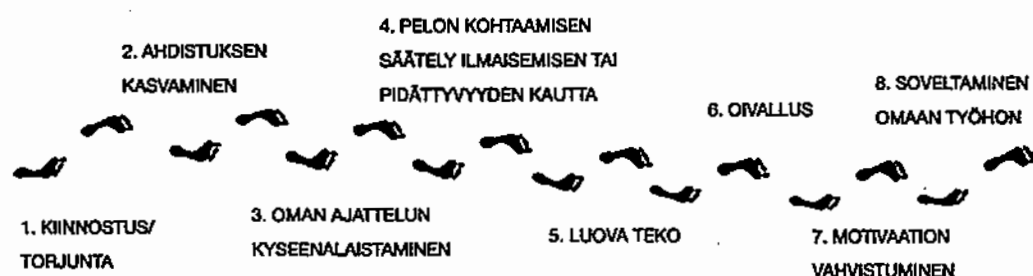
Tarinateatterissa tutkittiin yksilön kokemusta kerroksellisesti niin, että sen liittymäpintaa tarkasteltiin myös suhteessa ryhmän, yhteiskunnan ja arkkityyppisten kokemusten tasoon. Siten yhden yksilön kokemus pyrittiin liittämään myös laajempaan kontekstiin. Morenokin kuljettaa teoriassaan sosiaalisen atomin ja kulttuuriatomin käsitteitä, joiden tehtävinä on hahmottaa lähimmän ja laajemman sosiaalisen vuorovaikutusmaailman eroa. Kun yksityinen kokemus liitetään osaksi laajempaa kokonaisuutta, niin se saavuttaa yleistettävän, objektivoituvan tason, joka tässä tutkimuksessa koettiin helpottavana ja omaa ajattelua laajentavana mahdollisuutena. Näiden linkkien tuottaminen laajensi näkökulmaa omiin kokemuksiin ja lisäsi yhteiskunnallista tiedostamista ja vastuuta mielenkiintoa herättävällä tavalla. Tässä tutkimuksessa tietoisuuteen tuli erityisesti yksilön kokemus paikalla olevan ryhmän tason kanssa. Organisaatioon (tässä tapauksessa esittävän taiteen koulutusorganisaatioon) tai yhteiskuntaan liittyvät tasot jäivät koulutusprosessin aikana tarkemmin tutkimatta, mutta arkkityyppinen taso ilmeni unissa ja esitetyissä tarinoissa.

N7: "Huomaan ohjaajan keskittyvän pääsääntöisesti kahdenlaisiin kysymyksiin, niihin, joilla hän auttaa oman kokemuksen selkeyttämiseen tai sitten se kysyy, mitä tämä kertoo ryhmästä."

11.5 Uuden kohtaamiseen liittyvät tunnehaasteet

Työskentelyprosessin ominaispiirteinä oli ilmaistujen tunteiden runsaus. Osallistujat kokivat ilmaisun mahdollisuuden ja tunteiden tuntemisen vapauden sekä vapauttavana, että ajoin ahdistavana. Tärkeää oli saada tuntea mitä tahansa, myös negatiivisia tunteita. Tärkeänä näyttäytyi myös se, että eri ihmiset voivat samassa tilanteessa kokea eri tavoin. Osallistujien kyky antaa tällaista kokemuksen tilaa näytti kasvavan prosessin aikana. Tällaisen tilan antaminen lisäsi kykyä hyväksyä niin itseä kuin toistakin. Vapaan olon

alueen kasvaessa itse kullakin, he arvioivat selviävänsä paremmin myös muissa vastaavissa vuorovaikutustilanteissa. Pelon määrä väheni prosessin loppua kohdin. Tunteissa on havaittavissa tietty prosessi. Osallistujat kulkivat alla olevan polun mukaisesti prosessin eri vaiheessa.



Kuvio 10 Oppimisprosessin tunneilmiöitä.

11.6 Tunnetaitojen oppimista

Prosessissa koettiin opittavan *itsen tiedostamista ja sekä itsen, että toisen hyväksymistä, rohkeampaa itseilmaisua, tarinateatterinäyttelijänä toimimista* niin edellä mainittujen taitojen kehittymisen kuin tutkijan tulkinnan mukaan *narratiivisen ajattelun sisäistämisen ja näyttämö- ja yhteistyön kehittymisen* kautta. Prosessi rakensi myös osallistujien *ammatti-identiteettiä*. Osallistujat kehittivät *itsereflektio* taidoissa ja kehittivät omaa *autonomista toimintakykyään erilaisissa ryhmätilanteissa*.

Itsen ja toisen lisääntynyt hyväksyminen toi mukanaan uskoa omiin kykyihin *selviytyä epävarmoissa tilanteissa* (spontaanisuus) ilman liiallista suojautumista. Opiskelijoiden kyky *erottaa tunteet ja havainnot* kehittyi koko prosessin ajan ja niin ollen he kehittyivät tapahtumien *reflektioijina* ja heidän provosoitumiskynnyksensä kasvoi eikä heidän tarvinnut toimia reaktiivisesti tai impulsiivisesti vuorovaikutukseen liittyvissä jännitteissä. Työskentely herätti aktiivista keskustelua omasta *ammatti-identiteetistä* teatterialan ammattilaisena. Opiskelijat kehittyivät myös *yhteistyön tekijöinä* ja muiden epätäydellisyyden kohtajina. *Konfliktien kohtaamisen kyky ja sietäminen* vahvistui prosessin aikana niin ikään. Kuuntelutaito on ryhmää rakentava voima ja välttämätön tarinateatterinäyttämöllä. Siihen liittyy vielä oman kokemuksen erottaminen toisen kokemuksesta, jotta voi toimia näyttämöllä. Tämä merkitsee *yksilöitymisen* eli oman autonomian ja itsenäisen toimijuuden vahvistumista ja tele-suhteiden lisääntymistä aiemmin mainittujen transferenssisten ja projektiivisten suhteiden sijaan. Opiskelijat oppivat myös teatteriin liittyvää tietoa ja ymmärrystä ja hahmottivat tarinateatterin paikkaa teatterimaailman kentässä. Mielestäni nämä ovat tunnetaitojen syvää haltuunottoa.

11.7 Opettajan roolit

Opettajan osuus oli keskeinen erityisesti *hyväksyvän ilmapiirin sekä rakenteen luojana* että *ylläpitäjänä*. Opettajan tehtävä oli pitää kiintopistettä asetetuissa *tavoitteissa* ja auttaa omilla kysymyksillään ja ymmärtävällä kohtaamisellaan opiskelijaa ja ryhmää eteenpäin. Opettaja *reagoi* ennen kaikkea opiskelijoiden esittämiin *kysymyksiin*, mutta oli asiantuntijuuden kautta myös *luennoivassa* roolissa hetkittäin. *Asiantuntijuutta* tarvittiin ennen kaikkea ihmisen ja ryhmän ilmiöistä sekä oppimiseen ja tarinateatteriin liittyvistä lainalaisuuksista.

Opettajan ja pedagogin tärkeiksi koetut tehtävät on jäsennetty luokitteluun pohjautuen morenolaiseen tapaan roolimatriisina, jossa käyttäytyminen ilmaistaan sen eri osalueiden kautta jonkin toiminnan tekijänä. Roolit ovat siinä järjestyksessä, miten paljon niiden toimintaan on ilmaistu koetun merkitykselliseksi.

- 1) *Uskollinen Kannustaja* on ennen kaikkea tunteiden kohtaja, hyväksyjä ja osallisuuden vahvistaja. Tämän roolin läpikäyvyys näytti olevan olennainen kaikkien muiden roolien toteuttamiselle. Kannustaja oli myös elämäkokemuksen kantaja ja jakaja. Elämäkokemuksen näkökulma erityisesti vaikeissa tilanteissa rakensi prosessin syvenemisen tilaa. Tämä rooli on rakentunut kaikista vahvistamiseen liittyvistä ilmaisuista. Kannustaja ei häviä ahdistuksen tai epäuskon kokemuksistakaan.
- 2) *Etsivä Asiantuntija* oli tietoa omaava, tietoon yhteydessä oleva ja yhteistä tietoa osaltaan rakentava. Hän on tiedon luomisen asiantuntijuutta omaava ja oppiva tukija ja usein kuuntelemalla opettava. Koko työskentely tietysti pohjautui asiantuntemukselle, mutta sen rooli oli näkymättömämpi kuin kannustajan rooli. Asiantuntijuuteen liittyi myös etsivä ja epävarma puoli. Täydellisyys koettiin oppimista vaikeuttavana. Asiantuntijuuteen liittyi niin ikään tieto ryhmissä ja yksilöissä vaikuttavista ilmiöistä.
- 3) *Ryhmälähtöinen Fasilitaattori* on oppimistilanteiden käytännön mahdollistaja, rakenteen luoja ja ylläpitäjä, tavoitteista huolehtija. Tämä rooli painottui ja toi esiin opettamisen roolin muuttumisen oppimisen mahdollisuuden antajaksi. Mahdollistajan ja oppijan roolisuhte siirtää oppimisvastuuta oppijalle ja antaa tilaa omien tavoitteiden ja valintojen suunnassa etenemiseen. Fasilitointiin liittyi ryhmän ja yksilön välisen suhteen huomioiminen.
- 4) *Itsensä alttiiksi asettava Persoona* tuli esiin niiden kommenttien kautta, joissa opettaja oli tullut henkilökohtaisena ihmisenä esiin ammattiroolinsa takaa. Persoona on persoonallisessa vuorovaikutuksessa kanssaihmistensä kanssa ja siten oppimistapahtumassa vaikutti myös opettajan puolelta hetkittäin henkilökohtainen taso. Opiskelijat olivat tarkkailleet opettajan ilmaisemia henkilökohtaisia tunteita. Sitä kautta ammattirooliin liittyi yksilöllisiä ja inhimillisiä puolia, jotka näyttivät olevan osallistujille merkittäviä.
- 5) *Rohkea Haastaja* toimi kysymällä ja ehdottamalla. Hän oli tosiasioiden ja uusien näkökulmien esittäjä ja oppimishaasteisiin kannustaja. Hän oli jopa uskomusten ja toimintatapojen kyseenalaistaja. Hän oli vaativien tehtävien antaja ja

opiskelijoiden mahdollisuuksiin uskoja. Haastajana toimiminen oli myös epäsuoraa. Tässä oppimisprosessissa ymmärrän esimerkiksi tarinan kertomisen toimineen haastavana tilanteena.

NI: "Ope kertoi tarinan.....se olisi mahdollistanut.....mutta emme olleet vielä valmiita..."

- 6) *Pedagoginen Taiteilija* tuo oppimistilanteisiin luovan, esteettisen- ja alitajuisen tason. Hän kertoi tarinoita ja kätelöi tarinan kertojia ja synnyttäjiä. Kokonaisuutena tämä rooli suuntasi ja määritteli myös koko opetusprosessin ja erillisten opetustilanteiden dramaturgian luomista. Opettajan työ voi olla taidetta. Tämä puoli tuli esiin mm. oppilaiden töiden, esitystyöskentelyn ja oppijoiden yksilöitymisen kautta.

