

DRAAMAOPETUS TOIMINTATERAPEUTTIKOULUTUKSESSA
HELSINGIN SAIRAANHOITO-OPISTOSSA
(Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia)
VUOSINA 1972 – 2002

Mari Rusi-Pyykönen
Toimintaterapian pro gradu - tutkielma
Terveystieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2002

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion Liikunta - ja terveystieteiden tiedekunta		Laitos – Institution Terveystieteiden laitos	
Tekijä – Författare Mari Soile Maritta Rusi-Pyykönen			
Työn nimi – Arbetets titel Draamaopetus toimintaterapeuttikoulutuksessa Helsingin sairaanhoito-opistossa (Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia) vuosina 1972 - 2002.			
Oppiaine – Läroämne Toimintaterapia			
Työn laji – Arbetets art Pro gradu tutkielma		Aika – Datum Marraskuu 2002	Sivumäärä – Sidoantal 113
Tiivistelmä – Referat <p>Toimintaterapeuttikoulutus alkoi Suomessa vuonna 1970 Helsingin sairaanhoito-opistossa (nyk. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia). Vuonna 1972 draama päätettiin ottaa mukaan toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmaan yhdeksi opetettavista toimintamuodoista ja sen opetus aloitettiin seuraavana vuonna. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää ensin, mitkä olivat draamaopetuksen aloittamisen perusteet, opetukselliset tavoitteet ja teoriat, joihin opetus pohjasi sekä miten draamaopetuksen tavoitteet, sisältö ja tuntimäärä ovat vaihdelleet eri opetussuunnitelmissa. Tämän historiallisen lähestymistavan lisäksi tutkimukseni tarkoitus on tuoda esiin draamaopetuksen merkitystä tämän päivän toimintaterapeuttikoulutuksessa.</p> <p>Tutkimuskohteeni on draamaopetus toimintaterapian perustutkintoon johtavassa koulutuksessa Helsingin sairaanhoito-opistossa vuosina 1972 –2002. Tässä historiallisessa ideografisessa tutkimuksessa aineisto on kerätty teemahaastatteluin ja koulutuksen kirjallisista dokumenteista. Tutkimusprosessin aikana aineistoa on täydennetty draaman teoriaa ja tutkimuskohteen ajallista kontekstia kuvaavilla kirjallisilla dokumenteilla ja haastatteluilla. Tutkimusmenetelmänä on käytetty historiallisen tutkimuksen rekonstruktio-argumentaatio prosessia ja sisällönanalyysiä. Teoreettisena näkökulmana tutkimuksessa on symbolinen interaktionismi.</p> <p>Tutkimuksen päätuloksia olivat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iso-Britanniassa 1970-luvun alussa toteutetulla toimintaterapeuttikoulutuksella ja toimintaterapian ammattikäytännöllä oli, läheisten kontaktien vuoksi, suuri vaikutus draamaopetuksen aloittamiseen suomalaisessa toimintaterapeuttikoulutuksessa. 2. Draamaopetuksen suunnittelu pohjasi holistiseen ihmiskäsitykseen, humanistiseen psykologiaan, teatteritaiteen teorioihin ja Jacob Morenon kehittämään psykodraamaan. 3. Draamaopetuksen tavoitteina olivat opiskelijan persoonallisen kasvun tukeminen ja itseilmaisun vahvistuminen, ryhädynamiikan ymmärtäminen ja terapiamenetelmän omaksuminen toimintaterapiaan. 4. Draamaopetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat tutkimuskohteen ajanjaksolla seuranneet toimintaterapiassa ja terveydenhuollon koulutuksessa tapahtuneita muutoksia. 5. Draamaopetuksen tärkeimpänä merkityksenä tämän päivän toimintaterapeuttikoulutuksessa nähdään sen mahdollisuus vahvistaa toisen ihmisen kohtaamisen taitoa ja eläytyvän, empaattisen ymmärtämisen kykyä. <p>Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta jatkotutkimuksen aiheena nousee esiin, miten toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmassa voidaan draaman menetelmin tukea ammatillista kehitystä ja toimintaterapeutiksi kasvun prosessia.</p>			
Avainsanat – Nyckelord Draamapedagogiikka, draamaterapia, toimintaterapia, ideografinen laadullinen tutkimus.			
Säilytyspaikka – Förvaringställe Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan kirjasto, Jyväskylän yliopisto			
Muuta tietoa			

Faculty Faculty of Sport and Health Sciences		Department Department of Health Sciences	
Author <u>Mari Soile Maritta Rusi-Pyykönen</u>			
Title Drama in Occupational Therapy Education during 1972 –2002 in Nursing Institute of Helsinki (Helsinki Polytechnics).			
Subject Occupational therapy			
Level Master thesis	Month and year November 2002	Number of pages 113	
<p>Abstract</p> <p>In 1972 drama was adopted into the curriculum of occupational therapy education in Nursing Institute of Helsinki. Ever since then, drama has an essential role in occupational therapy education and it has been applied as a method of self expression, as a method of experiential learning and as a method of therapy. The aim of this study was to investigate and clarify theories, ideas and purposes on which drama method, in its origins at the beginning of Finnish occupational therapy education in the early 1970s, was based. Besides this historical informative description of the past, the aim of this study is to address those future visions, which drama, as an art form and a pedagogical method, will have in modern understanding of experiential learning. To this historical idiographic qualitative research, data were collected by individual thematic interviews of eight main informants and by pedagogic documents over decades and related knowledge concerning theories of drama. The method was based on content analysis and on the interpretation of historical reconstruction –argumentation process.</p> <p>The main results of the study were that :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Occupational therapy education and practice in Great Britain have had a significant influence on adopting drama teaching into the Finnish curriculum of occupational therapy education. 2.Drama teaching from very beginning has based on holistic view of man and humanism. As concepts of learning symbolic interactionism, Dewey`s experiential learning and esthetic education can also be found. Drama as a method in occupational therapy has based on theories of J. Moreno. 3. Overall objectives were the student`s personal growth; understanding of group dynamics; drama as a method in occupational therapy and drama as a learning tool. 4.Drama in its different genres has been taught for 30 years in the Finnish OT-education in Nursing Institute of Helsinki. Drama teaching has strongly been based on the theory of Moreno. The focus on objectives, contents, timing and amount of credits has varied during different curriculums. Still, according this study, the aims of drama use have remained almost the same. <p>In future drama should be applied more systematically in curriculum of occupational therapy education as a method and plot for student`s professional growth and an emphatic understanding of client`s life-world.</p>			
Keywords Drama pedagogy, drama therapy, idiographic qualitative research, drama in education, occupational therapy			
Where deposited The Faculty of Health Sciences Library, University of Jyväskylä			
Additional information			

"Menneisyys on haaste, joka vaatii kohtaamisen ja tämä kohtaaminen tapahtuu nykyajassa".

(Immonen 1996, 13)

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	HISTORIAN TUTKIMUS	5
2.1	Historian tutkimuksen luonne ja tavoitteet	5
2.2	Toimintaterapian historian tutkimus	
2.3	Käsitys tiedosta	6
		6
3	TOIMINTATERAPIAN JA DRAAMAPEDAGOGIIKAN YHTEISET JUURET	8
3.1	Pragmatismi – yhteinen tausta	8
3.2	Pragmatistien yhteistyö – Adolf Meyer, John Dewey ja George H. Mead	9
4	SYMBOLINEN INTERAKTIONISMI	12
4.1	Symbolisen interaktionismin näkökulma	12
4.2	Vuorovaikutuksen merkitys	14
4.3	Minän kaksi puolta – ”I and Me”	15
4.4	Symbolinen interaktionismi oppimiskäsityksenä	16
5	PEDAGOGINEN DRAAMA	17
5.1	Draaman yhteisöllinen luonne	17
5.2	Pedagogisen draaman näkökulma oppimiseen	18
5.3	Kolmio draaman alueiden havainnollistamiskuviona	19
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	22
7	TUTKIJAN POSITIO	24
8	TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTONKERUU	28
8.1	Tutkimusaineisto	28
8.2	Tutkimusaineiston keruu	30

9	TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSI	37
9.1	Tutkimuspolut	37
9.2	Tutkimustehtävän vaiheet	39
10	DRAAMAOPETUKSEN VALINTAAN VAIKUTTANEET TEKIJÄT	44
10.1	Aikakauden ilmapiirin merkitys	44
10.2	Etel Gaddin merkitys draaman valinnalle opetusaineeksi	47
10.3	Iso-Britannian kontaktien merkitys	48
10.4	Uuden ammatin aseman turvaaminen	49
11	MENETELMÄN RAKENTAMISEN VAIHE: DRAAMAOPETUS 1970-LUVULLA	51
11.1	Lähtökohta	51
11.2	Draama opetussuunnitelmissa 1970- luvulla	53
11.3	Draama opiskelijan itseilmaisun ja itseymmärryksen välineenä	55
11.4	Draama projektiivisena menetelmänä	56
11.5	Draamaopetuksen taustalla vaikuttaneet teoriat 1970-luvulla	58
11.5. 1	Ihmistutkimusta koskevat näkemykset	59
11.5 .2	Draamaterapian ja draamapedagogiikan näkemykset	62
11.5.3	Taidetta ja luovuutta koskevat näkemykset	66
11.5. 4	Teorioiden jäsentely havainnollistamiskuviossa	68
12	VAKIINTUNEEN TOIMINNAN VAIHE: DRAAMAOPETUS 1981- 1992	71
12.1	Draama vuoden 1981 opetussuunnitelmassa	72
12.2	Draama vuoden 1987 opetussuunnitelmassa	74
12.3	Draaman juurruttaminen menetelmäksi työelämään	77
12.4	Draamaopetuksen taustalla vaikuttaneet teoriat 1980-luvulla	80

13	UUDISTUSTEN JA MUUTOSTEN VAIHE: DRAAMAOPETUS 1993-2002	86
	13.1 Uudenlaisten opetussuunnitelmien aika	86
	13.2 Toimintojen opetuksen uudistus 1995	87
14.	YHTEENVETO DRAAMA OPETUKSEN VAIHEISTA	91
15	DRAAMAOPETUKSEN MERKITYS TÄMÄN PÄIVÄN TOIMINTATERAPEUTTIKOULUTUKSESSA	96
16	TUTKIMUKSEN TARKASTELU	102
	16.1 Yleistä	102
	16.2 Tutkijan itsereflektio	103
	16.3 Tiedon kestävyys ja tutkimustulosten hyväksyttävyyys	104
	LÄHTEET	106
	LIITTEET	
	Liite 1. Informantit	
	Liite 2. Tutkimusaineisto	
	Liite 3. Kirjallisuuluettelo	
	Liite 4. Seminaarityöt	
	Liite 5. Kaavio 1. Draaman opetus toimintaterapeuttikoulutuksessa.	
	Liite 5. Kirje informanteille	

1 JOHDANTO

Toimintaterapeuttikoulutus alkoi Suomessa Helsingin sairaanhoito-opistossa (HSO) vuonna 1970, kolmekymmentäkaksi vuotta sitten. Toimintaterapeuttikoulutukseen on koko sen historian ajan sisältynyt erilaisten toimintamuotojen opetusta, joka on profiloitunut koulutusta muista terveystieteiden koulutuksista. Toimintojen opetuksen tavoitteina on valottaa toiminnan merkitystä osana ihmisen arkea ja hyvinvointia sekä antaa valmiuksia toimintakyvyn arviointiin ja toimintojen soveltamiseen terapeuttisina menetelminä eri kohderyhmille. Toimintojen opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat vaihdelleet eri opetussuunnitelmissa mukailen toimintaterapian alan ja ammattikäytännön kehitystä. Toimintaterapian alalla teoreettinen tieto toiminnasta ja sen merkityksestä ihmisen elämisen kokemuksiin ja hyvinvointiin on kuluneen vuosikymmenen aikana lisääntynyt (Wilcock 1998) ja toiminnan asema ammattimiehimessä (Nelson 1996, Kielhofner 1997) on uudelleen vahvistunut. Toimintaterapeuttikoulutuksen haasteena on tuoda inhimillisen toiminnan paikka opetussuunnitelman ytimenä entistä näkyvämmäksi.

Helsingin sairaanhoito-opisto on vakinaistettu osaksi Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian sosiaali- ja terveystieteiden alaa vuonna 2000. Organisaatiouudistus ja ammattikorkeakoulupedagogiikka ovat tuoneet rakenteellisia ja sisällöllisiä muutoksia toimintaterapian koulutusohjelmaan. Muutokset ovat tuoneet uusia haasteita myös toimintaterapian ainedidaktiikkaan ja siten vaikuttaneet opettajan rooliin. Perinteiset luentopainotteiset opetusmenetelmät eivät yksin riitä tarjoamaan välineitä tämän päivän joustavan asiantuntijuuden saavuttamiseen, eivätkä ammatillisen ydinosaamisen varmistamiseen työelämälähtöisten muutosten tuomien kehittämishaasteiden edessä.