12. Tutkimuksen uskottavuudesta

Tutkimuksen uskottavuudelle antaa oman leimansa luonnollisesti tilanne, jossa *opettaja-tutkija tutkii omaa työtään*. Tutkimuksestahan nykyään kuitenkin painotetaan, että se on aina sidoksissa tutkijansa subjektiviteettiin ja siten se on aina joka tapauksessa vain yksi näkökulma käsiteltävään aiheeseen. Siten myös oman työn tutkimisen voi sanoa tuottavan joka tapauksessa yhden näkökulman tutkittavaan aiheeseen. Todennäköisesti työssä kuitenkin painottuu työtavan mahdollisuuksien näkeminen.

Tämä työn tavoitteena on ollut laajentaa myös *tutkijan ymmärrystä omasta työstään ja selkeyttää psykodraaman ja tarinateatterin pedagogiseen soveltamiseen liittyviä ilmiöitä*. Omia alitajuisia pyrkimyksiään on helpompi kontrolloida, jos niitä tiedostaa. Uskon, että olen halunnut rehellisesti asettaa käyttämäni pedagogiikan avoimen tarkastelun alle, niin että menetelmää käyttävät ja siitä kiinnostuneet pedagogit osaisivat kanssani kysyä rakentavia kysymyksiä kehittyäkseen itse ja kehittääkseen psykodraaman ja tarinateatterin menetelmiä ja erityisesti niiden pedagogista soveltamista. Jotta työ voisi kasvaa subjektiivisen kokemuksen jakamisesta tieteelliseksi puheenvuoroksi, vaatii se ainakin *subjektiviteetin myöntämistä* (Perttula, 2006, 143). Perttula jatkaa (Perttula, 2006, 145-146) siitä, miten *kokemuksen tutkijan* tarvitsee asennoitua tutkittaviinsa

rakkaudellisesti, kyetä sulkeistamaan itsensä ja käyttämään Tähkän (Tähkä,1993) esittelemää empaattista ja täydentävää vastetta koettaessaan ymmärtää toisen kokemusta.

Nämä käsitteet ovat juuriltaan psykoanalyttiseen perinteeseen liittyviä, mutta tutkimuksellisesti liittyvät *fenomenologiseen todellisuuden tarkasteluun*. Terapiatyössä terapeutti asettaa itsensä toisen kokemusten peilauspinnaksi ja tehtävässään tavoittelee sitä, että terapoitava saa työskennellä omien kokemustensa kanssa mahdollisimman vapaalla kentällä saaden myötäelävää ja todellisuuteen kosketuksissa olevaa peilausta omille kokemuksilleen. Tätä taitoa tai lähestymistapaa pidetään kokemuksen tutkimuksessakin tärkeänä. (Perttula & Latomaa, 2005)

Oma kouluttautumiseni psykodraaman ja tarinateatterin kouluttajaksi ja sen ammatillinen soveltaminen yli kahdenkymmenen vuoden ajan on luonnollisesti harjoittanut myös minua erottamaan omaa tulkintaani toisen kokemuksesta. Siten uskon, että minulla on ammattitaitoa nimenomaan kokemuksen tutkimukseen. Tässä työssä olen silti pyrkinyt minimoimaan omaa tulkintaani siten, että hylkäsin tähän tutkimukseen ensin suunnittelemani ja jo keräämäni kohderyhmän aineiston, koska ajattelin, että siihen laatimani kyselyn olin kuitenkin tehnyt liian ohjailevasti ja omaan silloiseen ymmärrykseeni puhtaasti liittyväksi.

Tuon ensimmäisen yrityksen pohjalta, jossa tein eräälle aiemmalle Stadian koulutusryhmälle kyselyn sekä sen aluksi että lopuksi, sain kuitenkin hahmotettua tarkemmin omaa intressiäni tutkimuskysymysten suhteen ja sen seurauksena päätin *yrittää löytää sellaisen muodon, jossa oma vaikutukseni olisi mahdollisimman pieni.*

Niinpä päätin, että tutkimukseen osallistuvalla opiskeluryhmälle en aluksi edes ilmoita, että opetusprosessiini kuuluu myös tutkimusintressi. Opiskelijat saivat tietää siitä vasta koulutuksen lopussa, joka ymmärrykseni mukaan on auttanut oppimisprosessia näkymään luonnollisessa muodossaan. He saivat myös päättää vapaasti haluavatko osallistua tutkimukseen omaa kokemustaan jakamalla.

Sen lisäksi päätin käyttää aineistona opiskelijoiden *oppimispäiväkirjoja*, joiden teettämisen olen havainnut erittäin hyödylliseksi. Ne auttavat jäsentämään erityisesti prosessikoulutuksissa nousevaa ainesta ja kehittävät opiskelijoiden itsereflektointikykyä, joka on olennaista opettajan, ohjaajan ja tarinateatterinäyttelijän työssä, jota tässä tutkimuksessa olleet henkilöt ovat opiskelleet. Oppimispäiväkirjat ovat olleet tutkijan kannalta luotettavuutta lisääviä, sillä opiskelijat ovat saaneet kirjoittaa sinne, mitä ovat halunneet eikä heidän tuotoksillaan ole ollut vaikutusta oppimistulosten arviointiin. Niiden tekeminen on kylläkin ollut pakollista opintosuorituksen saamiseksi, mutta niiden *luovuttaminen tutkimuskäyttöön oli vapaaehtoista*.

Edelleen luotettavuuden varmistamiseksi ja tutkijan äänen ja näkemysten madaltamiseksi pyysin koulutusprosessin lopuksi *heitä vielä valitsemaan* silloisesta morenolaisen pedagogiikan mallista (jonka esittelin heille viimeisellä viikolla) *itselleen tärkeimmän* osa-alueen ja kirjoittamaan siitä kokemukseensa pohjautuvan yhteenvedon. Sen jälkeen pyysin opiskelijoita itse lukemaan päiväkirjansa ja *alleviivaamaan sieltä itselleen tärkeimmät kohdat*. Vielä tämän lisäksi *tapasin jokaisen opiskelijan henkilökohtaisesti* ja tarjosin siten mahdollisuuden kahdenkeskisessä tilanteessa suullisesti ilmaista jotakin, mikä oli mahdollisesti jäänyt kirjallisessa muodossa ilmaisematta. Näitä keskusteluja en kuitenkaan kirjannut, koska koin, että niissä ei tullut mitään uutta. Tätä voi kuitenkin pitää puutteena, sillä kirjoitetusta tekstistä voi ilmetä paljonkin sellaista, mitä puhetta kuunnellessaan ei huomaa. Lopuksi teimme vielä *yhteisen jäsennyksen* kaikista opintoviikoista ja kirjasimme yhteisesti merkittävimmät kokemukset suuriksi koosteiksi. Mielestäni *tutkimukseen osallistuneiden ääni* on siten itsessään tullut moninkertaisesti kuultua tämän työn aineistona ja se pitäytyy paljolti myös opiskelijoiden omaan tulkintaan kokemustensa merkittävyydestä.

Opiskelijoille annettiin koulutusprosessin alussa apukysymyksiksi viisi kysymystä, joiden ajattelin avaavan kirjoittamista ja hahmottavan niitä mahdollisuuksia, miten prosessia voi havainnoida ja mitä siitä esimerkiksi voi kommentoida. Nämä kysymykset ovat ohjanneet opiskelijoiden prosessointia, mutta uskon, että heillä on kysymysten sisällä ollut riittävästi *vapautta kertoa* kokemuksistaan luotettavan laajasti. Sen lisäksi koulutus on

ollut niin intensiivinen, että sen tuottama paine on todennäköisesti madaltanut mahdollista itsekriittisyyttä tai jonkinlaista kohteliaan kirjoittamisen tarvetta.

Koulutuksen herättämät kokemukset ovat myös ajoittain olleet niin voimakkaita, että opiskelijat ovat todella tarvinneet kirjoittamista prosessointityöhönsä. Joskus kylläkin tuntui, että kirjoittaminen myös syvensi ja entisestään kiihdytti kokemusten voimaa ja määrää. Opiskelijoilla oli myös oikeus pyyhkiä haluamiaan kirjoituksen osia pois ennen päiväkirjan luovuttamista minulle. Näin en kuullut kuitenkaan kenenkään tehneen. Päiväkirjojen tekstejä luettiin myös eri tavoin lähes päivittäin. Niitä luettiin pareittain tai koko ryhmälle. Toisten tuotosten kuuleminen on tietysti voinut yhdenmukaistaa niitä jollakin tavalla, mutta myös rohkaista laajentamaan omaa ilmaisualuetta.

Oppimispäiväkirjojen kautta on havaittavissa erilaisia oppijaprofiileita. Toiset ovat kirjanneet ja alleviivanneet enemmän havaintoja, toiset tunteita. Jotkut ovat prosessoineet paljon ja osa enemmän korostanut sitä mitä on tapahtunut. Kaikissa oppimispäiväkirjoissa on kuitenkin alleviivauksia kaikkiin luokitteluun kuuluneista osa-alueista. Mielestäni ne tasapainottuvat kokonaisuudessa, mutta omanlaisensa tutkimuksen olisi saanut myös siten, että olisi analysoinut kunkin opiskelijan yksilöllisesti ja verrannut niiden kokemusmaailman painotuksia keskenään. Kokemuksiin on vaikuttanut paljon myös aikaisemmat suhteet ja siten juuri tämän ryhmän oppimisprosessissa voi olla joidenkin esimerkiksi ahdistukseen liittyvien ilmiöiden painoarvo suurempi kuin jonkin mahdollisen toisen verrokkiryhmän. Aiemmassa opinnäytetyössäni vastaavat vaikeudet liittyivät myös osallistujien aiempiin, silloisen työpaikan vaikeisiin ihmissuhteisiin.

Tutkimus on pyrkinyt jäsentämään kokemusten pohjalta sitä, mitä ilmiöitä morenolaisessa oppimisprosessissa opiskelijat kokevat tärkeinä, mitä tunneprosesseja se synnyttää, mitä siinä koetaan opittavan ja mikä opettajan työssä on tärkeää. Mielestäni *aineisto on ollut syvälinen ja rikas*. Sieltä on pystynyt hahmottamaan yleisiä linjauksia kokemusten virrasta ja sitä kautta pedagogiikan mallintaminen on kehittynyt. Vastausten laatu on ollut samansuuntaista, jolloin voi olettaa, että *aineiston koko on ollut riittävä*.

Edelleen jään silti kysymään minkä verran tutkimuksen tulos on ennen kaikkea kuvausta yhden opettajan persoonaan liittyvistä ilmiöistä ja kuinka paljon se kuvaa koko menetelmään liittyviä lainalaisuuksia. Tutkimus on myös toteutettu valinnaisten opintojen kurssilta, jossa opiskelijoina on ollut vain naisia. Tämä saattaa painottaa joitakin prosessissa ilmenneitä tendenssejä. Opetettava aines on myös ollut tutkimuksen kohteena ollut menetelmä, joten se ikään kuin kahdentuu työskentelyssä. Sekin saattaa tuottaa joitain erityispiirteitä juuri tämän kohderyhmän oppimiskokemukseen.

Ahdistuksen kokemukseen on vaikuttanut merkittävästi poikkeuksellisen hankala aiempi ristiriita osallistujien välillä ja esiin tullut hoidon ja levon tarve. Huoli näihin ilmiöihin ja ihmisiin on korostanut ahdistuksen osuutta ja määritellyt sen luonnetta tässä prosessissa.