Opetusministeriö on määritellyt (07.09.2001) terveystieteiden koulutuksessa noudatettavat ammatilliset osaamisvaatimukset. Niiden mukaan terveystieteiden osaaminen perustuu jatkuvasti uusiutuvaan ja laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoperustaan ja käytännölliseen osaamiseen sekä sosiaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin taitoihin. Terveystieteiden työssä korostuvat kommunikaatio- ja kuuntelemisen taito, erilaisuuden huomioiminen ja kunnioittaminen ja vahvojen teoreettisten ja taidollisten perusvalmiuksien saaminen. Toimintaterapeutin työn ammatillisuudessa on keskeistä pyrkimys ihmisen toiminnallisen

luonteen ja hänen elämäntilanteensa eläytyvään ymmärtämiseen. Toimintaterapeutin ammatillisen ydinosaamisen alueiden määrittelyn mukaan terapiasuhteen luominen ja ylläpitäminen edellyttää, että toimintaterapeutti ymmärtää terapiasuhteen vastavuoroisen, dialogisen luonteen ja kykenee luomaan empaattisia terapiasuhteita sekä tunnistaa ja kehittää ammatilliseen kasvuun liittyviä ominaisuuksiaan. (Ammatikorkeakoulusta terveydenhuoltoon 2001, 15-16, 87.)

Terapeutiksi kasvaminen ja oman itsen tietoinen käyttö (Mosey 1986) terapeuttisessa vuorovaikutussuhteessa sekä toisen ihmisen kohtaamiseen liittyvät taidot ovat niitä toimintaterapian ammatillisen osaamisen alueita, joiden oppimista voi tapahtua vain lähiopetuksessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toimintaterapeutin ammatissa toimiminen edellyttää myös moniammatillisia ja monialaisia yhteistyö- ja ryhmätaitoja. Niiden saavuttamiseksi opiskelijat tarvitsevat koulutuksen aikana oppimistilanteita, joissa voivat saada kokemuksia itsestään ryhmän jäsenenä (Häkämies 1999).

Vuonna 1972 draama päätettiin ottaa mukaan toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmaan Helsingin sairaanhoito-opistossa ja sen opetus aloitettiin seuraavana vuonna. Siitä lähtien draamalla on ollut oma roolinsa toimintaterapeuttikoulutuksessa. Draama on sosiaalinen ja kollektiivinen taide- ja terapiamuoto, joka antaa välineen tarkastella ihmisen toimintaa ja hänen kokemuksiaan (Heikkinen 2002). Draamatyöskentelyssä pääroolissa on ihmisen tarina ja valokiilassa hänen eksistenssinsä; kehityksen ja kasvun mahdollisuus. Draamatyöskentely on profiloitunut toimintaterapeuttikoulutuksessa inhimillisen vuorovaikutuksen ja ryhmässä tapahtuvien ilmiöiden tutkimisen paikkana sekä terapiamenetelmänä.

Ihmisen toiminnallisen luonteen ja inhimillisen toiminnan tarpeiden tiedostaminen hyvinvointia vahvistavana tekijänä ovat toimintaterapeutin työssä keskeistä, kuten myös toiminnan ja sille annettujen merkitysten ymmärtäminen ihmisen elämissä maailmassa. Kouluttajina se haastaa meidät kehittämään toimintaterapeuttikoulutusta ja sen didaktiikkaa niin, että oppimistilanteissa nämä inhimillisen toiminnan eri ulottuvuudet ja mahdollisuudet ovat myös opetusmenetelmissä luontevalla tavalla läsnä.

Toimintaterapian ja draaman opettajana minua kiinnostaa kysymys toiminnallisten menetelmien mahdollisuuksista uudenlaisen oppimiskulttuurin kehittämässä. Oman koulutustaustani pohjalta rajaan kiinnostukseni toiminnoista draamaan. Motiivini lähtee tutkimaan draaman roolia ja merkitystä toimintaterapeuttikoulutuksessa nousee ammatillisesta intressistä opetusmenetelmien kehittämiseen ja henkilökohtaisesta suhteestani soveltavan draaman alueeseen. Kehittämistyön taustaksi tarvitsen historiallista perspektiiviä eli tietoa draamaopetuksen aloittamisen perusteista sekä sen opetuksen tavoitteista ja vaiheista koulutuksessamme.

Tutkimuskohteeni on draamaopetus toimintaterapian perustutkintoon johtavassa nuorisoasteen koulutuksessa Helsingin sairaanhoito-opistossa (nyk. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia) vuosina 1972 –2002. Tutkimuksessani selvitän ensin, mitkä olivat ne päämäärät ja opetukselliset tavoitteet ja teoriat, joihin draamaopetus alun perin pohjasi. Tutkimukseni painopiste on tämän lähtötilanteen ja perustan selvittämisessä. Sen jälkeen tarkastelen, miten draamaopetuksen tavoitteet, sisältö ja määrä ovat vaihdelleet eri opetussuunnitelmissa. Tutkimuksessa kuvailen draaman opetusta tässä ajallisessa kontekstissa. Olen jaotellut tutkimuskohteen kolmeen eri vaiheeseen, joiden mukaan työni jäsentyy. Ensimmäinen on menetelmän rakentamisen vaihe, joka käsittelee draamaopetusta 1972-1980; toinen on vakiintuneen toiminnan vaihe, joka tarkastelee draamaopetusta ja menetelmän juurruttamista ammattikäytäntöön 1981-1992 ja kolmas uudistusten ja muutosten vaihe sisältää ajanjakson 1993- 2002. Tämän historiallisen tarkastelun jälkeen tuon esiin draamaopetuksen merkitystä tämän päivän toimintaterapeuttikoulutuksessa ja niitä mahdollisuuksia, mitä draama voisi tarjota tämän päivän toimintaterapeuttikoulutuksen kehittämiseen holistisen ihmiskäsityksen pohjalta.

Tässä historiallisessa ideografisessa tutkimuksessa tiedonintressi suuntaa toiminnan kuvaamista mukana olleiden toimijoiden näkökulmasta. Aineisto on kerätty teemahaastatteluin ja koulutuksellisista dokumenteista ja sitä on täydennetty tutkimusprosessin aikana draaman teoriaa ja tutkimuskohteen ajallista kontekstia kuvaavilla kirjallisilla dokumenteilla ja haastatteluilla. Tutkimuksellisenä lähestymistapana olen käyttänyt historiallista rekonstruktio- argumentaatio prosessia ja aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä.

Teoreettisena näkökulmana tässä tutkimuksessa on symbolinen interaktionismi. Symbolinen interaktionismi toimii yhdistävänä tekijänä tutkimuskohteena olevan draaman ja toimintaterapian välillä, sillä molempien juuret ovat 1900-luvun pragmatismissa. Symbolinen interaktionismi on myös sisällöllisesti johdonmukainen valitun historiallisen tutkimuksen lähestymistavan ja draamapedagogiikan oppimisenäkemyksen kanssa. Symbolinen interaktionismi sisältää erilaisia suuntauksia ja vaiheita, rajaan tässä tutkimuksessa teorian esittelyn tutkimuskohteen ja tutkimustehtävän näkökulmasta tarkoituksenmukaisesti.

Suomessa on tehty viisi toimintaterapeuttikoulutusta käsittelevää tai koulutusta sivuavaa tutkimusta. Johanna Holvikivi (1992) on tutkinut toimintaterapeuttien käsityksiä työstä ja koulutuksen antamista valmiuksista. Tiina Hautala (1999) on tehnyt historiallisen katsauksen suomalaisen toimintaterapeuttikoulutuksen muotoutumiseen ja Satu Kovanen (1999) on tarkastellut toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmien kehitystä Helsingin sairaanhoito-opistossa. Toimintaterapeuttikoulutuksen käytännön harjoittelua käsitteleviä tutkimuksia on kaksi. Riitta Konkola (2000) on tutkinut toimintaterapeuttikoulutuksen käytännön harjoittelun ohjauskeskusteluja kehittävän transferin välineenä ja Kaija Nevalainen (2002) merkityksellistä, ammattitaitoa edistävää harjoittelua. Draama tai muita toimintamuotoja käsittelevää tutkimusta suomalaisessa toimintaterapeuttikoulutuksessa ei ole aiemmin tehty. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda uutta tietoa Helsingin sairaanhoito-opiston toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetuksen vaiheista, tallentaa koulutuksen historiaa ja antaa näköaloja draamaopetuksen tehtäviin tämän päivän koulutuksessa.

2 HISTORiantutkimus

2.1 Historian tutkimuksen luonne ja tavoitteet

Historia ei ole menneisyyden katselua vaan se on ennen muuta tie nykyisyyden ymmärtämiseen ja tulevaisuuteen suuntautumiseen. (Immonen 1996, 183)

Historiantutkimus on tieteellistä tutkimusta, jonka tehtävänä on menneisyyden tapahtumien ja ilmiöiden kuvaaminen, rekonstruoiminen, ymmärtäminen ja selittäminen. Historiantutkimus etsii, tuottaa uudelleen ja tulkitsee konkreettisia tapahtumia, siten kuin ne ajassa ja paikassa tapahtuivat (Tuchman 1994, 306). Tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa menneisyydestä sekä siirtää samalla historian välittämiä kokemuksia ja traditioita eteenpäin. (Kalela 1972, 22-23, Heikkinen 1980, 7-9, Tähtinen 1993, 4-6.) Kasvatuksen historiallinen tutkimus määritellään tutkimukseksi, joka käsittelee kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä kysymyksiä historiatieteellisellä menetelmällä ja historiallisesta näkökulmasta. Kasvatuksen historia on lähellä yhteiskuntatieteitä ja historiallisia tieteitä. (Kuikka 1991.)

Kasvatuksen historia on laajasti ymmärrettynä osa kulttuurihistoriaa, jossa inhimillinen toiminta on keskeinen tutkimuksen kohde. Tavoitteena on oman maan koulutusjärjestelmän tunteminen, pedagogiseen ongelmanasetteluun perehtyminen ja eri aikakausien keskeisten pedagogisten lähtökohtien ja niiden taustatekijöiden selvittäminen. Lisäksi kasvatuksen historiallisen tutkimuksen tehtävänä on antaa taustaa tämän päivän koulutusta koskeviin ongelmiin ja ratkaisuvaihtoehtoihin. (Kuikka 1991, 15-18, Tähtinen 1993, 35-37.)

Historiallisessa tutkimuksessa pyritään teoreettisen viitekehyksen sijaan kartoittamaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman laaja-alaisessa kontekstissa. Tutkimuksessa tavoitellaan joko kokonaan uutta tietoa tai tietoa, joka vahvistaa, kritisoi tai mitätöi aiempaa käsitystä. (Tähtinen 1993, 12.) Analyttinen metodi on historiallisen tutkimuksen työskentelytapa, jossa menneisyyden ilmiöistä pyritään saamaan tietoa jäsentämällä sitä

riittävän pieniin osiin, selvittämällä osien suhde toisiinsa ja kokonaisuuteen sekä muodostamalla tästä kokonaisuudesta jäsentynyt tiedollinen käsitys. Historiallisessa tutkimuksessa yleisesti käytetty menetelmä on lähteiden sisällönanalyysi. (Kirkinen 1994, 182) Se on menetelmänä myös tässä tutkimuksessa.

2.2 Toimintaterapian historian tutkimus

Toimintaterapian historiallista tutkimusta ohjaa käytäntöä hyödyttävät eli pragmaattiset pyrkimykset. Tutkimuksessa on tavoitteena selvittää tapahtumien kronologinen järjestys toimintaterapiassa ja näiden tapahtumien väliset suhteet ja niihin vaikuttaneet kriittiset tekijät. Päämääränä on tulla tietoiseksi, mitä menneisydessä on tapahtunut, jotta menneistä onnistumisista ja epäonnistumisista voidaan ottaa opiksi. Päämääränä on myös saada tietää, miten asiat on aiemmin tehty, jotta voitaisiin nähdä, olisiko aiemmat toimintatavat sovellettavissa tämän päivän ongelmiin ja kysymyksiin. Historiallisen tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää nykyistä koulutuksellista käytäntöä ja politiikkaa tarkemmin. (Stein & Cutler 2000.)

2.3 Käsitys tiedosta

Totuudesta puhuttaessa historiantutkijat tarkoittavat hyvin perusteltua tietoa, jonka kannalta tutkijan esityksen johdonmukaisuus ja sisäinen ristiriidattomuus ovat avainasemassa. Varman tiedon sijaan historiantutkimuksessa on olennaista tutkimuskohteen kannalta uuden tiedon saanti. Historiantutkimus on ymmärtämisen tieteenala, jossa tutkija toimii tulkkina tutkimuskohteensa ja yleisön välillä (Kalela 1993, 2000). Tutkimustehtävä liittyy keskusteluihin nykyhetkessä. Tutkija ylläpitää keskustelua menneiden polvien yksilöiden välillä, käy keskustelua lähteiden, aiemman tutkimuksen ja käyttämiensä teorioiden sekä oman aikansa kulttuurin kanssa (Ahtiainen ym. 1996, Autio ym. 2001).

Historiantutkija tekee tutkimuskohteensa käsitettäväksi sijoittamalla sen jonkin prosessin tai tilanteen osaksi. Työtä hallitsee pyrkimys tehdä oikeutta tutkimuksen kohteena oleville ihmisille ja asioille. Se edellyttää tutkijalta, että hän selvittää, miten tutkimuksen

kohteena olevat ihmiset itse ymmärsivät toimintansa ajan ulottuvuudella. (Kalela 2000.)
 Menneisyyden rekonstruktio asettaa rajat tutkijan argumentaatiolle. Menneisyys on aina läpinäkymätöntä ja siksi menneisyyden tapahtumaa voi lähestyä ja välittää vain tietyllä todennäköisyydellä. Historiantutkijan työ on rekonstruktion ja argumentaation jatkuvaa läsnäoloa ja vuorovaikutusta. (Kuikka 1991, Ahtiainen ym. 1996, Kalela 2000, Hietala 2001.)

Pro gradu-tutkielmani on historiallis-kvalitatiivinen informatiivinen tutkimus. Se kuuluu kasvatuksen lähihistorialliseen tutkimusalueeseen, sillä lähihistorian ajallisen määrittelyn keskeisenä rajapyykkinä pidetään toista maailmansotaa ja tutkielmani lähtökohta on 1940-luvun jälkeisessä ajassa (Kuikka 1991, Henriksson ym. 2001, 132). Tutkimusote on ideografinen, sillä tutkimuksen päämääränä on ymmärtävä eli finalistinen selittäminen. Ideografisessa tutkimuksessa kuvaillaan yksittäisiä tapahtumia, henkilöitä ja historian vaihteita, joissa inhimillinen toiminta pyritään ymmärtämään mukana olleiden toimijoiden tekojen ja päämäärien kautta. Ideografisen tutkimuksen tavoitteena ei ole yleisten teorioiden tai yleistyksien luominen. (Kalela 1972, 30, Mehtonen 1982, Varto 1992, 79, Tähtinen 1993, Niskanen 1994, 22, Kvale 1996, 26-29, Kinnunen 2001.)

Pro gradu –tutkielmani tutkimuskohde on ainutkertainen. Tutkimuksessa etsitään yksilötason tietojen perusteella vastausta toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetuksen historiaan liittyen; miksi jokin asia tehtiin, miten se toteutettiin ja miten toimijat sen mielsivät. Käsitös tiedosta tässä tutkimuksessa on relatiivinen sisältäen oletuksen, että totuus vaihtelee yksilöstä, ryhmästä ja ajasta toiseen, kontekstista ja havaitisijasta riippuen (Heikkinen 1980, 37-39). Totuuden pragmaattisessa ulottuvuudessa on kyse siitä suhteesta, mikä historiantutkijan työllä on nykyajan tarpeisiin ja nykyajan tilanteisiin. (Heikkinen 1980, Varto 1992). Tiedonintressi tässä tutkimuksessa on siten pragmaattinen ja noudattaa Steinin & Cutlerin käsitystä toimintaterapian historiallisesta tutkimuksesta, sillä tarkoitus on tutkimuksesta saatujen tulosten pohjalta kehittää draamaopetusta ja vastata toimintaterapeuttikoulutuksen tämän hetken kehittämistarpeisiin ja ammattimme muuttuvaan tiedontarpeeseen.

3 TOIMINTATERAPIAN JA DRAAMAPEDAGOGIIKAN YHTEISET JUURET

3.1 Pragmatismi – yhteinen tausta

Toimintaterapian syntyyn 1900-luvun alussa Yhdysvalloissa vaikutti humanistisiin arvoihin nojaavien Moral Treatment- ja Art and Crafts-liikkeiden toiminta, jotka olivat reaktiota laajalle levinneen teollistumisen ja kaupungistumisen aiheuttamiin ongelmiin. (Wilcock 1998, 16-34). Myös draamapedagogiikan alkusysäys sijoittuu 1900-luvun alussa tapahtuneeseen kasvatuksen reformiin, jossa näkemys lapsen oppimisesta ja tiedon ja muun oppimisen suhteesta tuli yhteiskunnalliseen keskusteluun (Laatikainen 1998, 8-10).

Toimintaterapialla ja draamapedagogiikalla on yhteiset juuret 1900-luvun alussa Yhdysvalloissa kehittyneessä pragmatismiksi kutsutussa filosofisessa suuntauksessa. Kantasana pragma on kreikkaa ja tarkoittaa toimintaa (Sivistyssanakirja 1906). Pragmatismin yksi tärkeimmistä periaatteista on, että tiedon tarkoituksena on ohjata tulevaa toimintaa. Pragmaattisessa ajattelussa korostetaan todellisuuden kuvailuun ja selittämiseen käytettyjen käsitteiden ja teorioiden sopimuksenvaraisuutta. (Honkonen 1993, Ahokallio & Tikkanen 1998, 179.)

Pragmatismin käsitys persoonallisuudesta on kokonaisvaltainen ja käytännöllinen. Siinä yhdentyy holistinen ihmiskäsitys ja humanismi. Perusteoria ihmisen luonteesta on, että ihmiset ovat toiminnallisia olentoja, joilla on toiminnalliset tarpeet ja, että yksilön käyttäytyminen on ymmärrettävä suhteessa hänen toimintaansa. Pragmatistisen filosofian mukaan yksilöllä on tarve muuttua elämänolosuhteiden myötä sekä sopeutua ympäristöönsä, mikä edellyttää mielen ja käsien tietoista käyttöä (Wilcock 1998, 178-179). Pragmatismi korostaa ajattelun ja oppimisen intersubjektiivisen ja yhteisöllisen luonteen ensisijaisuutta (Miettinen 1999). Tieto ja oppiminen nähtiin liittyvän ihmisen aktiiviseen toimintaan kokemusten järjestäjänä ja tosiasioiden perustelijana. Pragmatismissa nähtiin koulutuksen mahdollisuudet tukea humanistista elämäkatsomusta ja rakentaa omalta osaltaan demokraattista yhteiskuntaa. (Haaparanta & Niiniluoto 1986, Braanaas 1993,

24-25, Laatikainen 1998, 8-10, Wilcock 1998, 104, Hautala 1999, 19, Hooper & Wood 2002.) Toimintaterapialle ja draamapedagogiikalle yhteisen holistisen ihmiskäsityksen ja humanismin tausta löytyy näistä pragmatismiin alkuvaiheen filosofisista perusteista.

3.2 Pragmatistien yhteistyö - Adolf Meyer , John Dewey ja George H. Mead

*Ihmisorganismi ei voi koskaan olla olemassa maailmasta irrallaan. Kaikki mitä olemme ja teemme on maailmasta ja maailmassa ja elämänongelmat koskevat itseä elämäntilanteiden vuorovaikutuksessa.
(Meyer 1948, 3)*

Toimintaterapian uranuurtaja ja psykiatri Adolf Meyer toimi 1900-luvun alussa merkittävänä vaikuttajana Mental Hygiene -liikkeessä, jonka toimintafilosofia pohjasi pragmatismiin. Kasvatusfilosofi ja yksi pragmatismiin uranuurtaja John Dewey oli myös Mental Hygiene – liikkeen perustajajäseniä. Ihminen on Deweyn näkemyksen mukaan yhteiskunnallinen olento ja aina sidottu toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja historiaan. Sosiaalisen ympäristön muodostavat toisaalta yksittäiset merkitykselliset ihmiset ja toisaalta se yhteisö tai ne yhteisöt, joihin yksilö tuntee kuuluvansa. Ihmisen olemassaolo syntyy yhteisessä toiminnassa muiden ihmisten kanssa. Deweyn varhaisfilosofiaan liittyvän kokemukäsitetten lähtökohta oli hegeliläinen idealismi. Myöhemmin Dewey kehitti kokemukäsitetään naturalistiseen ja empiristiseen suuntaan (Miettinen 1999, 32).

Deweyn mukaan kokemus syntyy ihmisen ja todellisuuden tapahtumien välisessä vuorovaikutuksessa, jossa ihminen antaa tapahtumille merkityksiä. Deweyn filosofian mukaan ihmisellä on neljä perustarvetta: tekemisen, keksimisen, sosiaalisen ja taiteellisen toiminnan tarve. (Dewey 1957, 21,56, Braanaas 1993, 24-45.)

Dewey ja Meyer jakoivat tämän ajatuksen ihmisen toiminnallisesta luonteesta ja heillä oli pitkäaikainen intellektuaalinen toveruus. Meyer ja Dewey työskentelivät yhdessä muun muassa Hull Housessa, jossa työväestölle tarjottiin mahdollisuuksia luoviin ja yhteiskunnallisiin toimintoihin. Tätä kautta Deweyn ajattelu omaksuttiin toimintaterapian teoriaan. Deweyn vaikutus tulee selkeästi esiin Meyerin kirjoituksissa. Meyerin mielestä

Deweyn filosofinen ajattelu sopi hänen pragmatistiseen ja pluralistiseen näkemykseen, jossa hän näkee ihmisen pohjimmaltaan sosiaalisena olentona. (Lief 1948,3, 7, Meyer 1948, 417, 462, Hooper & Wood, 2002.)

Symbolisen interaktionismin luoja filosofi ja sosiaalipsykologi George Herbert Mead oli myös Meyerin aikalainen ja pragmatismien vaikuttaja. Meadilla on ollut Deweyn ohella merkittävä vaikutus Meyerin ajatuksiin ja sitä kautta toimintaterapiaan. Kun Meadin tutkimuksen ja kiinnostuksen kohde oli yksilön subjektiivinen ja suhteessa yhteiskuntaan oleva rooli, niin Dewey taas fokusoiki kiinnostuksensa koulutukseen ja sosiaalisen rakentumisen rekonstruktioon (Hautala 1999, Wilcock 1998, 178-179).

Useimmille pragmatisteille luovuus sisältyy itsestään selvästi inhimilliseen toimintaan (Kivinen & Ristelä 2001). Spontaanisuus onkin yksi vitaaleimmista käsitteistä Meyerin ajatuksen ja toiminnan viitekehyksessä. Meyerin spontaanisuus käsitteeseen liittyy keskeisesti vapaa tahto ja vastuu. Meyer viittasi spontaanisuutta käsittelevissä artikkeleissaan Deweyn ja Meadin teorioihin ja korosti niiden merkittävyyttä ihmistä koskevassa tutkimuksessa (Lief 1948). Meyerin mukaan ihmisen työn ja vapaa-ajan ymmärtäminen edellyttää Meadin "tämän hetken" (present) - filosofiaa ja Deweyn "tässä ja nyt"-lähestymistapaa. Siihen, mitä ihminen tekee "sua sponte", spontaanisti tulisi Meyerin mukaan suunnata erityinen huomio, jotta ihmistä koskevassa tutkimuksessa päästäisiin pois puhtaasti tilastollisesta tutkimustavasta, joka jättää ihmisen aktiivisuuden huomiotta. (Meyer 1948, 417, 462; 1977, 1974)

Nämä Adolf Meyerin artikkelit, jotka käsittelevät spontaanisuuden merkitystä ihmisen kasvussa ja kehityksessä ovat suomalaisen toimintaterapian keskuudessa ehkä vähemmän tunnettuja. Draaman opetuksen lähtökohtien tarkasteluun ja tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen valintaan ne kuitenkin antavat tärkeän historiallisen perspektiivin, sillä spontaanisuus on myös yksi draaman keskeisistä käsitteistä (Moreno 1953).

Tässä 1900-luvun alun ajallisessa yhteydessä Jacob Morenon nimi on syytä mainita. Hän oli Meyerin, Deweyn ja Meadin aikalainen ja ryhmäterapien pioneeri. Morenon merkitys toimintaterapian draamaopetukseen tulee esiin tämän tutkimuksen myöhemmissä luvuissa. Moreno on omaa teoriaansa esittelevässä pääteoksessaan *Who Shall*

Survive (1953) viitannut sekä Meadiin että Meyeriin. Näitä kolmea vaikuttajaa yhdistää myös artikkeleiden kirjoittaminen sosiometrian teorioita ja metodeja käsittelevään Sosiometry –nimiseen aikakauden arvostettuun aikakauslehteen. Meyerin artikkeli Spontaneity ilmestyi ensimmäisen kerran tässä aikauslehdessä vuonna 1941. (Nieminen & Saarenheimo 1981, 30, Meyer 1941/1978.)

4 SYMBOLINEN INTERAKTIONISMI

4.1 Symbolisen interaktionisimin näkökulma

Pragmatisimilla on ollut vahva vaikutus symbolisen interaktionismin kehittymiseen sosiaalipsykologien piirissä Yhdysvalloissa 1920-1930-luvuilla. Keskeisinä vaikuttajina toimivat edellä mainitut John Dewey ja G.H. Mead sekä William James. Myöhemmin symbolisen interaktionisimin nk. Chicagon suuntauksen piiriin ovat kuuluneet ja sitä edelleen kehittäneet muun muassa Herbert Blumer ja Erving Goffman. (Jacob 1987, Honkonen 1993, Jones ym. 1998, Alasuutari 1999.)