Aineiston *moninkertainen analysointi* on tuonut kiinnostavalla tavalla esiin erilaisia puolia tutkittavista ilmiöistä. Laskennallisen ja lausekohtaisen analysoinnin avulla arvelen oman subjektiivisuuteni merkityksen pienentyneen, sillä tuloksissa tuli sen kautta ilmi erilaisia asioita. Erityisesti suhde ahdistukseen muuttui laskennan avulla. Sen painoarvo pieneni, sillä oppimisen iloon liittyviä ilmauksia oli huomattavasti enemmän. Jos en olisi niitä laskenut, minulle olisi jäänyt kokemuksellisesti vääristynyt kuva todellisuudesta. Myös opettajan toiminnan kuva tarkentui tekstin yksityiskohtaisen analysoimisen avulla. Opiskelijoiden reflektointien lausekohtaisesta analyysistä ilmeni myös miten prosessi tukee elämän hahmottamista omien havaintojen ja kokemusten pohjalta ja minimoi toisten toiminnan pohtimista. Lopuksi tehty haastattelu sairaalomalta jääneen opiskelijan kokemuksista avasi ymmärrystäni siitä, miten hyväksyvä, tilaa antava ja rehellinen kohtaaminen on ensiarvoisen tärkeää hankalissa elämän vaiheissa. Tuo haastattelu vastasi osaltaan myös ilmaan jääneeseen kysymykseen siitä, mitä pitäisi tehdä, kun opiskelija tarvitsee apua. Se kertoi myös siitä, että intensiivinen kohtaaminen tuo näkyväksi avun tarpeen. Tämä mahdollistaa juuri tällä hetkellä esiin noussutta kysymystä siitä, miten opettaja voisi huomata opiskelijoidensa erityiset elämäntilanteet ja arvioida mahdollisen avun tarpeen.

13. Itseksi ja oppivaksi yhteisöksi kasvamisen prosessi kuulluksi tulemalla

Koko prosessi kiteytyi yksinkertaiseen, hyvin hienoviritteiseen ja haastavaan asiaan eli *kuulluksi tulemiseen*. Se näyttäytyi sekä opiskelijoiden että opettajan kasvuprosessissa. Miten kyetä kuulemaan toista ihmistä hänen lähtökohdistaan käsin erityisesti silloin, kun toisen reagoimisessa on jotain itselle hankalaa? Tuota vaikeutta opiskelijat prosessoivat erityisesti prosessissa ilmenneiden konfliktien avulla laajentaen niissä näkökykyään ilmeisen käyttäytymisen taakse. Opettajanakin koin muutamassa hetkessä tarpeen opettaa ja tietää, tulkita ja antaa merkityksiä toisen käyttäytymiselle liian nopeasti ja omista lähtökohdistani käsin.

Vasta näiden oppimispäiväkirjojen lukemisen jälkeen sain lisää ymmärrystä joihinkin ilmiöihin. Kuulin siis paremmin toisen kokemusta. Lähes kaikkina niinä kertoina, kun olin tulkinnut tai ruvennut ohjaamaan omasta näkökulmastani käsin oli se herättänyt suojautumisen tarpeita ja väärin ymmärretyksi tulemisen pelkoa. Tämä taas oli sulkenut oppimiselle antautumisen tasoa. Lähestulkoon aina tässä prosessissa olisin voinut odottaa ja antaa opiskelijoiden itse ratkaista, miten seuraavaan oppimistasoon siirrytään. Kuunteleminen, hyväksyvä kysyminen niin yksilöiltä kuin koko ryhmältäkin ja opiskelijan potentiaaliin fokusoiminen näytti vievän heitä eniten eteenpäin. Kokonaisuudessaan ymmärrän, että oppimisprosessissa opiskelijoiden itsetuntemus lisääntyi ja he ymmärsivät yhteisöllisyyden merkityksen laaja-alaisemmin kuin aiemmin. *Yhteenvetona näen, että tässä lähestymistavassa oppiminen on itseksi ja yhteisöksi tulemistakin niin emotionaalisella, sosiaalisella, eksistentiaalisella kuin episteemiselläkin tasolla. Oppiminen on osallisuuden kasvamista elämään, toivon ja luottamuksen näkökulman vahvistumista käsillä olevaan todellisuuteen ja oman identiteetin selkiytymiseen. Oppimisen ytimessä on kuulluksi tulemisen merkitys, todellisen kunnioittavan dialogin syntyminen.*

Tämän tutkimustyön kokemukset ja niistä näyttäytyvät ilmiöt saavat minut miettimään erityisesti tuota *kuulluksi tulemisen merkityksellisyyttä*. Miten sen opettamisella

opettajille voisi avata teitä monissa ongelmakohdissa ja ennen kaikkea vähentää ongelmallisten tilanteiden syntymistä. On myös kiinnostavaa huomata, miten *kuuntelemalla voi opettaa enemmän kuin puhumalla* tai itse tietämällä. Tämä oivallus liittyy lähestymistavan myös *konstruktivistiseen*, aktiivisen oppimisen (Lonka, 2004) oppimisnäkemykseen, jossa kysymyksillä ja nykyään ennen kaikkea *opiskelijan itsensä* asettamilla kysymyksillä edetään oppimisprosesseissa.

Toisaalta kuuleminen on paljon enemmän kuin taito pitää suunsa kiinni, kun toinen puhuu ja toistaa sen jälkeen hänen sanomansa sanat. Kuulluksi tulemisen kokemukseen näyttää olennaisesti liittyvän *myötäelävän vastaanotetuksi tulemisen kokemus*. Pystyäkseen suhtautumaan hyväksyvästi erilaisiin tunteisiin ja niiden monenlaisiin ilmaisuihin ihmisen täytyy tietää itsestään ja elämästä monenlaista (Hämäläinen & Sava, 1998). Terapeuttisen työskentelyn tavoite liittyy tähän kokonaiseksi tulemiseen ja sisäiseen eheytymiseen, jolla tarkoitetaan sitä, että ihminen kykenee kohtaamaan mahdollisimman monia itsensä puolia eikä niitä tarvitse projisoida toisiin. Tällaista eheytymistä voisi toivoa kaikilta opettajilta eikä vain terapeuteilta.

Morenon kielellä sama asia tarkoittaa sitä, että ihmisen tulisi laajentaa roolivarastoaan niin, että hän kykenee eläytymään moniin rooleihin ja löytämään erilaisia rakentavia vastarooleja. Tämä liittyy myös tietoon siten, että tiedon tulee olla myös osa sisäistettyä elämää voidakseen tulla ulos ymmärryksenä ja lämpönä itselle vieraidenkin elämäntilanteiden äärellä. Tietoa välittäessään voi löytää sopivan roolin sen perillemenoita mahdollistaakseen. Tällaisen ymmärryksen kehittäminen voisi olla olennaisena lähtökohtana myös *vanhempien ja eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden kohtaamisessa*. *Itsensä tunteminen ja hyväksyminen, toisen ihmisen ymmärtäminen ja kuuleminen edellytyksenä on elämänmittainen haaste myös opettajalle*.

Lokakuussa 2007 olin kouluttajan OPEKON organisoimassa oppilashuollon valtakunnallisen hankkeen avauksessa. Hankkeen tavoitteena on vahvistaa oppilashuollon piirissä toimivien välistä yhteistyötä. Tuossa seminaarissa eräs opettaja totesi, että koulun ongelmat eivät nykyään ole pedagogisia, vaan oppilashuollollisia kysymyksiä. Hän jatkoi

ihmetellen, että: "miksi perkeleessä siellä koulussa on niin paljon pedagogeja ja niin vähän oppilashuollon henkilökuntaa!" Tämä kommentti saa minut ajattelemaan enenevässä määrin vuorovaikutuksellisen, sosiodynaamisen ja taidetta hyödyntävän oppimismenetelmän tai "oppimiselämän" mahdollisuuksia *pedagogiikkaa ja oppilashuoltoa välittävänä mahdollisuutena*. Tämä työtapa ei ole kuitenkaan vain oppilashuoltoa eikä myöskään erityispedagogiikkaa. *Opettajan koulutuksen kehittämisessä* näkisin tarpeelliseksi vakavan avauksen tällaisen itse tiedostusta lisäävien ja toisen ihmisen kohtaamista rakentavien työtapojen kehittämiseksi tutkimuksellisen otteen rinnalla.

Kokemukseni opettajien kouluttamisesta, työnohjaamisesta ja heidän kanssaan työskentelystä on usein näyttänyt monien opettajien tarpeen tietää ja hallita. Itsen asettaminen alttiiksi haavoittuvuudelle ja omien tunteiden tiedostamiselle on tuntunut erittäin vaikealta ja niiden merkitystä oman opetustyön kannalta ei usein ymmärretä. Tällainen lähestymistapa johtaa uupumukseen ja umpikujaan nykyisessä maailmassamme, jossa nimenomaan psyykkiseen pahoinvointiin ja erilaisiin kulttuuritaustoihin liittyvät asiat tekevät niiden hallinnan tai osaamisen menetelmien tasolla mahdottomaksi. Ryhmäpsykoterapian lähestymistavoissa voisi olla uutta annettavaa opetuksen kehittämiseen ja opettajien kouluttamiseen.

Terapeuttinen ymmärtäminen on välttämätöntä myös sen vuoksi, että mielenterveyteen liittyvät sairaudet ovat nykyään suurin yksittäinen sairaslomien syy ja jo nuoret opiskelijat palavat loppuun. Tutkimuksen loppuvaiheessa kohtaamani toipuneen opiskelijan kanssa käymäni keskustelu-haastattelu kannusti minua tuomaan esille tätä opettajan aktiivista vastuuta ja toiminnan mahdollisuutta ongelmien huomaajana ja niihin reagoijana. Nuori voi sairastua ja hoidettuna toipua. *"Nuoren on mahdotonta yksin huolehtia ja vastata kaikesta itse niin kuin hän sanoi. Ja miksi pitäisi, hän ihmetteli. "Onhan ihmiset läpi vuosisatojen tehneet yhteistyötä. Yksi on tehnyt yhtä ja toinen toista tehtävää. Miksi kukaan ei enää pidä huolta ja miksi arvostettavaa on ainoastaan se mistä jää näkyvä jälki, eikä se mikä tuntuu hyvältä."* Ehkä tämä sosiodynaaminen lähestymistapa voisi olla myös pedagogista kynttilöiden sytyttelyä ja makoilua, jota tuo

nuori opiskelija sanoi tästä lähtien konkreettisesti arjessaan tekevänsä. Hän sanoi myös tässä oppimisprosessissa (niissä kolmessa viikossa, joihin hän osallistui), olleen hänelle parasta sen, että se oli ollut niin rehellinen ja intensiivinen, että hänen oli ollut pakko katsoa itseään tavalla, jota hän ei olisi yksin kyennyt tekemään. *"Tää pitäis olla heti ekana vuonna. Jos mut olis pysäytetty aikasemmin, mä olisin oppinu monta asiaa paljon nopeammin."*