Symbolinen interaktionismi kuuluu tulkitseviin teorioihin, jotka käsittelevät pienen mittakaavan vuorovaikutusta. Symbolinen interaktionismi on kiinnostunut, miten vuorovaikutus yksilöiden välillä tuottaa tulkitsemisprosessia ja miten ihmiset ymmärtävät omaa toimintaansa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tulkitsevissa teorioissa nähdään, että ihmiset eivät vain sokeasti seuraa sosiaalisia normeja, vaan sosiaalisen elämän järjestys muovautuu siitä, että yksilöllä on kyky tutkia ja työstää sitä, mitä on tapahtumassa heidän ympärillään ja sitten, tekemänsä tulkinnan valossa valita, miten tulevat toimimaan kussakin tilanteessa. Ihmiset ovat taipuvaisempia toimimaan niiden merkitysten pohjalta, joita he ovat liittäneet asioihin ja tapahtumiin aiemmin kuin, että he vain yksinkertaisesti reagoisivat sosiaalisen kulttuurin normeihin. (Jacob 1987, Honkonen 1993, Schwandt 1994, 123-125, Jones ym.1999.)

Symbolisen interaktionisimin näkemyksen mukaan ihmisen käyttäytyminen ei ole determinoitua ihmisen sisäisten voimien (vaistot, halut) tai ulkoisten voimien (normit, kulttuuri) toimesta, vaan käyttäytyminen johtuu siitä reflektiivisestä ja sosiaalisesta tulkinnasta, joita yksilö on tehnyt läsnäoleviin sisäisiin ja ulkoihin ärsykkeisiin. Tästä syystä inhimillistä toimintaa ei voida tarkastella samojen periaatteiden mukaisesti kuin luonnonilmiöitä, vaan menetelmällisillä ratkaisuilla pyritään pääsemään mahdollisimman lähelle toimijoita ja näkemään todellisuus ja siihen sisältyvät objektit heidän näkökulmistaan. (Jacob 1987, Schwandt 1994.)

Blumerin ja Meadin luoman symbolisen interaktionismin malli pohjaa kolmeen premissiin.

1. Ihmisten toiminta kohti fyysisiä objekteja ja toisia ihmisiä ympäristössään pohjaa siihen, mikä merkitys näillä asioilla on heille.
2. Merkitykset syntyvät ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kommunikaatio on symbolista, sillä ihmiset kommunikoivat kielten ja muiden symbolien välityksellä. Lisäksi kommunikoidessaan ihmiset luovat ja tuottavat merkitseviä symboleja.
3. Merkitykset ovat syntyneet ja muovautuneet tulkinnoissa vuorovaikutuksellisen prosessin kautta. Toimija valitsee, tarkistaa, epäilee, ryhmittää uudelleen ja muuntaa merkitystä aina sen tilaisuuden asettamassa valossa, jossa hän on ja toimii. (Schwandt 1994, 123-125, Kalliola 2001, 331-333.)

Merkityksiä annetaan objekteille. Objekteilla tarkoitetaan mitä tahansa sellaista, johon voidaan osoittaa tai viitata. Käytännöllisistä syistä objektit luokitellaan kolmeen kategoriaan:

1. Fyysiset objektit, kuten tuoli, kukka tai polkupyörä.
2. Sosiaaliset objektit, kuten opiskelija, tuomari, ministeri, äiti tai ystävä.
3. Abstraktit objektit kuten moraalinen periaate, filosofinen doktriini tai aate.

Merkitys ratkaisee, miten henkilö näkee objektin ja miten hän asennoituu toimimaan sen suhteen. Useimmiten merkitykset tulevat esiin vasta vähitellen vuorovaikutuksen kuluessa. Merkitysten rakentaminen aiheuttaa neuvotteluprosessin osallistujien kesken, jonka tuloksena asioille ja tilanteille aiemmin annetuissa merkityksissä tapahtuu uuden luomista, muuntumista ja muutosta. (Jacob 1987, Jones ym.1999.) Symbolinen interaktionismi painottaa tätä inhimillisen toiminnan luovaa ominaisuutta (Syrjälä ym. 1995, Alasuutari 1999). Symbolisen interaktionismin näkökulmasta ihmisen omat merkityksenannot ja tulkinnat ovat tärkeitä toiminnan selittäjiä, siksi ihmistä tutkittaessa kiinnitetään huomiota sekä näihin merkityksiin että siihen konstruointiprosessiin, joka tulee näkyväksi toiminnan tasolla.(Honkonen,1993.)

4. 2 Vuorovaikutuksen merkitys

Symboliset interaktionistit näkevät yksilön ja yhteisön erottamattomana yksikkönä. Voidakseen ymmärtää toista, pitää ymmärtää toisen toiseus. Kummatkin vaikuttavat toisiinsa: kumpikaan ei ole täydellisesti määriteltävissä tai määrittelijä. (Jacob 1987.) Tietoisuuden kehittämisessä ihmisen sosiaalisuus on ensisijainen tekijä. Kommunikoinnin oppiminen edellyttää kykyä toimia puhujana ja kuulijana samanaikaisesti. Vuorovaikutus on merkittävä linkki sosiaalisen ryhmän ja yksilöiden välillä. Symbolinen interaktionismi on kiinnostunut vuorovaikutuksesta, joka tapahtuu useassa mielessä ja merkityksissä ihmisyhteisöissä. Vuorovaikutus näkyy prosessina ryhmien elämässä (group life) niissä tilanteissa, joissa toisiaan tapaavat ihmiset ennakoivat tapahtuman kulkua ja toisaalta tulkitsevat niitä ennakoiteja, joita muut ovat tehneet. (Jacob 1987, Honkonen 1993.)

Meadin esittämä vuorovaikutuksen analyysi perustuu siihen ajatukseen, että sosiaalisessa toiminnassa viestitetään eleiden (gestures) välityksellä. Näitä eleitä ovat non-verbaalin viestinnän lisäksi esimerkiksi tuolin ojentaminen toiselle. Ihmiselle on tunnusomaista, että hän ymmärtää eleensä merkityksen samaan tapaan kuin sen vastaanottava toinen henkilö. Eleet ovat muuttuneet tiedostetuiksi ja niistä on muodostunut kieli, kun merkityksiä sisältävät symbolit ovat kehittyneet inhimillisen ja sosiaalisen prosessin myötä. Kielen perusominaisuus on intersubjektiivisuus, joka mahdollistaa oman toiminnan asettamista tarkastelun kohteeksi. (Jacob 1987, Honkonen 1993, Kuusela 2001, 67.)

Symboliset interaktionistit pitävät myös roolinottokykyä ihmiselle tyypillisenä ominaisuutena. Toisen henkilön roolin ottaminen on osittain tunneperäistä samaistumista toisen ihmisen asemaan, mutta paljolti myös puhtaasti älyllistä kykyä tarkkailla omaa käyttäytymistään muiden ihmisten näkökulmasta. Sen lisäksi, että ihminen kykenee asettumaan jonkun tietyn yksittäisen henkilön asemaan, hän voi omaksua myös yleistetyn toisen (generalized other) esimerkiksi yhteisön näkökulman. Tällöin ihminen kehittää mielessään käsityksensä siitä, miten koko yhteisö toimii ja suhtautuu häneen ja hänen toimintaansa. Yleistetty toinen, jonka ihminen omaksuu, muodostuu kaikkien ryhmän jäsenten omaksumista abstrakteista säännöistä, joiden mukaisesti henkilö alkaa toimia. (Honkonen 1993, Kuusela 2001.)

4.3 Minän kaksi puolta – ” I and Me ”

Symboliset interaktionistit ovat kiinnostuneet ymmärtämään, kuinka yksilöt kykenevät ottamaan toistensa näkökantoja ja oppimaan merkityksiä ja symboleja vuorovaikutuksen konkreettisissa tilanteissa (Jones ym.1999). Meadin ajattelun keskeinen käsite on minä (self) johon sisältyy ajatus yksilön tietoisuudesta omasta olemisestaan. Minä on sosiaalinen rakennelma ja se kasvaa sosiaalisen kokemuksen myötä. Minän kehittyminen on riippuvainen siitä, kuinka hyvin henkilö kykenee asettumaan toisen henkilön asemaan ja näkemään itsensä toisen silmin. (Jacob 1987, Kuusela 2001.) Myös toimivan ryhmän ja yhteiskunnan olemassaolo edellyttää yksilöltä kykyä omaksua toisen ihmisen rooli itseään kohtaan. Ilman tätä kykyä ei ihmisten välinen yhteistoiminta olisi mahdollista.

Minä (self) voidaan jakaa kahteen osaan: Subjektiminä eli ”I” on minuuden spontaani ja aktiivinen osa, joka toimii nykyhetkessä. Objektiminä eli ”me” on taas minuuden toteutunut puoli, jota ”I” voi tarkastella. Minän ”me” osa muodostuu muiden ihmisten asenteiden omaksumisesta (taking attitudes of others), johon ”I” reagoi. Eli toisin sanoen ”me” on se minä, joka tiedetään ja ”I” se, joka tietää . ”Me” edustaa sosiaalista kontrollia ja ”I” edustaa spontaania, rajoittamatonta toimintaa. (Honkonen 1993,234.) Esimerkiksi silloin, kun kerron toisille, kuka minä olen, on kyseessä ”me”. Tilanne on silloin pysäytetty tiettyyn hetkeen ja aikaan. ”I” on taas käsitys itsestä virtaavana tilana, joka kaiken toiminnan takana tekee havaintoja ja tulkintoja. (Kuusela 2001,69.)

Kun ihminen on vuorovaikutuksessa itsensä kanssa, hän voi tarkastella ja arvioida omia toiveitaan, tavoitteitaan, odotuksiaan ja näkemyksiään suhteessa muiden ihmisten toimintoihin, odotuksiin ja näkemyksiin. Tällä tavoin yksilö rakentaa itseään muiden ihmisten ja sosiaalisen yhteisön kautta ja sosiaalistuu ulkopuoliseen todellisuuteen. (Honkonen 1993.) Tässä näkemyksessä on analogiaa Meyerin esittämän yksilön elämänhallinnan ja oman elämän hallinnan kanssa. (Meyer 1978).

4.4 Symbolinen interaktionismi oppimiskäsityksenä

Symboliseen interaktionismiin pohjautuvassa oppimisen tutkimuksessa pyritään Tynjälän (1999) mukaan ottamaan huomioon sekä yksilöllinen tiedon konstruointi että oppimisen sosiaalinen dynamiikka. Lähestymistapa pyrkii selittämään, miten yksilöistä muodostuva ryhmä rakentaa vuorovaikutuksessa merkityksiä. Symbolisen interaktionismin oppimiskäsityksessä oppiminen on sekä yksilöllistä tiedon konstruointia että yhteisöllistä mukautumista ja yhteisön muuttamista. Symbolinen interaktionismi antaa oppimisprosessissa yksilölle autonomiaa. Sosiaaliseen toimintaan osallistuvat yksilöt asettavat itse itselleen tavoitteet ja antavat niille merkityksen sekä toimivat näiden tavoitteiden suuntaisesti. Kuitenkin persoonallinen merkityksenanto on symbolisessa interaktionismissa toissijaista sosiaaliseen nähden. Symbolinen interaktionismi sisältää aineksia sosiokulttuurisista teorioista ja radikaalista konstruktivismista. Oppimiskäsityksenä se pyrkii rakentamaan siltaa sosiokulttuuristen teorioiden ja radikaalin konstruktivismin välille. (Tynjälä 1999, 50-55.)

5 PEDAGOGINEN DRAAMA

5.1 Draaman yhteisöllinen luonne

Draama tulee kreikan kielen sanasta drao, joka tarkoittaa toimintaa. Se on toimintaa, joka sisältää ajatuksen ”Minä teen ja toimin ja ponnistelen luodakseni merkityksiä” (Meri 1981, Paavolainen 1997). Draaman keskeisenä piirteenä voidaan nähdä, että se on inhimillistä käyttäytymistä jäljittelevää ja esittävää toimintaa. Draaman lähtökohtana on käsitys ihmisestä sosiaalisena olentona, joka todellistuu vuorovaikutussuhteittensa kautta. Draama on taidelajeista yhteisöllisin ja sen luonteelle on ominaista asioiden tutkiminen ja ilmiöiden tarkastelu muiden kanssa. Draamassa on aina läsnä sekä esittäjät että katsojat ja heidän välinen vuorovaikutuksensa. Draamassa osallistuja on kahdessa sosiaalisessa kontekstissa yhtä aikaa; toinen muodostuu muiden osallistujien mukanaolosta ja toinen taas yhdessä luodusta fiktiivisestä maailmasta. Kyetäkseen toimimaan osallistujien on tiedostettava näiden molempien maailmojen, fiktiivisen ja todellisen, läsnäolo. (Bolton 1992, 1998, Neelands 1992.)

Pedagoginen draama on kollektiivista toimintaa. Siinä ihmiset muodostavat sosiaalisen kentän, yhteisen elämänmuodon, jossa he voivat vaikuttaa toinen toisiinsa. Draamapedagogi Björn Rasmussenin mukaan draamatyöskentely on läsnäoloa; erityistä tässä ja nyt – olemisen energiaa ihmisten välillä (Rasmussen 1991). Draamakasvatuksessa ihminen nähdään holistisesti ainutkertaisena ja aktiivisena olentona, joka on vuorovaikutuksessa muiden kanssa jäsentääkseen maailmaa itselleen ymmärrettäväksi. Toimiesseen ja tutkiessaan asioita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihminen muokkaa käsitystään itsestään ja muista ihmisistä (Dewey 1957, Laatikainen 1998, Ostern 2000). Työskentelyssä on mukana kaksi tasoa, kun yksilö luo toisaalta omia merkityksiä ja ryhmässä luodaan yhdessä uusia merkityksiä asioille ja ilmiöille (Heikkinen 2002, 61). Tässä draamatyöskentelyn lähtökohdat muistuttavat läheisesti symbolisen interaktionismin näkemyksiä, joita käsittelin edellisessä luvussa.

5.2 Pedagogisen draaman näkökulma oppimiseen

Oppimisessa on kyse muutoksesta, joka suuntaa havaintoja uudella tavalla. Draaman fiktiivisessä maailmassa mahdollistuu erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtojen tutkiminen riittävän konkreettisissa tilanteissa toimintaa pelkistäen ja kohdentaen. (Fleming 1998, Ostern 2000, Malinen 2000.) Heikkisen (2002) mukaan työskentelyssä tarjoutuu tilaisuus astua hetkeksi "toisen ihmisen kenkiin" ja saada kokemus, joka on lähellä sosiaalisen todellisuuden kokemuksiamme. Toisen roolissa avautuu perspektiivi ihmisen kohtaamisen toiseen puoleen ja maailmaa on mahdollisuus katsoa täysin poikkeavasta näkökulmasta ja samalla kokea tämän näkökulman vaikutuksia yhteisesti rakennetussa fiktiivisessä todellisuudessa. Kokemusten jakaminen ja prosessointi on keskeinen osa tätä työskentelyprosessia. (Heikkinen 2002).

Symbolisen interaktionismin näkökulmasta kiinnostavaa on, minkälaisena jokin ilmiö (esim. kilpailu tai syrjintä) näyttäytyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja miten se liittyy muihin ilmiöihin yhteisössä (Weckroth 1992, 80), miten ihmiset näitä tilanteita yhteisössä tulkitsevat ja miten tulkinnat ohjaavat toimintaa. Draamassa taas tarjoaa välineitä tutkia näitä tulkintoja ja käyttäytymisen päätöksenteon seurauksia konkreettisissa tässä ja nyt – tilanteissa. Tarkastelunäkökulmaa voidaan vaihdella yksilön "I" ja "Me" perspektiivien välillä sekä laajemmasta yhteisöllisestä näkökulmasta ("take an attitude of others").

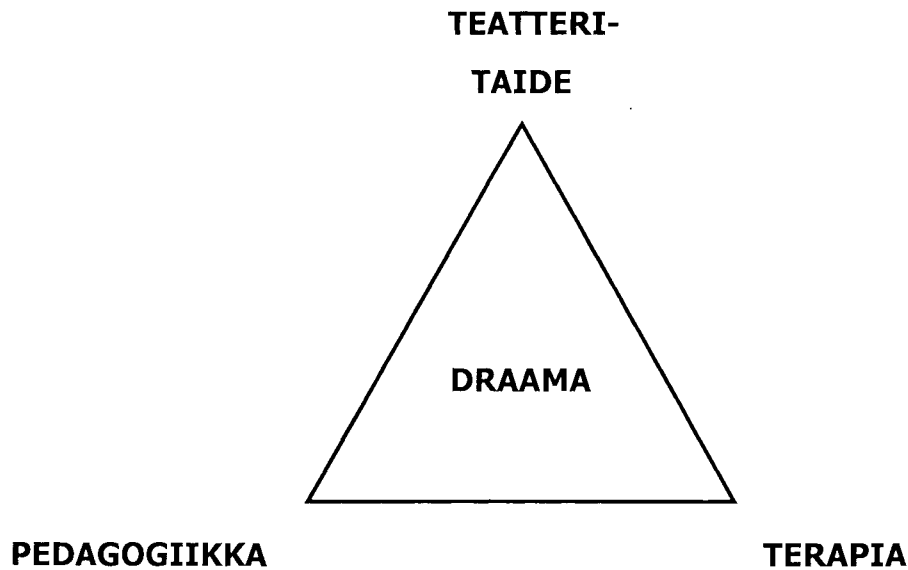
Draamakasvatuksen professori Anna-Lena Osternin mukaan draaman oppimispotentiaali on kahden todellisuuden samanaikaisuudessa eli esteettisessä kahdentumisessa. Osallistuja on työskentelyssään kaksinkertaisessa kudelmassa samanaikaisesti; hän on sekä roolissa työstämässä roolihahmoaan että omana itsenään suunnittelemassa roolihahmonsa ilmaisua. Osternin mukaan juuri tässä todellisen minän ja rooliminän yhtymäkohdassa voi tapahtua merkityksellistä oppimista. (Ostern 2000.) Draamatyöskentelyssä symboleilla on tärkeä osuus uusien merkityksien luomisessa. Symbolit ja metaforat auttavat konkretisoimaan asioita, kun todellisuutta verrataan fiktiiviseen (Malinen 2000).

Oppimista draamassa voidaan siis ajatella oman olemisen ja toiminnan jäsentämisenä, johon liittyy jo omaksuttujen tottumusten purkamista ja entistä tarkoituksenmukaisempien tulkinta- ja toimintaperusteiden luomista. (Malinen 2000). Oppimiseen liittyy silloin henkilökohtaisen merkityksen löytyminen ja yhteyden syntyminen opittavaan asiaan. Symbolisen interaktionismin näkökulmasta tiedon intressi kohdistuu näiden merkitysten luomisen prosessin tarkasteluun (Jones ym. 1998).

Draamapedagogiikka lainaa teoriapohjaansa kasvatusta ja teatteritieteistä (mm. Dewey, Stanislavski, Grotowski, Moreno), antropologiasta, kehityspsykologiasta ja sosiologiasta. Draamasta löytyy myös didaktisia, behavioristisista oppimisteorioista peräisin olevia periaatteita, esimerkiksi kehitysvammaisten kanssa työskentelyssä (Braanaas 1993).

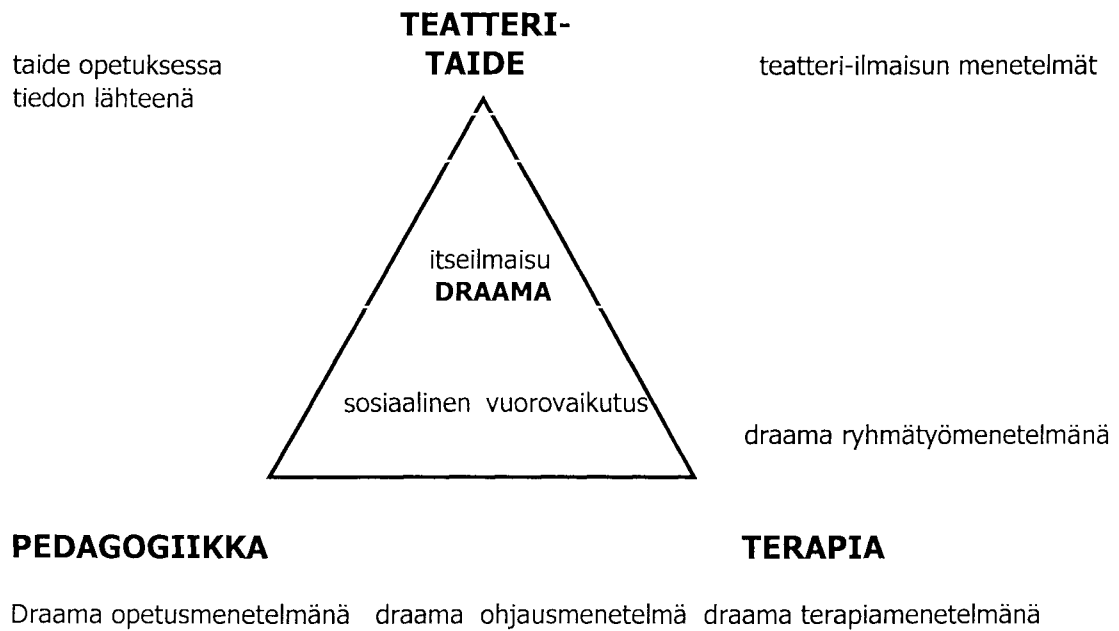
5. 3 Kolmio draaman alueiden havainnollistamiskuviona

Draama on laaja kulttuuriantropologinen käsite, joka sisältää kaiken eri kulttuureihin sisältyvän draamallisen toiminnan ihmiskunnan historiassa, kuten teatteri-ilmaisun ja yhteisöjen rituaalit (Rasmussen 1991). Draama on eräänlainen sateenvarjokäsite, jonka alle mahtuu erilaisia toimintoja ja draaman lajeja (genrejä). Draaman ja viestinnän lehtori Raimo Vähänikkilä (1995) on omassa tutkimuksessaan laatinut draaman alueiden ja viestinnän suhteiden jäsentelyä varten pelkistetyn kolmiokuvion (Kuvio 1.), jonka eri kulmissa ovat draama terapiana, draama pedagogiikkana ja draama teatteritaiteena (Vähänikkilä 1995). Käytännössä nämä draaman eri ulottuvuudet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja kietoutuvat toisiinsa dynaamisesti.



KUVIO 1 Draaman kolmiomalli Raimo Vähänikkilää mukaillen. (Vähänikkilä 1995, Rusi-Pyykönen 2002)

Olen valinnut Vähänikkilän draaman kolmion havainnollistamiskuvioksi tutkimukseeni. Vaikka kuvio on staattinen ja siitä puuttuu mm. leikki ja yhteisölliset rituaalit, se antaa kuitenkin tämän tutkimuksen tehtävään ja tarkoitukseen sopivan havainnollistavan jäsenyyden. Seuraavalla sivulla olevan kolmion pohjalta tarkastellaan draaman opetuksen tavoitteita ja sisältöjä toimintaterapiakoulutuksessa (kuvio 2). Olen sijoittanut kolmion sisälle draaman vuorovaikutuksellisen potentiaalin, koska se on keskeinen sekä symbolisessa interaktionismissa että draamapedagogiikassa. Kolmion ulkopuolelle olen sijoittanut opetuksessa käytetyt menetelmät. Tässä tutkimuksessa käytän draamakolmiokuviota aineiston luokittelun ja tulosten jäsentelyn pohjana, sillä kolmio havainnollistaa toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetuksen painopisteet draaman kentässä. Toimintaterapian ja draaman opettajana oma perspektiivini tutkimuskohteeseen avautuu pedagogiikan kulmasta.



KUVIO 2 Draaman eri alueet toimintaterapeuttikoulutuksen näkökulmasta Vähänikkilän (1995) kolmiokuvion pohjalta (Rusi-Pyykönen 2002).

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

*Tutkimuskysymys on keihään kärki, jonka tutkija suuntaa menneisyyteen.
(Immonen 1996, 27)*

Tämän tutkimuksen tutkimuskohde on draamaopetus toimintaterapeuttikoulutuksessa Helsingin sairaanhoito-opistossa (nyk. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia) vuosina 1972 - 2002. Tässä tutkimuksessa rajaon kohteeksi toimintaterapeutin perustutkintoon johtavan, nk. nuorisoasteen koulutuksen. Tutkimuksen rajauksen ulkopuolelle jäävät siten toimintaterapeuttien erikoiskoulutukset vuosina 1980 -1994 sekä aikuiskoulutus, jossa olen itse toiminut viime vuodet opettajana. Tutkimustehtävän historiallinen perspektiivi on kolmekymmentä vuotta. Tehtävänä on saada tietoa draamaopetuksen lähtökohdista ja sen eri vaiheista sekä tarkastella draamaopetuksen merkitystä tämän päivän toimintaterapeuttikoulutuksen kehittämishaasteissa. Historiantutkimuksella on mahdollisuus tarjota välineitä koulutuksen tulevaisuuden vaihtoehtojen etsimiseen.

Metodologisten lähtökohtien valinnan perustana on tutkimustehtävä ja tiedon intressi. Symbolisen interaktionismin suuntauksen metodologiset implikaatiot Blumer (Honkasen 1993 mukaan) esittää neljän keskeisen periaatteen mukaan.

1. Mikäli tutkija haluaa ymmärtää ihmisten toimintaa, hänen on nähtävä objektit samaan tapaan kuin hänen tutkimansa ihmiset ne näkevät.
2. Tutkittavan elämänpiiri on nähtävä jatkuvassa liikkeessä olevana prosessina, jossa osallistujat määrittelevät ja tulkitsevat toinen toistensa tekoja.
3. Sosiaalinen elämä nähdään koostuvan vuorovaikutuksessa olevien ihmisten yksilöllisistä ja kollektiivisista toimista.
4. Laaja-alaisia organisaatioita on tutkittava ja selitettävä osallistujien omaa toimintaa koskevan tulkintaprosessin kautta. (Honkonen 1993.)

Tässä tutkimuksessa tiedon intressi suuntaa tutkimuksen tarkastelunäkökulman prosessin ja kehityksen suunnan kuvaamiseen, ei yksityiskohtaiseen eksaktin tiedon nostamiseen aineistosta. Tutkimuskysymysten ohjaamina palataan toiminnan alkujuurille etsimään sen perusteita ja lähtökohtia. Lähtötilanteen tunteminen luo perustan, johon voi verrata draamaopetuksen eri vaiheita opetussuunnitelmissa; mikä opetuksessa muuttui, mikä pysyi samana ja mikä siirtyi eteenpäin (Kuikka 1991, 69).