13.1 Ahdistuksesta kiitollisuuteen ja innostukseen

Toinen esiinnoussut ilmiö tässä prosessissa oli *henkilökohtaisuuden aste ja ahdistuksen tunteen kokeminen*. Kun opiskelijoiden kuvauksia lukee siitä, miten kovilla he ovat hetkittäin prosessissaan olleet, ymmärtää hyvin, että moni opettaja hätääntyy tunteiden ja henkilökohtaisten kokemusten ääneen ilmaisemisen ilmestyessä prosessiin. Tällaisen prosessin tuomista koulujen seinien sisäpuolelle voi siten myös tietysti kyseenalaistaa. Tähän prosessiin liittynyt ahdistus oli kuitenkin osittain menetelmästä riippumaton. Yksi ahdistuksen synnyttäjä oli huoli opiskelutoverin voinnista ja huonosti voivia opiskelijoita ja sen synnyttämää huolta on kaikkialla. Toinen vaikea asia oli aiemmissa oppimistilanteissa syntynyt konflikti. Tässä huoli ja ongelma kohdattiin ja suostuttiin ahdistumaankin. Hätä ja ratkaisemattomat asiat ovat useimmiten ahdistavia. On myös hyvä muistaa, että elämä on täynnä myös tunteita ja vaikeita tunteita. Missä me loppujen lopuksi opimme elämään niiden kanssa, jos ne koitetaan rajata pois oppimistilanteista ja toivoa, että ne kuuluvat vain yksityiselämään. Kolmas ahdistusta herättävä asia oli uuden teatterinäkemysten kohtaaminen. Tämä liittyy mielestäni Malisen esiin nostamaan sarojen aikaansaamisen tärkeyteen uuden oppimisessa. Hän muistuttaa myös tällaisten tilanteiden synnyttämästä ahdistuksesta ja opettajan tehtävästä tukea opiskelijoitaan tuossa hämmennyksen tilassa (Malinen, 2004, 69-71).

Näiden tunnepitoisten kokemusten äärellä opettajan ei tulisi kuitenkaan olla ilman koulutusta, sillä on liian kuormittavaa myös opettajalle itselleen, jos ei ole välineitä *kohdata tuota prosessia tai käyttää sitä ohjaustekojensa suuntaamiseen*. Oppimistilanteissa tunteita voi käyttää informaationa jonkin tärkeän asian äärellä olost.

Opettajan voi auttaa niiden rakentavaan suuntaamiseen oppimistavoitteita kohti. Joskus tavoitteisiin edetään mutkien kautta. Opettajalla tulee olla pitkäjännitteistä näkyä yhteisistä tavoitteista ja kykyä olla epävarmuuden ja ei-tietämisen tilassa. Konflikteja ei pysty ratkaisemaan tekniikoilla, vaan ennen kaikkea pitkäjännitteisellä ja avoimella kohtaamisella. Toki niiden kohtaamiseenkin on olemassa draamallisia tekniikoita, mutta ymmärrys niiden olemuksesta on tärkeämpää kuin konfliktien ratkaisu tekniikat.

Tunteiden voimakkuus haastaa pohtimaan erilaisten *rakenteiden vaikutusta* ahdistuksen säätelyssä ja kokemusten säännöstelyssä. Tällä kurssilla oli suhteellisen pitkä yhtäjaksoinen yhteinen aika, päivittäin toistuva rakenne ja työskentelypaikka pysyi samana. Mikäli tunnit ovat sirpalemaisesti ja vielä eri tiloissa näin intensiivistä ja henkilökohtaista prosessia ei kannata edes tavoitella ja toisaalta se tuskin mahdollistuisikaan. Jos oppilaat avaavat itseään omien kokemustensa jakamisen kautta, heille tulee turvata riittävästi emotionaalista tilaa, jotta avatun kokemuksen ehtii myös sulkea. Tähän alueeseen liittyvät kysymykset ovat tutkimuksessa olleeseen menetelmään liittyvät vakavimmat haasteet. Tätä liiallisen ilmaisemisen riskiä pohtii myös Rowe (2007) tarinateatterista tekemässään väitöskirjassa.

Toisaalta *uuden oppimiseen liittyy aina ahdistusta, varsinkin, jos tuo uusi muuttaa jopa oman ajattelun rakenteita ja luo uusia merkityssuhteita*. Yliopistokontekstissa, nykyisessä lukiossa ja monessa muussa oppimistilanteessa moni seikkailee yksin kokemustensa kanssa ja selviää miten parhaiten taitaa. Usein yrittäen olla aiheuttamatta harmia ahdistuksillaan muille. Kuitenkin esimerkiksi ylioppilaiden terveydenhuollon asiakkaiden pulmista 60% liittyy mielenterveysongelmiin, (Kunttu, 2007). Tutkimustilanteessa ja aina morenolaisessa prosessissa opiskelijoilla on kuitenkin *paikka, mihin tulla päivittäin jakamaan kokemuksiaan ja oppimiseen liittyviä kysymyksiään, sillä jakamisen osuus on osa menetelmän ominaislaatua*. Joissakin tapauksissa sanallinen jakaminen näytti kuitenkin myös lisäävän ahdistusta, sillä tiedostaminen ja tunnepitoisten asioiden kohtaaminen on raskasta. Sellainen työskentely näyttää edellyttävän suhteellisen vakaata elämäntilannetta ja omaa sisäistä motivaatiota.

Voi myös olla, että *luullaan ahdistuksen katoavan, kun siitä ei puhuta*. Tämä tarvittaessa ahdistuksen kautta kulkeminen erottaa lähestymistavan myös perinteisemmästä draamapedagogiikasta, jossa toiminnan ja etäännyttämisen kautta toimiminen on olennaisempaa ja henkilökohtaista prosessointia vältetään. Tässä tutkimusryhmässä osallistujat sairastuivat erilaisiin flunssiin huomionarvoisen paljon ja ilmiö saattoi kertoa ylikuormituksesta tai opitusta tavasta somatisoida omiin tunteisiin liittyviä ristiriitoja. Toisaalta tammi- helmikuussa Stadian muissakin työpajoissa oli paljon sairastelua, joten se voi kertoa myös pimeän vuodenajan normaalista koulutilanteesta. Tätä ilmiötä ei ole kuitenkaan ilmaantunut, kun opinnot on toteutettu harvatahtisemmin ja intensiivijaksojen välillä on ollut prosessointitauko. Tässä työskeneltiin erittäin intensiivisesti yhdeksän viikon ajan ja monilla opiskelijoilla oli muita työ- tai teatteriopintoihin liittyviä produktioita meneillään samanaikaisesti, joten lepoaika jäi kaikilta vähiin, (vaikka kurssin esittelylehtisessä kehoitettiin välttämään päällekkäisproduktioita, koska opiskelu herättää emotionaalisia prosesseja, joille on hyvä varata aikaa). Monien produktioiden yhtäaikainen tekeminen on myös esittävän taiteen koulutusohjelman opiskelijoiden toiminta- ja opiskelukulttuuriin liittyvä piirre. Uupunut opiskelija kertoi arvelevansa, että hänenkin masennuksensa puhkesi varmaan aiemmin syksyllä olleen ylikuormittavan raskaan ohjaustyön generoimana, kun pohjalla oli aiemmilta vuosilta hoitamaton masennus.

Opintotehtäviin kuuluvan oppimispäiväkirjan tekeminen lisäsi prosessiin liittyvien kokemusten ja ilmiöiden pohtimista ja siihen käytettyä aikaa. *Intensiiviseen vuorovaikutukseen osallistuminen nostaa pintaan myös hoitamattomat mielen hyvinvointiin liittyvät kysymykset* ja niin ollen on hyvä keskustella ennen kurssia minkälaisissa elämäntilanteissa opiskelijat ovat ja sopiiko tällainen työskentely siihen. Toisaalta prosessi tuo esille niitä ongelmia, jotka tavallisessa opiskelutyössä voidaan ohittaa. Tämä on myös kysymys, jonka on juuri tapahtunut Jokelan murhenäytelmä on tuonut esille, että miten huomata opiskelijoiden elämäntilanteisiin liittyvät kysymykset, jotka tarvitsevat erityistä tukea.

Tällaisessa vuorovaikutusta painottavassa työskentelyssä osallistujat voivat myös vapautua prosessin aikana joistakin itseään rajaavista käsityksistä ja *laajentaa siten toiminta-alueitaan*. Työskentely saa monia vaikutteita terapiatyöstä, mutta toiminnan tavoitteena on samanaikaisesti oppia kokemuksista ja käyttää niitä oppimistavoitteiden suunnassa. Ilmaisua ja ryhmäprosessia käytetään oppimisprosessin syventäjänä ja prosessilla on selvä oppimiseen liittyvä tavoite, joka terapiassa määrittyy vapaasti työskentelevän ihmisen oman tahdon ja tavoitteen mukaan. *Ihmisten elämä on osin vaikeakin ja ihmiset kokevat monenlaisia tunteita*. Ihmistyötä tekevien ammatillisuuteen luonnollisesti kuuluu näiden asioiden kohtaaminen myös oman elämän eikä ainoastaan kohderyhmän osalla. Loppuvaiheessa haastateltu opiskelija kommentoi tätäkin sanomalla, että *"jokaisen on helpompi tehdä työtään jos tuntee itseänsä ja kykenee vuorovaikutussuhteisiin oli sitten putkimies tai teatteri-ilmaisunohjaaja."* Henkilökohtaisuuden aste ja koulutusprosessin *terapeuttinen mahdollisuus* liittyi tässä opintokokonaisuuden pitkään työpajamuotoon ja opiskelutavoitteisiin. Lyhyemmissä ja tietopainotteisissa prosessissa henkilökohtaisuuden asteen tulee olla huomattavasti pienempi ja opetukseen tulee liittää etäännyttäviä elementtejä.

Lopussa osallistujilla oli *kiitollinen* olo ja he selvisivät tehtävistään kiitettävästi. Voimakkaat onnistumisen ja yhteisöllisyyden kokemukset opintojen loppuun liittyneissä "demoissa" rakensivat kiitollisuutta ja integroivat opittuja asioita. Sen kautta koettiin työtavan mahdollisuuksia innostavassa valossa. Opinnot koettiin myös muista syistä arvokkaaksi oppimiskokemukseksi, opintoja integroivaksi, uusia taitoja antaneeksi ja vaivanarvoiseksi koko elämänhallintaa kehittäneeksi tapahtumaksi.

Kiitollisuuden kokemus on voimakas elämää rikastava ja elämään sekä oppimiseen voimaannuttava voima. Kiitollisuus rakentaa mielestäni myös aina toivon näköaloja, jotka ovat ihmiselle välttämättömiä. Voisi toivoa, että saisimme opetustyössä useamminkin kokea kiitollisuutta yhteisistä oppimiskokemuksistamme, emmekä pitäisi toisiamme tai yhteisiä ponnistelumme itsestään selvinä tai yhdentekevinä. Se, että tekemällämme työllä on jotain väliä, lisää mielestäni myös elämän ja opintojen mielekkyyden kokemusta ja vaikuttaa omien opiskelua ohjaavien attribuointien

rakentamiseen eli niihin selitysmalleihin, joilla selitämme menestymisiämme ja epäonnistumisiämme.