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä perusteilla draama otettiin mukaan toimintaterapeutti-aaston opetussuunnitelmaan?
 2. Mikä oli draamaopetuksen määrä ja sisältö eri opetussuunnitelmissa?
 3. Mitkä olivat draamaopetuksen päämäärät ja tavoitteet?
 4. Mihin teorioihin opetus pohjasi ja miten teoriavalinta näkyi tavoitteissa ja käytetyissä menetelmissä?
 5. Mikä on draamaopetuksen merkitys tämän päivän toimintaterapeutti-koulutuksessa?
-

7 TUTKIJAN POSITIO

Tutkija tutkimuskohteen kehikon ulkopuolella

Luonnontieteellisen teoriamuodostuksen taustalla oleva objektiivisuuden ideaali on tuonut vaatimuksen tutkijan asettumisesta ulkopuoliseen asemaan. Objektiivisuuden vaatimus on historian tutkimuksessa ymmärretty tutkijan "itsensä sammuttamiseksi" ja puolueettomuudeksi. Suomalaisen historian tutkimuksen positivistisessa tutkimusperinteessä on katsottu, että tutkijan oman sosiaalisen ja yhteiskunnallisen viitekehyksen, oman sisäisen tunne- ja arvomaailman ottaminen mukaan tutkimusprosessiin tuhoaa historian tieteellisyyden. Tämän vuoksi tutkijaa on veloitettu ulkopuolisen tarkastelijan roolissa pitäytymään lähteisiin ja lähdekritiikkiin. (Ahtiainen ym. 1996, Immonen 1996, 16.) Kasvatustieteen edustajista Martti Kuikka pitää tutkimuksen perimmäisenä ontologisena päämääränä totuuden löytämistä ja epistemologisena vaatimuksena tutkijan objektiivisuutta (Kuikka 1992, 121- 122).

Historiantutkija Jorma Kalelan mukaan objektiivisuuden vaatimus voi taas johtaa lähdefetisismiin ja kääntyä omia tavoitteitaan vastaan. Tutkijan "itsensä sammuttamisen" ideaalin ja tutkijan puolueettomuusvaatimuksen tilalle Kalela ehdottaa etäisyyden ottamista tutkijan omiin tarkoitukseen. Nämä tarkoitukset on tutkimusprosessissa alistettava kriittiseen arviointiin, sillä omien lähtökohtien vaikutusten huolellinen kontrolloiminen on kestävän tiedon tuottamisen edellytys. (Ahtiainen ym. 1996, Kalela 2000, 2001, Hietala 2001.) Omat lähtökohtani pyrin tuomaan esiin mahdollisimman läpinäkyvästi.

Tutkija tutkimuskehikon sisäpuolella

Tutkija on saman kehikon sisällä, jota hän tutkii ja tulkitsee ja jonka puitteisiin hänen omat ihanteensa ja maailmankatsomuksensa rajautuvat. Tutkija kantaa mukanaan myös omaa henkilökohtaista kokemusmaailmaansa. (Ahtiainen ym. 1996, 22.) Toimintaterapian historiallisessa tutkimuksessa tutkijana kehikon sisäpuolella oleminen tulee selkeästi

näkyväksi. Tutkimuskohteena suomalaisen toimintaterapian tekee ainutlaatuiseksi siihen vaikuttaneiden toimijoiden aikalaisuus (Berger & Luckmann 2000, 43-44), ammattikunnan pieni määrä ja koulutuksen nuori historia. Vuonna 1970, kun koulutus alkoi Helsingin sairaanhoito-opistolla, työelämässä toimi kymmenen ulkomailla koulutettua toimintaterapeuttia ja kaksi vuotta myöhemmin valmistui ensimmäinen suomalainen toimintaterapian opettaja. (Hautala 1999, Kovanen 1999, Valtasaari 2001a, 2001b.) Uuden ammatin juurruttamisvaiheessa toimijat tunsivat toisensa ja työskentelivät suhteessa toisiinsa erilaisissa vaihtuvissa rooleissa. Tämä roolien moninaisuus oli toimintaterapia-koulutuksen erityispiirre ja siksi se on huomioitava tässä tutkimuksessa.

Omat kokemukseni ovat toimintaterapeuttiopiskelijana (1975-77), jolloin draaman opetukseen kuuluivat nukketeatterikurssi, kontaktiharjoitukset ja projektiivinen draama terapiamenetelmänä. Käytännön harjoittelujaksolla Lapinlahden sairaalassa minulla oli opiskelijana mahdollisuus osallistua kontaktiharjoitukset-ryhmään. Toimintaterapian erikoistumisopinnoissa (1988 –1989) ohjasin parityönä draamaryhmän ja olin mukana työnohjausryhmässä, jossa menetelmänä käytettiin draamaa. Toimintaterapian opettajana (1980, 1983-84, 1998 ->) olen opettanut draaman eri opintojaksoja eri vuosikymmenillä erilaisten opetussuunnitelmien mukaan. Toimintaterapeutina mielenterveystyössä (1978-1998) olen soveltanut draamaa terapiamenetelmänä sekä sairaalassa että avohoidossa. Minulla on ollut myös vuosien tuntiopettajan ja käytännön harjoittelunohjaajan rooleissa säilynyt kosketus toimintaterapeuttikoulutukseen.

Tutkija ja informantit saman kehikon sisällä

Tämän tutkimuksen informantit ovat myös olleet suhteessa toisiinsa erilaisissa statuksissa ja rooleissa; toimintaterapeuttiopiskelijoina, toimintaterapeutteina, käytännön harjoittelun ohjaajina, työnohjaajina, opettajina ja työtovereina. Itse olen ollut toimijana ja eri rooleissa suhteissa informantteihin. Nämä historialliset realiteetit huomioiden tässä tutkimuksessa ”itsensä sammuttaminen” tutkijana ulkopuolisen tarkkailijan positioon ei ole mahdollista.

Olen toimintaterapeutti ja toimintaterapian ja draaman opettaja ja haastattelen informanteja, jotka ovat toimintaterapeutteja ja toimineet toimintaterapian ja draaman opettajina. Näin me yhdessä jaamme saman ammatillisen sosiaalistumisen ja taustan ja saman ammattikielen. Symbolisen interaktionismin näkökulmasta tutkijan on oltava kuitenkin tietoisena varuillaan ja kyselevä: jakavatko kaikki kuitenkin saman kielen ja merkitykset. (Finlay 1998, Hartery & Jones 1998.) Linda Finlay on esittänyt toimintaterapeuttien työtä käsitelleessä väitöskirjatutkimuksessaan, että tutkijan subjektiivisuus on resurssi, jota tulee käyttää reflektiivisesti hyväksi. Finlayn mukaan subjektiivisuuden tiedostamatta jättäminen (vrt. Kalela 2000) voi heikentää tutkimuksen validiteettia. Myös symbolisen interaktionismin teoriaan perustuvassa tutkimuksessa tutkijan subjektiiviset kokemukset nähdään tärkeinä tiedon lähteinä (Jacob 1987).

Tutkijalla on etukäteen tutkimukseen kohdistuvia odotuksia ja hän on aina kiinni omista tunteistaan ja arvoistaan. Tutkimus tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa ja se on yhteistuotos tutkijan ja informanttien tekemistä tulkinnoista ja keskusteluista (vrt. symbolinen interaktionismi). Tutkijan subjektiivisuutta voidaan käyttää resurssina, kunhan tutkija on ottanut omat mieltymyksensä järjestelmällisen kontrollin kohteeksi. Tutkija on itse aineistonkeruun väline ja tutkimusprosessin aikana hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät. (Jacob 1987, Finlay 1998, Kalela 2001,15, Kiviniemi, 2001, 79.) Reflektiivisyys tarjoaa välineen, jonka avulla subjektiivisuuden ongelma tutkimuksessa voi kääntyä mahdollisuudeksi, kun tietoisesti pyritään tarkastelemaan tutkimuskohdetta sekä oman perspektiivin ulkopuolelta että tutkimuskohteen yläpuolelta (Finlay 1998, 453-356, Laine & Kuhmonen 1998.) Tässä tutkimuksessa itsereflektion välineenä toimi tutkijan päiväkirjan säännöllinen kirjoittaminen ja sen sisällön tarkastelu ja jäsentely.

Symboliset interaktionistit uskovat, että pääseminen sisään toimijoiden kokemukseen auttaa tutkimusprosessissa uskottavan dokumentin syntymistä (Jacob 1987). Oletuksieni kannalta on merkittävää se, että olen sisällä tutkittavassa asiassa, sillä esiymmärrykseni nousee omakohtaisesta suhteestani draamaan. Olen opiskellut draamaa toimintaterapeuttikoulutuksessa (1975-1977 ja 1988-1989) ja soveltanut draamaa terapiamenetelmänä toimintaterapeutin työssä. Olen syventänyt tietojani teatteritaiteesta ja draamapedagogiikasta ja opiskellut niitä Jyväskylän yliopistossa ja Teatterikorkeakoulussa yhteen-

sä viisi vuotta. Aiempi tietoni antaa näkemystä, mitä ulkopuolinen ei ehkä voisi saada. Draamapedagogiikkaa käsittelevässä väitöskirjassaan Hannu Heikkinen (2002) tuo esiin, että mitä lähempänä tutkija on kohdettaan, sitä tarkempia ja monipuolisempia havain- toja hän saa kohteestaan. Tutkijan läheinen kosketus ja suhde kohteeseensa ja tämän kosketuksen kautta syntyneet mielikuvat auttavat tutkijaa ymmärtämään kohteensa olemuksen. Näin omakohtaisuus lisää tutkimuksen laatua. Draamassa, jonka olemus on kokemisessa ja tekemisessä, tutkijan omakohtaisuus on erityisen tärkeää. (Heikkinen 2002, 36-37.) Omat kokemukseni toimijana draaman alueella tukevat Heikkisen näke- mystä.

Aikamaisuus ja tutkijan positio

Aikamaisuus tarjoaa mahdollisuuden kasvotusten olemiseen. Aikalaisuuden sisällä sosiaalisen vuorovaikutuksen läheisyys ja säännöllisyys vaihtelee. Merkitykset asioille luodaan tässä vuorovaikutuksessa ajassa ja tilassa. (Berger & Luckmann 2000.) Kasvo- tusten oleminen merkitsee myös mahdollisuutta hankkia suoraan tietoa toimijoiden toiminnasta ja näkemyksistä, joka myös sopii valittuun teoreettiseen viitekehykseen. Tässä lähihistoriallisessa tutkimuksessa se mahdollisti suoran vuorovaikutuksen infor- mantteihin, jolloin aineiston keräämisessä ei tarvinnut nojautua yksinomaan epäsuoraan vuorovaikutukseen dokumenttiaineiston kanssa.

8 TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTONKERUU

8. 1 Tutkimusaineisto

Historioitsijat jaottelevat kirjoitetut lähteet 1) yksityisluontoisiin kirjallisiin dokumentteihin kuten muistiinpanot ja esitelmät 2) julkisuuteen tarkoitettuihin kirjallisiin dokumentteihin kuten lehtikirjoitukset, kirjat ja muut julkiseen levitykseen tarkoitettut kirjalliset tuotteet sekä 3) asiakirjadokumentteihin kuten pöytäkirjat (Pietilä 1976, Tuomi & Sarajärvi 2002, 86). Historiantutkimuksessa pyritään mahdollisuuksien mukaan käyttämään primaari-lähteitä. Primaarilähteisiin luetaan kaikki tutkimusalueeseen liittyvä alkuperäinen materiaali kuten asiakirjat, asianosaisten suulliset tiedonannot, kirjeet ja sanomalehdet. (Kuikka 1991, Tuchman 1994, 318-319, Kalela 2000, 197.) Tässä tutkimuksessa lähteet ovat primaarisia.

Opetussuunnitelmien laatimista ovat säädelleet ulkopuolelta annetut normit (Kovanen 1999). Koulutusohjelmien virallisista opetussuunnitelmista selviää opetuksen tavoitteellinen ja sisällöllinen kehikko ja oppilaitoksen sen hetkinen oppimisenäkemys. Viralliset asiakirjat ja julkiset koulutuksen dokumentit eivät kuitenkaan tuo näkyväksi sitä, miten opetusta käytännössä toteutettiin ja miten sille asetetut tavoitteet ja odotukset todentui-vat. Ajallinen viive Helsingin sairaanhoito-opiston rehtorin hyväksymän opetussuunnitel-man vahvistamiseen ammattikasvatushallituksessa oli jopa vuosi (Kovanen 1999, 24). Esimerkiksi draamaopetus tuli vuonna 1974 opetussuunnitelmaan, kun sen opetusta toteutettiin jo vuotta aiemmin ja kontaktiharjoituskurssin osalta tämä viive toteutetusta käytännöstä opetussuunnitelmaan oli kaksi vuotta (Toimintaterapeuttiyaoston opetus-suunnitelmat 1974, 1977, Draaman pedagogiset suunnitelmat 1973, 1975, Valtasaari 2001b, Vesaoja 2001).

Draamaopetusta käsittelevissä asiakirjadokumenteissa on puutteita ja ajallisia aukkoja. Myös tapa dokumentoida koulutukseen ja opetukseen liittyviä asioita on kolmen vuosi-kymmenen aikana muuttunut yksityiskohtaisesta opetustilanteiden päiväkirjaan kirjaami-sesta pedagogisiin suunnitelmiin ja perusteellisista puheenvuoroja siteeraavista pöytä-

kirjoista lyhyisiin muistioihin, joissa ilmenee vain käsitellyt asiat. Sähköisen viestinnän lisääntyminen on osaltaan vähentänyt kirjallisten dokumenttien määriä. Draama yhtenä oppiaineena nousee niissä vain satunnaisesti esiin. Draamaopetuksen jäljet dokumenteissa heikkenevät 1990-luvun alun jälkeen. Satu Kovanen tuo esiin saman huomion dokumenttien määrän vähenemisestä 1990-luvulla toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmien kehitystä käsittelevässä tutkimuksessaan (Kovanen 1999, 102).

Dokumenttien vähenemistä selittää osaltaan kolme tekijää; draamaa kävi opettamassa toimintaterapeuttiyaoston ulkopuolisia tuntiopettajia, joiden dokumentoinnin käytännöt vaihtelivat, toimintaterapeuttiyaoston muutto väliaikaisiin tiloihin (1992–94) sekä uudenlaisen teemapohjaisen opetussuunnitelman (1993–1996) käyttöönotto. Uudessa opetussuunnitelmassa pienistä opintojaksoista rakennettiin suurempia kokonaisuuksia, eikä tavoitteita ja sisältöjä kirjoitettu yksityiskohtaisesti auki (Kovanen 1999). Vuoden 2000 ammattikorkeakoulu-uudistuksen vakinaistamisen jälkeen tehdyt opetussuunnitelmat on laadittu taas kysymysten muotoon toimintaterapian kannalta keskeisten ja ajankohtaisten teemojen mukaan, eikä opetuksen sisältöjä, tavoitteita tai kirjallisuutta ole haluttu tarkasti määritellä ja sitoa etukäteen. Edellä mainituista syistä tutkimusaineistoon on valittu koulutuksen asiakirjadokumenttien lisäksi myös muita tutkimuskysymysten kannalta relevantteja lähteitä, jotka kuvaavat konkreettisesti sitä, miten draamaopetus käytännön arjessa toteutui.

Tutkimukseni aineiston muodostavat avainhenkilöiden eli tutkimukseen valittujen informanttien (liite 1) haastattelut ja kirjalliset dokumentit (liitteet 2,3,4). Tutkimusaineiston ytimenä on näiden kahdeksan draamaopetuksen informantin tuottama haastattelumateriaali (135 sivua litteroitua tekstiä). Tätä haastatteluaineistoa ympäröi asiakirjalähteinä tutkimuskohteen ajanjakson 1972-2002 toimintaterapeuttiyaoston opetussuunnitelmat, toimintakertomukset, toimintojen opetukseen liittyvät kokousmuistiot sekä draaman opetukseen liittyvät dokumentit, kuten pedagogiset suunnitelmat, draamaopetuksen sisältökuvaukset, draamaopetuksen oppimistehtävät ja opiskelijoiden seminaarityöt. Yksityisluonteisista lähteistä aineistoon kuuluu opettajien muistiinpanoja, tuntisuunnitelmia, luento- ja esitysrunkoja. Tutkimuksen aineisto täydentyi tutkimusprosessin aikana tutkimuskohdetta käsittelevillä julkisuuteen tarkoitetuilla kirjallisilla dokumenteilla kuten

kuten tutkimuskohdetta ajalliseen kontekstiin sitovia kirjoja, draamaa ja sen teoreettista taustaa käsitteleviä kirjoja ja artikkeleita ja julkaisuja kuten Suomen Toimintaterapeutit ry:n jäsentiedotteet 1975-1978 ja Toimintaterapeuttilehden vuosikerrat 1979–2002. Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi tutkimusaineisto on luetteloitu ja luokiteltu tutkimusraportin liitteeksi (liitteet 1,2,3,4).

8. 2 Tutkimusaineiston keruu

Kun historiallisessa tutkimuksessa pyritään rekonstruoida rakentamaan mahdollisimman yhtenäinen kuva tutkimuskohteesta 30–vuoden ajalta, niin kerätyn aineiston luonne on kasautuva. Se on pitkittäisleikkausaineistoa ajassa ja sen tarkoitus on valottaa tietoa pidemmän aikavälin muutoksista. Lopullinen tutkimusaineisto selviää vasta tutkimuksen kuluessa. Kun kuvataan menneisyyden tapahtumasarjaa, niin tutkimuksen alkaessa ei vielä tiedetä, mitä taustatekijöitä tapahtumiin voi liittyä ja mitä lähteitä siten tullaan tarvitsemaan. Aineiston kerääminen voidaan lopettaa siinä vaiheessa, kun uudet tapaukset eivät näytä tuovan esiin uusia piirteitä tutkimuskohteesta. (Pietilä 1976, Kuikka 1991, 152, Alasuutari 1999, 108.) Tässä tutkimuksessa aineistosta nousseiden johtolankojen seuraaminen lisäsi lähteiden määrää eli toi uutta täydentävää aineistoa tutkimusprosessin aikana. Tämä tarkoitti, että aineistoa kerättiin ja analysoitiin osittain samanaikaisesti.

Lähteet ovat näin kerättynä osittain päällekkäisiä ja kertovat versioita samoista tapahtumista, mutta valottavat usein tutkimuskohdetta mielenkiintoisesti eri puolilta (Alasuutari 1999, 48). Tämän tutkimuksen aineiston keruussa pyrin saamaan tutkimuskohteesta mahdollisimman monta erilaista tarkastelupintaa näkyviin. Tutkimukseen valitun viitekehysten näkökulmasta draamaopetuksen vaiheita ei voida tarkastella sosiaalisesta kontekstista irrallaan. Siksi tutkimusaineistoon tuli tutkimusprosessin aikana mukaan julkaisuja ja julkaisemattomia artikkeleita ja muistiinpanoja, jotka valottivat tutkimuskohdetta omaa aikakauttaan ja mukana olleiden toimijoiden toimintaa vasten.

Tapa, millä ilmiötä katsotaan kuuluu metodologiaan. Ilmiö puolestaan määrittelee sen, miten metodi "ottaa kiinni" tutkimuksen objektin (Eskola & Vastamäki 2001). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut päästä myös virallisten opetussuunnitelmien taakse

etsimään vastauksia toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetukselle tehtyihin tutkimuskysymyksiin. Symbolisen interaktionismin näkökulmasta vastauksia haluttiin etsiä mukana olleiden toimijoiden omien kokemusten ja tulkintojen kautta. Tämän päämäärän saavuttaminen edellyttää joustavaa tiedonhankintamenetelmää, jossa mahdollistuu kielellinen vuorovaikutustilanne (Eskola & Vastamäki 2001,30, Hirsjärvi & Hurme 2001). Toimijoilla tässä yhteydessä tarkoitetaan niitä ihmisiä, jotka osallistuivat tutkittavaan toimintaan tai prosessiin (Pietilä 1976, 139). Sen vuoksi aineiston ytimeksi kerättiin tutkimuksen informanttien haastattelumateriaalia. Tässä tutkimuksessa menetelmäksi on valittu teemahaastattelu.

Teemahaastattelu aineiston keruunmenetelmänä

Teemahaastattelussa aihepiiri, johon keskustelu kohdennetaan, on etukäteen määrätty ja haastattelu etenee näiden keskeisten teemojen varassa. Teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn tietoon (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77-78). Haastattelijalla on teemojen mukainen tukilista käsiteltävistä asioista, mutta ei valmiita kysymyksiä. Haastattelu tapahtuu haastattelijan aloitteesta ja tietyssä määrin myös tämän ehdoilla. Haastattelijalla varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelusta toiseen. Teemahaastattelua voidaan kuvata eräänlaiseksi keskusteluksi, jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa saamaan selville tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat. Haastattelutilanne on sosiaalisesti määräytyneet kohtaaminen, jossa kohtaa kaksi roolia, haastateltavan ja haastattelijan. (Hirsjärvi & Hurme 2001.) Tässä tutkimuksessa toimin itse haastattelijana ja haastateltavina olivat draamaa opettaneet henkilöt.

Teemahaastattelun avulla on mahdollisuus päästä lähemmäksi tutkimuksessa mukana olevia avainhenkilöitä. Teemahaastattelu tarjoaa informanteille mahdollisuuden tuoda mielipiteensä esiin ja kertoa omista kokemuksistaan, ajatuksistaan ja elämyksistään. Teemahaastattelussa otetaan huomioon, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä, samoin että nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Tämä näkemys on yhdenmukainen symbolisen interaktionismin

kanssa. (Jacob 1987, Syrjälä ym. 1996, Eskola & Vastamäki 2001, Hirsjärvi & Hurme. 2001,17.)

Teemahaastattelun vaihtoehtona tutkimuksen suunnitteluvaiheessa oli yhteismuistelu (Eskola & Suoranta 1998, 102-103), jossa historiallisen muistiaineksen keräämisessä kaikki avainhenkilöt olisivat olleet yhtä aikaa paikalla. Tällöin ryhmässä muiden jäsenten muistelu olisi toiminut oman muistelun tukena ja tiedon tuottaminen olisi tapahtunut sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yhteismuistelu olisi vaihtoehtona sopinut myös tutkimuksen symbolisen interaktionismin viitekehykseen. Draamaopetuksen perusteiden kartoittamisvaiheessa aineisto oli kuitenkin kerättävä avainhenkilön teemahaastattelulla, joten johdonmukaisuuden ja käytettävissä olevien resurssien vuoksi valitsin saman menetelmän koko haastatteluaineiston keräämiseen.

Teemat ja kysymystyypit

Eskola ja Vastamäki luokittelevat haastattelun teemarungon kolmentasoisiiin teemoihin. Ylimmällä tasolla ovat laajat teemat, lähinnä aihepiirit, joista on tarkoitus keskustella. Toisella tasolla on teemaa tarkentavia apukysymyksiä, joilla varsinaista teemaa voi pilkkoa pienemmiksi ja ehkä helpommin vastattaviksi kysymyksiksi. Kolmannella tasolla sijaitsevat hyvinkin yksityiskohtaiset ”pikkukysymykset”, jotka otetaan käyttöön vain silloin, jos aiemmat kysymykset eivät ole tuottaneet vastausta. (Eskola & Vastamäki 2001.) Kvale jäsentelee haastattelukysymystyypit teematasojen mukaan seuraavasti:

- Avoimet johdattelevat kysymykset, kun toivotaan haastateltavan siirtyvän käsittelemään tiettyä asiaa tai kuvailevan enemmän.
- Follow-up kysymykset, joissa toistetaan tärkeä käsite tai sana pyrkimyksenä kuulla mikä haastateltavalle on teemassa tärkeää ja toisaalta pitää keskustelu kysymyksessä.
- Selventävät kysymykset.
- Tarkentavat kysymykset.
- Epäsuorat kysymykset. (Kvale 1996, 133-135.)

Haastattelutilanteissa käytin alkuun avoimia johdattelevia ja follow-up kysymyksiä ylimmällä teematasolla sekä tarpeen mukaan selventäviä ja tarkentavia kysymyksiä kahdella alimmalla tasolla. Tavoitteena oli kerätä tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän kannalta mahdollisimman monipuolista tietoa

Haastatteluteemat

Tutkimuskysymykset sitovat haastatteluteemat yhteen kokonaisuudeksi ja nostavat tietyt haastattelukysymykset esiin vastausten hakemiseksi (Eskola & Vastamäki 2001).

Seuraavat haastatteluteemat ohjasivat minua haastattelijana eritasoisten kysymysten ja kysymystyyppien (Kvale 1996) valintaan.

1. Avainhenkilöiden taustatiedot: valmistumisvuosi, työkokemus, koulutus draaman alueelta, draaman soveltaminen menetelmänä toimintaterapeutin työssä, työkokemus draaman opettamisesta toimintaterapeuttikoulutuksessa, muu ammatillinen ja ilmaisullinen koulutus.
2. Draaman opettaminen toimintaterapeuttikoulutuksessa; mitä draaman opintojaksoja opettanut, mihin draaman ja toimintaterapian teorioihin opetus pohjasi, muut taustalla vaikuttaneet teoriat.
3. Draamaopetuksen tavoitteet ja päämäärät.
4. Draamaopetuksen sisällöt ja didaktiset ratkaisut ja niiden suhde opetussuunnitelmaan.
5. Henkilökohtainen suhde draamaan. Kiinnostuksen syntyminen ja siihen vaikuttaneet tekijät.
6. Draaman opetuksen merkitys toimintaterapeuttikoulutuksessa. Draaman opetuksen tärkeimmät tavoitteet ja sisällöt tulevaisuuden toimintaterapeuttikoulutuksessa.

Informanttien valinta

Informanttien puheiden erityisarvo on siinä, että he hallitsevat tutkittavan ilmiön käytännössä, eikä vain teoriassa. Informanttien puheet sekä täydentävät ja elävöittävät kuvaa tutkittavasta ilmiöstä että ovat osa tutkittavaa ilmiökokonaisuutta. Ne tuovat esille ne käsitteet, selitykset ja tulkintamallit, joiden puitteissa ilmiö kulttuurin piirissä ymmärretään. (Alasuutari 1999, 270-271.)