13.2 Kertomalla oppiminen, huomaamattaan viisastuminen

Kolmas kiinnostava asia on *kertomalla ja jakamalla oppiminen*. Jakamisellahan tarkoitetaan psykodraamassa ja vastaavasti tarinateatterissa kertomisella sellaista omasta kokemuksesta puhumista, jolla liitytään siihen, mikä meitä yhdistää ja siinä pidättäydytään kaikenlaisesta arvioinnista tai analyyttisestä asian jäsentämisestä. Työskentelyyn kuuluu siis selkeästi vaihe, joka on henkilökohtainen ja arvottomaton. Oman ja yhteisen kokemuksen jakaminen tuotti näyttämölle pääsääntöisesti kiinnostavaa ja koskettavaa näyttämöllistä työtä. Esitystyöskentelyt olivat erittäin tasokkaita eikä niitä tarvinnut eikä saanut arvioida millään yhteismitallisella asteikolla. Ehkä juuri siksi niiden merkitys oli ilmeinen.

Nykyäänhan opetusharjoittelujakaan ei arvioida numeerisesti ja kuuleman mukaan uuden käytännön myötä valtarakenne oppimistilanteessa on muuttunut ja opiskelijat kokevat kyseisen opiskeluvaiheen erittäin mielekkäänä. Arvosanan poistaminen ei tietysti tarkoita arvioinnin ja palautteen antamisen lopettamista. Oppimisprosessiin tulee uudenlaisia, mielestäni vaativampia sävyjä, kun oppimisesta keskustellaan todellisten käytännön tilanteiden pohjalta ja tilanteen todellisuus on oppimiseen motivoiva voima. *Arvioinnin merkitys* liittyy myös sen *ajottamiseen*. Itsensä altistaminen opintojen herkissä vaiheissa tulee mahdolliseksi, jos ei tarvitse pelätä arviointia, vaan voi ennen kaikkea luottaa myötämieliseen tukeen.

Varsinaisten tekniikoiden oppiminen tapahtui yllättävän nopeasti ja ikään kuin itsestään. Turvallisuus oli ilmeisen vahva ja *yhteisten kokemusten näyttämöllistäminen* niin merkittävää, että se *helpotti uuden oppimista*. Sen ainoan kerran, kun yritin kiirehtää asioita sanomalla, miten jotain asiaa voi kokeilla, sain aikaan vastalauseiden myrskyn ja oppimispäiväkirjoissa oli kommentteja opettajan huonosta toiminnasta ja epätäydellisyydestä (näyttää eteen, liimaa päälle, norsuilee). *Opettajan epätäydellisyys*

näytti kuitenkin mahdollistavan uusia asioita monelle ryhmäläiselle. Ikään kuin sen pohjalta tuli kaikille lisää tilaa yrittää ja toimia, koska ei tarvitse eikä voi olla täydellinen. Myös Moreno on väittänyt, että luovuuden pahin vihollinen on täydellisyyden vaatimus (Moreno, 1953).

Oppiminen tapahtui myös ikään kuin varkain. Yhtäkkiä kaikki kukoistivat, tekeminen itsessään oli niin mielenkiintoista ja sillä tavalla vaativaa, että jokaisen panosta tarvittiin. Sitä kautta jokainen myös kykeni antamaan parastaan. Hetkittäin siitä syntyi todella hieno virtauksen kokemus, jossa ajantaju katosi ja itsetarkkailu jäi sivuun. Tämä kukoistus tapahtui erityisesti tauon jälkeen viimeisessä esityksessä, jossa kaikki oli kohdallaan ja haaste merkityksellinen ja riittävän suuri ja taidot riittivät jopa enempiin kuin oli uskallettu toivoa.

Opiskelijat näyttivät oppivan myös eri asioiden kautta samoja asioita. Jokaisella oli prosessin aikana omat ydinpisteensä, jossa yleensä näkyi oma alttiiksi asettuminen ja vastavuoroisen vastaanotetuksi tulemisen kokemus. Ne tapahtuivat prosessissa eri ihmisille eri aikaan, vaikka jotkin kokemukset olivat yhteisestikin merkityksellisiä. Nämä yhteisesti merkitykselliset kokemukset näyttivät kohdistuvan johonkin ryhmälle yhteisen asian yhteiseen kohtaamiseen. Jos kohtaaminen mahdollisti ongelman esille tulemistä, se pääsääntöisesti nosti kaikkien ahdistusta ja jos asian esille tulo mahdollisti myös läpityöskentelyä ja ongelman ratkeamista tai ymmärryksen saavuttamista, kaikki kokivat myös oman prosessinsa helpottuvan tai menevän eteenpäin. Näistä kokemuksistahan opiskelijat myös kommentoivat, että niiden kautta he kokivat saaneensa valmiuksia toimia uudella tavalla myös muissa ryhmissä. Opiteen transferoituminen muihin tilanteisiin on tietysti erittäin keskeinen oppimiseen liittyvä kysymys. Situationaalisesti orientoituneet tutkijathan väittävät, että yhteisöön liittyvän todellisen toiminnan kautta opitut asiat transferoituvat parhaiten (Wenger, 2001, Greeno, 1997, Lonka, 2004, Lehtinen & Kuusinen, 2001). Esityksissä opiskelijat kokivat kaiken opitun puhjenneen kukkaan ja joku totesi, että *opetuksen tulos* näkyi juuri esityksissä. Olisi mielenkiintoista haastatella näitä ihmisiä joskus vuosien päästä ja tutkia voisiko elämässä elämään jäänyttä transferia tunnistaa.

13.3 Itseen liittyvät vaatimukset oppimisen estäjinä

Oli surullista huomata, miten monella on *paljon itsekritiikkiä ja negatiivisesti arvioiva suhde itseen*. Tämän ilmiön ilmenemistä pohdin siltä kannalta, että kertooko se mahdollisesti jotain teatterialan opiskelijoista tai yhteiskunnan kovenevista vaatimuksista, joiden kohteena nuoret ihmiset joutuvat ponnistelemaan oman kelpaamisensa kanssa. Nykyiset masennuslääkkeiden syönmäärät saattavat jollain tavalla liittyä myös oman riittämättömyyden tunteiden ja liian suurien vaatimusten kohteena olemiseen. Tuotoksia ja taloudellisia voittoja korostava yhteiskuntamme ja nykyään myös yliopistomme saattaa kiihdyttää darwinilaista henkiinjäämistaiselua. Morenon uhkakuva toisen vuosituhannen vaarasta robotisoitua tulee yllättävän lähelle ja hänen pääteoksensa *Who Shall Survive* (Kuka tulee selviytymään?) (Moreno, 1953) on entistä ajankohtaisempi. Mietin myös miten kaukana arkipäivän toiminta on usein sellaisista teoista ja oppimisesta, jotka tähtäisivät olemaan oppimiseen.

Itsensä soimaaminen ja omien kokemusten kritisoiminen hyväksyvässä ja uskomuksia kyseenalaistavassa ilmapiirissä sulatti negatiivisia asenteita. Positiivisen minä-suhteen syntyminen näytti innostavan kokeilemaan itsensä alttiiksi laittaen. Itsensä alttiiksi laittaminen sai ihmiset myös ylittämään omat taitonsa jopa esitystilanteissa.

13.4 Yhteisöllistä oppimista

Mukavinta oli huomata kuinka paljon *oivaltaminen näytti liittyvän sekä omaan että toisten prosesseihin*. Oman ajattelun kehitys on aina sidoksissa niihin yhteisöihin, joissa elämme. Tämän havaitseminen vahvistaa myös sosiokonstruktivistista näkemystä ihmisen kulttuurisidonnaisuudesta. Niin ikään se herättää miettimään *koulujen* ja opiskeluryhmien mahdollisuuksia *hyödyntää ryhmän mahdollisuuksia syvällisemmin*. Ryhmän prosessissa syntyvä tieto ja siten johonkin todelliseen kontekstiin liittyvä oppiminen on aina myös merkityksellisempää kuin ulkoa opittu, kasvottomiin tenttipapereihin suollettu tieto. Tämän ajan yksi merkittävä ongelma on myös ihmisten yksinäistyminen.

Näkisin mielelläni, että koulu käyttäisi mahdollisuuksiaan *yhteisöllisyyden opettajana*. Todellisen yhteisöllisyyden rakentaminen vaatii kuitenkin aikaa ja taitoa. Opettajakaan ei voi tosissaan liittyä satoihin opiskelijoihin tai kymmeniin eri opetusryhmiin. Vähemmän olisi varmasti myös tässä asiassa enemmän. Ryhmän elämän syvempi ymmärtäminen motivoisi mahdollisesti opettajaa ottamaan haltuun omaa kasvatusvastuutaan vaikeissakin opetustilanteissa. Se voisi tuoda *mahdollisuuksia myös opetuksen luovaan yksilöllistämiseen*, jossa ryhmäprosessin myötä erilaiset oppimiseen liittyvät toiminnan nälät (Morenon termi motivaation suunnasta, Blatner, 1997, 97-98) voisivat syntyä ja täyttyä osana yhteistä prosessia ja olla elävä osa yhteistä luomista ja opetuksen eheyttämistä. Nykyinen luokaton lukio ja usein vaihtuvat oppimisryhmät yliopistolla ovat osalle opiskelijoista erityisen turvattomia. Ryhmän mahdollisuudet voimaa antavina oppimisyhteisöinä ohitetaan monin paikoin. Tähänkin peilaan tuota loppuvaiheen haastattelua, jossa nuori nainen sanoi oppimisprosessin olleen yllätyksellinen ja siinä mielessä, että kaikki välittivät toisistaan. *"Sellaiseen en ole tottunut"*. Oppimismetaforana työskentelyn tavoite painottuu yhteisön luomiseen, jossa oppiminen on osallisuuden rakentumista ja tieto kuulumista ja kommunikoimista (Sfard, 1998).

Oppimispäiväkirjojen merkitys tuli myös merkittäväksi oppimisen resurssiksi. Tässä prosessissa siitä tuli myös emotionaalisesti vahva osa koulutusta. Joskus sen tekeminen koettiin raskaaksi, mutta pääsääntöisesti sitä pidettiin erittäin tärkeänä. Se antoi mahdollisuuden rytmittää itsenäisen ja ryhmään keskittyvän työskentelyn tasapainoa. Tämän osuuden kautta ymmärsin itsekkin selvemmin, että mitä useamman kanavan kautta opiskelijat voivat oppimiseensa osallistua, sitä täydemmin he voivat siitä hyötyä ja sitä laajemmin rakentaa omaa tietopohjaansa. Oman kokemuksen sanoittaminen näytti myös lisäävän opitun haltuunottoa ja sen tiedostamista, mitä oli itse asiassa oppimassa. Päiväkirjojen lukeminen opetusprosessin lopuksi oli myös kokonaisuutta integroiva ja omaa arviointia tukevaa työtä. Oli ilmeisen palkitsevaa nähdä oma ja yhteinenkin prosessi kokonaisuutena. Etäisyyden päästä reflektointi tuottaa myös uutta informaatiota esillä olleista kokemuksista ja niitä pääsee muovaamaan ilmiöiden tasolle, jota kautta myös oma ammattitaito voi kehittyä.

13.5 Kuuntelemalla opettaminen

Opettajan rooli vahvistui tässä *sivustavaikuttajan* rooliksi, *ryhmän luovan ja hyväksyvän ilmapiirin rakentajan tehtäväksi*. On mielenkiintoista kuitenkin nähdä, että opettajan persoona, toimintatapa ja hänen luomansa opetuksen rakenne vaikuttavat valtavasti, vaikka hän ei olisi äänessä kovinkaan paljon. Kaikkia mahdollisia opetusvälineitä, kaikkia mahdollisia oppimistyyliä ja kanavia voi käyttää ja silti prosessi tarvitsee kokeneen asiantuntijan, joka on tarvittaessa käytettävissä ja joka kykenee rakentamaan luovia oppimisen tukirakenteita prosessin eri vaiheissa. Joskus aiemminkin olen miettinyt opettamisen taiteellisen ulottuvuuden mahdollisuuksia ja tämän prosessin jälkeen olen entistä vakuuttuneempi, että opettajan oman taiteilijuuden kautta hän voi luoda *oppimisesta elämän merkitystä kantavan taiteellisen oppimisprosessin*, jossa tieteen kauneutta ja mahdollisuuksia ei tarvitse myöskään kieltää tai ohittaa.

Pedagogisen taiteen tulee liittyä opiskelijoiden kuulemisen kautta syntyviin näkyihin. Silloin voi rakentua todellinen oppimisyhteisö. Parhaimmillaan tieto, taito ja taide, ihminen ja toinen ihminen, vuorovaikutuksessa keskenään tekevät elämästä ja oppimisesta ihanan seikkailun, matkan Narniaan, jossa motivoituminen alkaa useimmiten olla itsestään selvää. Osallisuus ja merkityksellisyys ovat aina motivoivia ja saavat ihmiset ylittämään itsensä toisten ja elämän vuoksi yhä uudelleen ja uudelleen.

Sosiodynaamiseen oppimisprosessiin liittyy aina ihmisenä olemisen vahvistaminen ja yhteisten oppimistaitojen kehittäminen. Prosessissa löydettävää muuta tietoa voi jopa pitää sekundaarisena. Tämä ajattelutapa sopii ymmärtääkseni nykyisen informaatioyhteiskunnan tuomiin vaatimuksiin, jossa kukaan ei enää kykene osaamaan tai tietämään ulkoa läheskään kaikkea, edes omaan asiantuntijuuden alueeseen kuuluvaa tietoa, vaan olennaisempaa on tiedon hankinnan ja tietoyhteisöön kuulumisen taidot (Hakkarainen, ym., 2004, 16,169,185-186,190-191,302). Työote liittyy myös tutkivan oppimisen periaatteisiin, jossa kysymys synnyttää uuden kysymyksen ja tutkimisen avulla tarkennetaan sekä kysymystä, että koitetaan mahdollistaa kaikkien osallisuus ja vastuu tiedon löytämisestä ja luomisesta (Hakkarainen, ym., 2004, 299-316).

13.6 Oppimisen ja terapian rajapinnalla

Syvin ja pitkäaikaisin oppiminen syntyy omien oivallusten tekemisen kautta. Oivallukset muuttavat aivojen hermoverkkoja ja sitä kautta oppiminen vaikuttaa siihen, miten ihminen maailman havaitsee ja ymmärtää. Oppiminen muuttaa siis ainakin sitä subjektiivista maailmaa, jossa elämme. Oivallusten tekeminen erittää myös aivoissa dopamiinia ja sen erittyminen tuottaa ihmiselle mielihyvän kokemuksia. Mielihyvän kokemukset vahvistavat motivoitumista ja minäpätevyyden kokemusta. (TV, Teema, kevät 2007) *Positiiviset tunteet auttavat oppimaan ja parantavat muistia* (Tayler, Sebastian-Galles, Bharti, 2007,161-180). Näin ollen voi ajatella, että oppiminen on erittäin terapeutista oman mielen uudelleen rakentamista, joksi terapiakin määritellään (Hiillos-Vuorinen, R, 1992). Oivallusten ja siten oman mielensä rakentamista helpottaa mielekkäiden kysymysten tekeminen, koska niihin vastausten etsiminen on nykykäsityksen mukaan tehokkainta oppimisen aktivointia (Lonka, 2007). Sosiodynaamiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva psykodraaman ja tarinateatterin pedagoginen soveltaminen perustuu omien ja yhteisten kysymysten tekemiselle ja yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimistarinan luomiselle.

Tässä pedagogiikassa kaikki opiskeltava asia kulkee myös henkilökohtaisen kokemisen ja sen prosessoinnin kautta. Esitettyihin kysymyksiin liittyy useimmiten henkilökohtainen taso. Tavallisessa oppimisessa henkilökohtaiset tunteet jätetään pääsääntöisesti pois tai ainakaan niitä ei pidetä yhtenä informaation lähteenä ja tiedon osana niin kuin tässä tutkimustapauksessa pidettiin. Informaation lähteenä pidettiin myös kaikkea sitä, mikä tapahtui ryhmän prosessissa kokonaisuutena. *Kun tietoa pidettiin ryhmän prosessiin liittyvänä sen merkitys moninkertaistui ja se sisäistettiin* tehokkaasti. Prosessin eri vaiheissa ihmiset kokivat monenlaisia tunteita ja ilmaisivat niitä. He jopa itkivät, nauroivat, ahdistuivat, pelkäsivät, iloitsivat, innostuivat, väsyivät, epäilivät ja tunsivat kiitollisuutta. Tämän tutkimuksen jälkeen voisin tehdä uuden väitteen, jossa sanoisin, että ilmaistut tunteet lisäävät oppimiskykyä, oivallusten monialaisuutta ja nopeuttavat opittavan aiheen sisäistämistä.

Kun tunteet tulevat mukaan on tietysti jotenkin ymmärrettävä, mitä niiden kanssa tehdään. *Niiden olemassaolo ei ole itsetarkoitus, vaan ne saavat vain olla ja tulla huomioiduksi.* Eri tilanteissa tämä huomioiduksi tuleminen voi toteutua monin eri tavoin. Joskushan riittää, että opettaja osoittaa katseellaan ymmärtävänsä, miten oppilas jonkun asian kokee ja toisena hetkenä on tarpeellista saada jakaa kokemuksiaan isomman ryhmän kuullen. Tunteiden pidättäminen ja ilmaiseminen ovat yhtä tärkeitä asioita. Opettaja ei voi ilman koulutusta ymmärtää esimerkiksi tällaista eroa eikä välttämättä tietää miten auttaa oppilaitaan elämään ja oppimaan tunteidensa kanssa. *Tässä pedagogiikassa tunteita ei tarvitse eristää erilliseksi tunnetaitojen oppiaineeksi, vaan ne ovat mukana koko ajan opiskeltiin mitä ainetta tahansa. Lähestymistapa mahdollistaa terapeuttisen ulottuvuuden.*

Kokemuksellisesta oppimisesta puhuttaessa on hyvä ymmärtää, että kokemukset ovat aina henkilökohtaisia ja herättävät myös tunteita. Tietokin on henkilökohtaista ja havaitsemista rajoittaa subjektiivisten tietorakenteidemme luomat hermoverkot.

Kokemuksethan ovat aina henkilökohtaisia ja tietokin on nykykäsityksen mukaan henkilökohtaista asioiden mieltämistä ja värityy subjektiivisten tietorakenteiden mukaan. (Lonka, Lipponen 2006, 2007). *Maailmassa on aina henkilökohtainen taso, vaikka vieläkin yritetään epätoivoisesti selittää, että henkilökohtaisuus on ikään kuin vaarallista ja terapiaan kuuluva alue. Tässä on tärkeää erottaa intiimiyden ja henkilökohtaisuuden ero. On olennaista oppia jakamaan ja kokemaan asioita myös henkilökohtaisella tasolla ja on tärkeää erottaa, mikä kuuluu aivan yksityiseen maailmaan, vain muutamien ihmisten kanssa jaettavaksi ja millaisten asioiden jakaminen isossa ryhmässä on kaikkien kannalta rikastuttavaa. Koko yhteiskunta on osittain muuttunut ikään kuin elämysteollisuudeksi, jossa jokaisen omat kokemukset ovat eri televisiokanavilla nähtävissä. Sadat ihmiset puhuvat tunti toisensa jälkeen tuntemuksistaan, mitä erilaisimmissa tilanteissa. Jos emme kykene rajaamaan minuuttamme ja luomaan yksityistä maailmaa, olemme lopulta hukassa emmekä tiedä minne kuulumme ja keitä loppujen lopuksi olemme. Toisaalta tuntemusten julkisen jakamisen määrä saattaa kertoa siitä paineesta ja puutteesta, jota kyseisellä alueella jopa globaalisena ilmiönä on koettu. Sitä varten on myös tärkeää ymmärtää milloin ja missä kontekstissa henkilökohtaisuuden*

ja hetkittäin myös intiimiyden rajaa voi avata ja tukea opetuskonteksteissa. Joidenkin opiskelijoiden oppimishaasteet oman itsensä ja toisten kohtaamisessa ovat myös erilaiset. Toisen tulee kehittää itsesääätelyään avaavaan suuntaan ja toisen sulkevaan. Ryhmäprosessissa tällaisten taitojen harjoittelu mahdollistuu, mutta se vaatii opettajalta erityistä taitoa.

Tässä tutkimuksessa on löydettävissä erityisen suuri henkilökohtaisuuden taso, jota tuskin oppilaitoksen millään muulla kurssilla edes tavoitellaan. Tällaisena kokonaisuutena se kuitenkin mahdollisti merkittävää ammatti-identiteetin vahvistumista ja tietysti yhden uuden työmuodon perusteiden oppimisen. Prosessi oli vahvasti henkilökohtaista kasvua tukeva ja herätti sellaisia aineksia, joita elämässään hyvin kuormittavassa vaiheessa elävä ihminen ei jaksanut käsitellä. Kaikki kuitenkin kokivat prosessin itselleen hyvin tärkeäksi. Opetukseen liitettävä terapeutisuus voisi tuoda tiedon syventämisen lisäksi jonkin tukiareenan monille opiskelijoille, jotka eivät koskaan hakeutuisi tai joilla ei olisi taloudellisia mahdollisuuksia terapiaprosessiin. Oppimisprosessi, jossa vuorovaikutukseen kiinnitetään erityistä huomiota ja oppiminen tapahtuu suhteissa, on pääsääntöisesti vahvistava. Mitä terveempi ihminen on psyykkiseltä rakenteeltaan, sitä rohkeammin hän myös uskaltaa antautua tällaiseen oppimisprosessiin, joka herättää tunteita ja oivallukset tulevat kokemusten kautta. Toisaalta mitä enemmän jollakulla on vuorovaikutukseen liittyviä puutteita, sitä enemmän hän voi saada tarvitsemaansa tukea juuri tällaisesta oppimisprosessista.

Kaikki työelämän paineissa painivat vanhemmat eivät aina ehdi tarjota lapsilleen riittävää vuorovaikutuskenttää ja siihenkin nähden koulussa voisi olla enemmän niitä tilaisuuksia ja sellaisia prosesseja, joilla tuota puutetta täydennetään. Nuoret opiskelijat ovat puolestaan intensiivisessä itsenäistymisen vaiheessa ja omien kokemusten reflektointi osana oppimista saattaisi *palvella uuteen elämänvaiheeseen orientoitumista ja syvenevää suhtautumista oman ammatti-identiteetin rakentamiseen*. Ikävaihe on jännitteistä itsenäistymisen ja aikuistumisen aikaa, jolloin on tärkeää ennen kaikkea rakentaa olemassa olevan päälle eikä niinkään purkaa sitä, mikä on muutenkin vasta

muotoutumassa. Olennaista on muistaa tavoite ja etsiä se henkilökohtaisuuden taso, joka sitä parhaiten palvelee.

Turvallisuus syventää heittäytymistä ja sen myötä näyttää useimmiten myös oivallusten laatu syvenevän. Mikä sitten opiskeluyhteydessä voi rakentaa sellaista turvaa, jossa voi antautua tietoisesti oppimaan myös syvien omien tunteiden kautta. Mielestäni *rakenne ja tavoitteet* ovat keskeisellä sijalla tässä asiassa.

13.7 Milloin ja missä rakenteissa työtapaa voi soveltaa

Lähtökohtaisesti työtapaa voi rajatusti soveltaa lähes missä tahansa oppimistilanteessa ja opettajan on oltava tietoinen Malisen (2004) puhumasta eettisestä vastuustaan. Lyhyissä tilanteissa henkilökohtaisuuden aste pienenee ja tällaisessa poikkeuksellisen intensiivisessä ja pitkäkestoisessa prosessissa se syvenee. Olennaista on olla tietoinen tavoitteista ja siitä rakenteesta, joka on käytettävissä. *Toistuvuus ja sovitut pelisäännöt* ovat tärkeitä turvallisuuden rakentajia. Toistuvuutta rakennettiin kyseessä olevassa oppimisprosessissa sillä, että päivien ohjelma ja aikarunko pyrittiin pitämään samanlaisena, koska se rakentaa rajoja, joihin voi turvautua. Ryhmä työskenteli pääsääntöisesti samassa tilassa ja tutkija toimi pitkäjännitteisesti omassa roolissaan. Ryhmän alkuun ja loppuun kiinnitettiin erityistä huomioita ja se näytti olevan erittäin hyödyllinen oppimisen käynnistäjä ja toisaalta sen eheyttävä sulkija.

Ryhmän koko tuo omat erityiskysymyksensä. Tämä ryhmä oli pienryhmä. Se mahdollisti oppimisyhteisössä poikkeuksellisen suuren turvallisuuden ja luottamuksen asteen. Jos opiskelijalla olisi jokin tällainen intensiivisen kohtaamisen paikka, hän kestäisi ja hyötyisi ymmärryksen mukaan enemmän muista sirpalemaisemmista oppimiskokemuksista ja pystyisi toimimaan vapaammin suurryhmätilanteissa. Ongelmalähtöisessä oppimisessahan käytetään tutor ryhmiä, joihin tällaista ryhmää voi osittain rinnastaa.

13.8 Opettajan rooleista prosessin ohjaajana

Opettajan rooli *opiskelijan hyväksyjänä* oli siis keskeisen tärkeää. Miten opettaja voi *yhdistää hyväksymisen ja tavoitteiden suuntaamisen ja oppimisen arvioinnin*? Malinen (2004) puhuu opettajuuden rakentumisesta ihmistuntijuuden ja asiantuntijuuden dialogissa. Tässä on kyse samasta asiasta. Luulen, että ne ovat yhdistettävissä, mutta vaativat aikaa ja luottamuksen rakentamista painottavaa työskentelyn alkuvaihetta. Uskon, että luottamuksen ja taitojen karttuessa opiskelijat tarvitsevat ja kaipaavat myös kriittistä ja korjaavaa palautetta oppimisestaan. Tällöin on tärkeä aina kuitenkin suhteuttaa palaute opettaja-opiskelijasuhteeseen ja miettiä mitä se kestää. *Hyväksyvä opettaja voi olla hyvinkin vaativa jos hän samalla kykenee välittämään uskonsa opiskelijansa jo olemassa olevaan osaamiseen ja hänen kykynsä kehittyä.*

Opettaja ei aina kykene hyväksymään kaikkia oppilaitaan (tai oppilas opettajaansa) tai ei huomaa tai tiedosta omaa toimintaansa. Monelle ei ole edes mahdollista saati helppoa tuntoa ja ilmaista hyväksyviä tunteitaan erilaisia ihmisiä kohtaan. Tässä ajattelussa *tunteiden tiedostaminen ja sitä kautta tapahtuva erilaisuuden hyväksyminen asetetaan tavoittelemisen arvoiseksi peruslähtökohdaksi*, koska ilman sitä on vaikea tavoittaa rakentavaa oppimista. Hyväksytyksi tuleminen on suuri mahdollistaja jokaisen kyvykkyyden esiin tuomiseen erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Tämän ihmisarvon kiistattoman hyväksymisen periaatteen omaksuessaan on opettajankin helpompi tiedostaa oma osuutensa ja esteensä, mikäli oppilaalla on kokemus, että häntä ei hyväksytä. Mikäli tätä periaatetta ei hyväksy tavoitteenaan, tätä menetelmää ei voi käyttää.

14. Esiinnousseita tutkimusaiheita

Tämän työn myötä olen kiinnostunut Deweyn ja Morenon yhteistyöstä ja heidän vaikutuksesta toisiinsa. Niin ikään mietin terapeutisuuden ja oppimisen rajapintaa kaivaten siihen vielä lisää tarkennusta. Olen kiinnostunut siitä, mitä annettavaa terapeutisella tiedolla ja lähestymistavalla olisi oppimisprosessin kehittämiseen ja

millaisiin oppimistilanteisiin se erityisesti sopii? Konfliktien kohtaamisen tuomat mahdollisuudet vuorovaikutuksen avaajana näyttäytyvät tämän työn myötä myös ratkaiseviksi prosessia syventäviksi tai sulkeviksi asioiksi. Mietin mitkä asiat synnyttävät ja purkavat niitä. Tunteen kokemisen ja yhteisöllisen ilmaisemisen vaikutus tiedon muodostukseen on niin ikään kiehtova näkökulma. Mitä opettajan tulisi oppia, jotta hän voi tukea vapaan ilmapiirin rakentumista oppimisyhteisössä? Missä kontekstissa ja ammattiuran vaiheessa vuorovaikutukseen ja itsetuntemukseen liittyvät opintosisällöt tulisi kohdentaa? Miten opettaa henkilökohtaisella tasolla muodostaen mahdollisuuksia riittävään etäännyttämiseen? Mitkä ovat oivallusten syntymisen välttämättömät ja riittävät ehdot? Miten eri kouluasteilla lähi- ja etäopetuksen suhde tulisi jakaa? Miten teatteri-ilmaisun ohjaajien ammatti-identiteetin rakentumista voisi parhaiten tukea? Miten rooliteoria voi tukea henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekoa ja opintojen arviointi? Kysymykset jatkuvat niin kuin oppiminenkin.

15. Loppusanat

Tutkimukseen osallistuneen opiskelijaryhmän esityksen päätteeksi saatujen paitojen rintamukseen kirjoitettu lause kuvaa kokemuksemme henkeä ainakin omalta osaltani:

"Ei haittaa,
vaikka tulee vääriä ääniä
tämä on jazzia"

Käteeni tarttui edesmenneen isäni (kouluneuvos) vanha artikkeli, jossa hän puhuu ilon pedagogiikasta ja ihmisarvon merkityksestä kasvatuksessa. Artikkelin, jota en ole lapsena lukenut...

Itkeminen, nauraminen, oivaltaminen, ärsyyntyminen, innostuminen, väheksyminen, kadehtiminen, pelkääminen, rakastaminen, virtuositeetin kaipaaminen, väsyminen, puurtaminen, uskaltaminen, ihastuminen, ihaileminen, heittäytyminen, vetäytyminen... kaikki ovat sallittuja, normaaleja, elämään ja oppimiseenkin kuuluvia tunteita ja siten osia oppimisprosesseissa...

16. Lähdeluettelo

- Aitolehti, S., (2007). Sosiodraama. Teoksessa Aitolehti & Silvola (toim). *Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan*. Käsikirjoitus julkaistavaan kirjaan. Helsinki: Duodecim (2008).
- Aitolehti, S., & Silvola, K., (2007). Mitä psykodraama on? Teoksessa Aitolehti & Silvola (toim). *Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan*. Käsikirjoitus julkaistavaan kirjaan. Helsinki: Duodecim (2008).
- Anderson, J., Reder, L., Simon, H., (1996). *Situated Learning and Education*. Educational researcher, Vol.25. No:4.pp 5-11
- Eteläpelto, A., Tynjälä, P. (1999). (toim). *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: Wsoy.
- Baker, A., (2005). *Conversation as Experiential Learning*. Management Learning: Thousand Oaks.
- Bergström, M., (1997). *Mustat ja valkeat leikit*. Juva: Wsoy.
- Blatner, A., Blatner, A. (1988). *Foundations of Psychodrama History, Theory & Practise*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Boal, A., (1979). Third ed. *Theatre of oppressed*. Transl.from Spanish: Charles, A., Leal McBride, M-O. London: Pluto Press. Orig 1974.
- Bion, W., (1979). *Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Espoo: Weilin+Göös. Orig. Experiences in groups and other papers. (1961)
- Bruner, J., (1986). *Actual minds, Possible words*. London: Harward University.
- Bruner, J., (1996). *Culture of education*. London: Harward University. Kuudes painos 2001.
- Bruner, J., (2006). *In search of Pedagogy. Volume 1. The selected Works of Jerome S. Bruner*. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M., (2005) *Flow, elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suom. Ritva Hellsten. Tallinna: Rasalas kustannus.
- Dauber, H., (1999). How playbacktheatre works? A Matter for practical reasearch. Teoksessa: Fox, J., & Dauber, H., (toim)., Teoksessa *Gathering voices*. USA, New

- Paltz: Tusitala publishing.
- Day, F., (1999). How do I know who I am until I hear what I say. Fox, J., & Dauber, H., (toim)., Teoksessa *Gathering voices*. USA, New Paltz: Tusitala publishing.
- Dryden, G., Vos, J., (1997), *Oppimisen vallankumous*. Juva: WSOY.
- Engeström, Y.,(2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., (1998), *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: Taju.
- Eskola, J. & Suoranta, J., (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J., (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa aaltola, J., Valli, R., (toim). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ettin, M., (1999). *Foundations and Applications of Group Psychotherapy*. England: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Fox, J., (1994). *Acts of service*. New Patz: Tusitala Publishing.
- Fox, J., A Ritual for Our Time. (1999). Fox, J., & Dauber, H., (toim)., Teoksessa *Gathering voices*. USA, New Paltz: Tusitala publishing.
- Fox, J., (2001). *Suulliset tiedonannot*. Helsinki, Kasvunpaikka, tarinateatteriohjaajakoulutus.
- Fox, J., (2003). *Suulliset tiedonannot*. Helsinki
- Fox, J.,(2008) *Suulliset tiedonannot*. Helsinki, Kasvunpaikka.
- Freire, P., (1990) fourth ed. *Education for critical consciousness*. Great Britain: Sheed and ward Ltd.
- Freud, S., (2006). *Tapauskertomukset*. suom. Hyrkäs, M., (Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Greeno, J., (1997). *On Claims That answer the Wrong Questions*. Educational Researcer : January/February.
- Grotowski, J., (1981). *Towards a poor theatre*. Great Britain: St.Edmundsbury Ltd.
- Hakkarainen. K., Lonka. K. & Lipponen. L., (2005). *Tutkiva oppiminen. Järki,*

- tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: Wsoy
- Hale, A., (1995). *Conducting sosiometric explorations*. Roanoke: Royal Publishing company.
- Haskell, M., (1975). *Socioanalysis*. Usa: Anderson, Richie & Simon.
- Heikkinen, H., (2005). *Draamakasvatus*. Helsinki: Gummerus.
- Heikkinen, H. (2003). *Vakava leikillisyyys*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hiillos-Vuorinen, R., (1992) *Suulliset tiedonannot*. Turku: Psykodraaman peruskoulutus.
- Hirsjärvi, P., Remes, P., Sajavaara, P., (2005). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Holmes, P., Karp, M. & Watson, M. (ed.). (1994). *Psychodrama since Moreno. Innovations in theory and Practise*. London. Routledge.
- Husu, J. & Talib, M., (2005) *Luennot ja harjoitusryhmät syventävien laadullisten tutkimusmenetelmien kurssilta*. Helsingin yliopisto: soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Hoesch, F., (1999). *The red thread. Storytelling as a healing process*. Fox, J., Dauber, H., (toim). Teoksessa *Gathering voices*. United States: Tusitala Publishing.
- Hämäläinen, K., Sava, I., (1989). *Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen*. Jyväskylä. Gummerus.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K., (2002). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K., (2004). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: PS kustannus
- Kauppila, R., (2007). *Ihmisen tapa oppia*. Juva: PS kustannus.
- Kellerman, P., (1992). *Focus on psychodrama. The Therapeutic Aspects of Psychodrama*. Great Briain: Billing & Sons Ltd.
- Ketonen, P., (2006). *Kohti morenolaista pedagogiikkaa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Kolb, D., (1984). *Experiential learning as a source of learning and development*. New-jersey: Prentice-Hall.
- Kopakkala, A., (2005). *Porukka, jengi, tiimi*. Helsinki: Edita
- Korhonen, P., & Ostern, A-L., (toim.), (2001) *Katarsis*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kukkamäki, K., (2006). *Kaaoksen kautta tai hitaasti kiiruhtaen. Pedagoginen*

- muutosprosessi luokanopettajan näkökulmasta*. Helsingin yliopisto: Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Kivimäki, S. & Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.). (2006). *Tilanteen taju*. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy (Osuuskunta Vastapaino).
- Kurki, L., (2002)., *Persoonaa ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P., Wiegand, E., (1997). *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: Wsoy
- Leipälä, A., (2001). *Tarinateatteri erityisluokan sosiaalisia suhteita rakentamassa*. Helsinki: Erityisopettaja koulutus.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J., (2001). *Kasvatus psykologia*. Helsinki: WS .
- Lehtinen, E., Kuusinen, J., Vauras, M., (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WS.
- Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. (toim.) (1994). *Draama.nyt*. Jyväskylä: ER paino
- Leppilampi, A., Sahlberg, P., (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Linqvist, M., (2005). Teoksessa Sura, S & Janhunen, T (toim), *Miten käytän toiminnallisia menetelmiä?* Pieksämäki: Resurssi.
- Malinen, A., Sallila, P., (2004). *Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja opettajuus muutoksessa*. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Kansanvalistusseura.
- Mantere, M-H., (1991). *Mielen kuvat*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 9. Vapokustannus.
- McKenna, T., (1999). *Layers of meaning –Research and Playback Theatre: Soulfull construct*. Fox, J., Dauber, H., (toim). Teoksessa *Gathering voices*. United States: Tusitala Publishing.
- Mäkelä, K., (toim.), (1990). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Painokaari.
- Marineau, R., (1989). *Jacob Levy Moreno 1889-1974. Father of psychodrama, sociometry, and group psychotherapy*. London: Routledge.
- Metsämuuronen, J., (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Martinez, J.L. & Kesner, R.P (toim.) (1986). *Learning and memory. A biological View*.

- Academic press, Inc. Usa.
- Mezirow, J., (toim.), (1996). *Uudistava oppiminen*. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Miller, S., Nunnally, E., Wackman, D., (1990). *Pariviestinnän parempi opas*.
Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. Orig. Talking together Couple communication
(1979) Usa.
- Moreno, J.L., (1983). *Theater of spontaneity*. Kolmas painos. Usa: Beacon house inc.
- Moreno, J.L., (1953). *Who shall survive. Foundations of Sociometry, Group
Psychotherapy and Sociodrama*. Valokopio. Beacon, NY: Beacon House.Inc.
- Moreno, J. L., (1971). *Words of the Father*. Valokopio. NY: Beacon House.Inc
- Moreno, J. L., (1951). *Sociometry, experimental method and the science of society*. NY:
Beacon House Inc.
- Moreno, J.L. (1975). *Psychodrama. Second volume. Foundations of psychotherapy*. NY:
Beacon House Inc.
- Morenolainen kouluttaja yhdistys MOPSI & Suomen psykodraamayhdistys. (2006).
Psykodraaman eettiset ohjeet. Helsinki.
- Morgan, A., (2002). Suom. Malinen, T., *Johdatus Narratiiviseen terapiaan*. Porvoo:
Oy Formato Ab. (What is narrative therapy)
- Niemi, I., (1984). *Nykyteatterin juuret*. Helsinki: Laakapaino.
- Niemistö, R., (1998). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsingin yliopiston Lahden
tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.
- Niemistö, R., (2007). Spontaaniudesta luovuuteen, olemisesta ilmaisuun. Teoksessa
Aitolehti & Silvola (toim). *Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan*.
Käsikirjoitus julkaistavaan kirjaan. Helsinki: Duodecim (2008).
- Niemistö, R., (2007). Roolit ja liittyminen. Teoksessa Aitolehti & Silvola (toim).
Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan. Käsikirjoitus julkaistavaan kirjaan.
Helsinki: Duodecim (2008).
- Patrikainen, R.,(1997). Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan
pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Peavy, V.,R., (1999). Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21.
Vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Tayler, C., Sebastian-Galles,N., Bharti., (2007). *The Brain, Development and Learning in*

- Early Childhood kirjassa *The birth of a Learning Science*. USA: OECD.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A., (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Ojanen, S., (1985). *Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena*. Espoo: Weilin&Göös.
- Owens, A. & Barber, K., (2002). *Draamasuunnistus-prosessidraaman arviointi ja reflektointi*, Jyväskylä: Gummerus.
- Owens, A. & Barber, K., (1998). *Draama toimii*. Helsinki: JB kustannus.
- Perttula, J., Latomaa, T., (toim). (2006). *Kokemuksen tutkimus*. Vantaa: Dialogia.
- Pölonen, R., Sitolahti, T., (toim). (2003). *Ryhmä hoitaa teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rasku-Puttonen, H., (toim.) (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Vaajakoski: Gummerus.
- Rowe, N., (2007). *Playing the Other. Dramatizing Personal Narratives in Playback theatre*. Great Britain: Athenaeum press.
- Salas, J., (1997). *Improvising real life*. Usa: Tusitala Publishing.
- Salas, J., (2007). *Do my story, sing my song. Music Therapy and with troubled children*. Usa: Tusitala Publishing.
- Salas, Jo., (1999). What is "Good" Playback theatre? Teoksessa *Gathering voices*. United States: Tusitala Publishing.
- Sarajarvi, J., (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Sava, I. & Vesanen Laukkanen, V., (toim). (2004). *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Helsinki: WS.
- Sternberg, C., Carcia, A., (1989). *Sociodrama. Who's in Your Shoes?* Usa: Praeger.
- Sternberg, R., (1990). *Conceptions of the Nature of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sfard, A., (1998) *On Two metaphors for learning and the Dangers of Choosing Just One*. Educational researcher, Vol. 27, No.2, pp.4-13.
- Säljö, R., (2004). *Oppimiskäytännöt sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WS.
- Turner, V., (1992) second edition. O 1982. *From Ritual of Theatre. The human seriousness of play*. Usa: The Jons Hopkins University Press.
- TV: Teema kanava maaliskuu 2007.
- Tynjälä, P., (2004), *Oppiminen tiedon rakentamisena*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Ventola, M.-R., Renlund, M., (2005). *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. Helsingin ammattikorkeakoulu stadian julkaisuja sarja : oppimateriaalit 5.
- Vuorikoski, M., Törmä, T., (toim). (2004). *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Wahlström, R., (1996). *Kasvattaminen suvaitsevuuteen*. Juva: Wsoy.
- Wenger, E., (1998). *Communities of Practise Learning, meaning, and identity*. USA: Campridge University Press.
- Williams, A., (1996) *Suulliset tiedonannot*, Oulu, Suomen Morenoinstituutti, Morenopäivät., maaliskuu
- Williams, A., (2002). *Ryhmän salaisuudet*. Suom. Kaila, K. Tampere: Resurssi.
- Williams, A., (2000), *Visuaalinen työnohjaus*. Tampere: Resurssi. (Jyväskylä, Gummerus kirjapaino Oy)
- Yalom, I., (1985). *The theory and practise of group psychotherapy*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Vygotsky, L.S., (1978). *Mind in society*. Usa: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S., (1986). *Thought and language*. Usa: Achorn Graphig Services.
- Østern, A., Länsitie, J., (toim). (2000). *Kasvot ja naamio*. Jyväskylän Yliopisto: Draamapedagogiikan yksikkö, Opettajankoulutuslaitos.

17. Kirjallisuus

- Bardy, M. & Känkänen, P., (2005). *Omat ja muiden tarinat-ihmisyyttä vaalimassa*. Vammala: Stakes.
- Bettelheim, B., (1991). *The Uses of Enhantment. The meaning and importance of fairytails*. England: Clays limited. Orig 1974.
- Dennis, R. (2007). Inclusive democracy: a consideration of playback theatre with refugee and asylum seekers in Australia, Research in Drama Education (Special Issue on Drama for Citizenship and Human Rights), 12(3), as yet unpaginated. Dennis, R. (2007). Your story, My Story, Our story: Playback theatre, cultural production and an ethics of listening. *Storytelling, self society: an interdisciplinary journal of storytelling studies*, 3(3), 1-12.

- Dewey, J., (1944). *Democracy and education. An Introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J., (1999). *Pyrkimys varmuuteen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Journal of Group psychotherapy Psychodrama & Sociodrama*. (2006). Volume 58. Number 4. USA, Washington: Heldref publications.
- Jennings, S., (1996). Reprinted 1997. *Creative drama*. Plymouth: Latimer Trend & CO LTD.
- Linqvist, M., (1990). *Auttajan varjo*. Keuruu: Otava.
- Neisser, U., (1982) *Kognitio ja todellisuus*. Espoo, Weilin+Göös. Alkuperäisteos Cognition and reality Principles and Implications of Cognitive psychology. (1980) Suom. Jahnukainen, H Espoo.
- Sarras, R., Opetusalan eettinen toimikunta (toim). (2002). *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava.
- Sahlberg, P., Sharan, S., (2002). (toim). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo:
- Schutsenberger, A., (1998). Transl. Trager, A., *The Ancestor syndrome*. Usa, Canada. Routledge.
- Thornton, S., (2002), *Growing mind*. Great Britain: Creative, Print&Design.

18. Liitteet

Yhden opiskelijan kuvallinen kooste oppimisprosessista.