Avainhenkilöinä toimineet kahdeksan informanttia (liite 1.) edustavat asiantuntijuutta draamaopetuksessa eri vuosikymmeninä. Toimintaterapeuttikoulutusta Helsingin sairaanhoito - opistossa on koko sen historian luonnehtinut opettajien nopea vaihtuvuus (Kovainen 1999), sillä koulutettuja opettajia on ollut vain muutamia ja määräyskirjat kouluttamattomille lyhytaikaisia. Näin myös draamaa opettaneiden henkilöiden määrä on suuri. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle on rajattu ne henkilöt, jotka opettivat draamaa vain muutamia kursseja tai olivat mukana toisena ohjaajana (nk. apuohjaajana) tai, jotka ovat luoneet pääasiallisen uransa ulkomailla ilman kontaktia suomalaisen toimintaterapian kehitykseen.

Valintakriteerinä oli, että informanteilla on edelleen kosketuspinta toimintaterapiaan; sen ammattikäytäntöön asiakastyössä, opetustyössä tai tutkimustoiminnassa. Draamaa pidempään opettaneiden joukosta, pyrin saamaan tutkimukseen mukaan henkilöitä, joilla olisi tutkimuskysymysten kannalta lähteinä mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta ja joiden näkökulmista rakentuisi monipuolinen kuva draamaopetuksen eri vaiheista toimintaterapeuttikoulutuksessa. Käytettävänäni oli Helsingin sairaanhoito-opiston vuosikertomuksien 1970 –1996 pohjalta laaditut toimintaterapeuttiyaoston opettajaluettelot, joista selvisi draamaa opettaneet henkilöt ja heidän työsuhteittensa ajankohdat ja pituudet (Aittomäki 1999). Tämä kirjallinen dokumentti toimi välineenä tutkimukseen valittavien informanttien perusjoukon kartoittamiseen.

Informanttien valintakriteerit:

1. Omakohtainen kokemus draaman opetuksesta ja soveltamisesta toimintaterapeuttiopiskelijana. Perusteena näkökulman saaminen myös opiskelijan roolista käsin.
2. Edustavat toimintaterapeuttikoulutuksen eri vaiheita opiskelijoina ja opettajina ja opetussuunnitelmia draaman opetuksessa alkuajoista nykypäivään. Perusteena ajallisen jatkumon rakentuminen.
3. Kokemus draaman soveltamisesta menetelmänä toimintaterapeutin työssä vähintään kahden vuoden ajalta. Perusteena riittävä kokemus draamasta terapeuttisena menetelmänä.
4. Kokemus draaman opettamisesta päätoimisena opettajana toimintaterapeuttikoulutuksessa yhteensä vähintään kahden vuoden ajan. Perusteena draamaopetuksen hahmottaminen osana toimintaterapeuttikoulutusta.
5. Edustavat tällä hetkellä eri näkökulmia toimintaterapiaan; tutkimusta ja käytäntöä, julkista - ja yksityissektoria, laitos- ja avokuntoutusta, pedagogista - ja kliinistä työtä ja ammatillista etujärjestöä. Perusteena erilaiset perspektiivit tutkimuskohteeseen.

Tutkimuksen informantit ovat:

1. Etel Valtasaari , toimintaterapian opettaja
2. Marja Vesaoja, erikoistoimintaterapeutti
3. Anna-Liisa Andersson, erikoistoimintaterapeutti, SHO
4. Salme Nepponen, erikoistoimintaterapeutti
5. Anna-Liisa Salminen, erikoistoimintaterapeutti, SHO, FT
6. Terhi Kallonen, erikoistoimintaterapeutti
7. Eeva-Maria Pitkänen, erikoistoimintaterapeutti
8. Ulla Vehkaperä, erikoistoimintaterapeutti (liite 1).

Kuten jo olen maininnut historiallisen tutkimuksen lopullinen aineisto rakentuu vasta tutkimusprosessin aikana. Tässä tutkimuksessa informanttien teemahaastattelumateriaalia täydensi vielä tutkimusvaiheissa kahden henkilön puhelinhaastattelut. Puhelinhaastattelut tuottivat tarkentavia tietoja aineiston analyysivaiheessa nousseisiin kysymyksiin. Nämä kyseiset henkilöt olivat tulleet esiin useiden informanttien haastattelutilanteissa suositeltavina mahdollisina tiedonlähteinä. Henkilöiden esittelyssä tiedonlähteinä oli analogiaa nk. lumipallo-otannan kanssa, jossa tutkija löytää uuden tiedonlähteen aiemmin haastatellun suosituksen perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88).

Nämä muut informantit olivat:

9. Eija Lindholm, erikoistoimintaterapeutti
10. Natalia Novitsky, FK, psykologi LP (liite 1).

Haastattelujen puitteet

Yhteydenotto avaininformantteihin tapahtui puhelimitse ja henkilökohtaisesti noin kaksi viikkoa ennen suunniteltua haastatteluajankohtaa. Tässä tilanteessa kerroin tutkimuksen tarkoituksen yleisluontoisesti, teemahaastattelun aihepiirit eli teemat, joita tullaan käsittelemään sekä perustelut kyseisen henkilön valintaan tutkimuksen informantiksi. Kaikki mukaan pyydyt osallistuivat tutkimukseen. Haastattelut tapahtuivat ajanjaksolla 06.06.2001–13.06.2002. Haastatteluaikaa oli varattu 1,5 –2 tuntia jokaista informanttia kohden. Käytetty aika vaihteli tämän tuntikehyksen rajoissa. Haastatteluympäristönä seitsemässä haastattelutilanteessa oli henkilön toivomuksen mukaan joko Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia tai haastateltavan oma työpaikka. Yhden informantin haastattelu toteutettiin puhelinhaastatteluna, koska henkilö asuu Gotlannissa. Haastattelut tallennettiin sanelukoneella ja nauhoitetut haastattelumateriaalit purettiin sanatarkalla litteroinnilla. Litterointitarkkuus noudatti teemahaastatteluihin sovellettavia ohjeita (Hirsjärvi & Hurme 2001) ja oli tiedonintressin kannalta relevantti. Sanatarkka litterointi mahdollisti haastattelumateriaalin työstämisen sekä teemälähtöisesti että myöhemmässä tutkimuksen vaiheessa myös aineistolähtöisesti. Informantit saivat tulostetut litteroinnit ja tutkimukseen tulevat taustatietonsa tarkistettaviksi.

9 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

Historialliselle tutkimukselle on luontaista aineistomateriaalin suuri määrä. Aineisto on usein hajanainen ja se kasvaa vielä tutkimusprosessin aikana. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota. Lähdeaineiston analyysi on yksi historiantutkijan päätehtävistä. Lähde on aina läpinäkymätön ja todistuskappaleena itsessään mykkä. Vasta kun siltä on kysytty jotain, lähde saadaan ”puhumaan”. Aineiston luonne asettaa rajat sille, millaisia metodeja tässä tehtävässä voidaan käyttää (Alasuutari 1999, 48-50,82-83, Kalela 2000.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin lähdeaineiston analyysin pohjalta saamaan uutta tietoa draaman opetuksesta toimintaterapeuttikoulutuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen ”linssiä” tarkennettiin tutkimuskohteen yleiskuvan ja lähikuvan välillä yksittäisen tiedon liittämiseksi rekonstruoitavaan kokonaisuuteen. Tavoitteena oli myös tuoda näkyväksi tutkimuskohteen luonteelle ominainen ilmaisullinen rikkaus ja monitasoisuus. Metodologisesti kohteen eri ulottuvuuksien tavoittaminen edellytti, että tutkimuskohdetta ajateltiin samanaikaisesti useasta näkökulmasta.

9.1 Tutkimuspolut

Tässä tutkimuksessa erityyppisten lähteiden analyysissä tarvittiin useita tutkimuksellisia reittejä. Käytetyt menetelmät muodostivat kolme rinnakkaista tutkimuspolkua, jotka kulkivat tutkimusprosessissa osittain samanaikaisesti. Ne olivat:

1. Teoriaohjaava systemaattinen sisällönanalyysi valittujen lähtöteemojen pohjalta.
2. Aineistosta löytyvien johtolankojen seuraaminen ja arvoituksen ratkaiseminen.
3. Aineistosta nousevien teemojen (muiden kuin lähtöteemojen) analyysi.

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajarvi 2002, 106-107). Tutkimusprosessin eri vaiheissa, käytin menetelmänä teoriaohjaavaa systemaattista sisällön analyysiä litteroiduille teemahaastatteluille ja koulutuksen asiakirjalähteille. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee periaatteessa ai-

neiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen materiaali. Erona on, että aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan esiin valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Tässä tutkimuksessa teorialähtöisen aineiston analyysiä ohjasi tutkimuksen viitekehyksestä nousseet haastatteluteemat ja aineiston jäsentelyn havainnollistamiskuvio. Niiden valinta perustui tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyihin asioihin.

Aineistosta löytyneiden johtolankojen seuraaminen oli toinen käyttämäni tutkimuspolku. Teemahaastattelumateriaalin ja koulutuksen asiakirjojen pohjalta nousi esiin teorioita, käsitteitä, henkilöitä, opinnäytetöitä ja koulutuksia, jotka esiintyivät aineistossa useassa eri yhteydessä sekä dokumenteissa että toimijoiden puheissa. Lähdin jäljittämään näitä johtolankoja ja tutkimaan, mikä niiden merkitys on ollut draamaopetukselle. Tämän menetelmä toi tutkimukseen täydentävän aineiston, jonka ryhmittelin tutkimuvaiheittain. Esiin nousseiden johtolankojen seuraaminen toi esiin uusia pintoja tutkimuskohteesta sen ajallisessa kontekstissa ja auttoi ymmärtämään toimijoiden valintoja ja niiden vaikutusta draamaopetuksen tavoitteisiin ja päämääriin. Alasuutarin mukaan johtolankojen arvoituksen ratkaiseminen on samalla tulosten tulkintaa (Alasuutari 1999,48).

Kolmas tutkimuspolku oli aineistosta useiden lukemiskertojen jälkeen nousevien teemojen analyysi, ilman etukäteen suunniteltua tematisointia. Siinä aineistoa yhä uudelleen lukien pyrin syventämään ymmärrystä tutkimuskohteesta tekemällä aineistolle kysymyksiä. Tämän menetelmän kautta aineistosta nousi esiin teemoja, jotka toistuivat tutkimusmateriaalissa useissa eri yhteyksissä ja eri aikoina. Ne olivat erilaisia kuin lähtöteemat. Esimerkiksi teemana nousi esiin toimintaterapian jako somaattiseen ja psykiatriseen alueeseen ja tämän jakaantuneisuuden vaikutus draaman soveltamiseen menetelmänä.

Prosessi oli aineiston laajuuden takia hitaasti etenevä ja edellytti usein palaamista takaisin tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten pariin. Aineisto oli runsas ja sieltä löytyi mielenkiintoista materiaalia toimintaterapian lähihistoriasta Suomessa. Joitakin episodeja olen pyrkinyt harkitusti valitsemaan mukaan kuvaamaan tutkimuskohteen eri vaiheita. Koska tutkimukseni on ideografinen ei raakahavaintojen yhdistämisestä Alasuutarin mukaan välttämättä tarvita (Alasuutari 1999, 48). Näin informanttien

oma ääni voi tulla esiin. Tutkimusraporttiin informanttien suorat lainaukset on valittu siten, että ne rikastavat kuvausta ja varmentavat tulkintaa.

Aineiston lopullista tulkintaa ja synteesiä pyrin tekemään tutkimustehtävän kussakin vaiheessa näiden kolmen tutkimuspolun risteyksessä. Tutkimuskohteeseen kohdistui silloin samanaikaisesti useampia tarkasteluperspektiivejä. Tavoitteenani oli saada nämä eri menetelmien kautta nousseet näkökulmat dialogiin toistensa kanssa ja siten syventää ymmärrystäni tutkimuskohteesta. Tämän prosessin pohjalta etsin ydinteemoja ja kehityssuuntia pelkistämällä jo käsiteltyä materiaalia edelleen. Seuraavassa kuvaan yksityiskohtaisemmin tutkimustehtävän vaiheita.

9.2 Tutkimustehtävän vaiheet

Tutkimustehtävän vaihe I

Tutkimustehtäväni ensimmäistä kysymystä draamanopetuksen perusteista olin tarkastellut jo kandidaatin tutkielmassani sekä historiallisesta että narratiivisesta näkökulmasta (ks. Rusi-Pyykönen 2002) ja käyttänyt analyysimenetelminä teemahaastattelumateriaalin ja avainhenkilön opinäytetyön kohdalla teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Lähdekriittisessä tarkastelussa vertasin saamaani informaatiota ja tekemääni tulkintaa täydentävän aineiston dokumentteihin. Yhteiskunnallisen ajankuvan ja tapahtumien rekonstruoimisella tarkoitukseni oli liittää toimijoiden toiminta ajalliseen kontekstiin ja saada laajempaa perspektiiviä tutkimuskysymyksellä etsimiini draaman opetuksen perusteisiin. Aineistosta nousseiden johtolankojen kautta jäljitin täydentäviä informaation lähteitä, jotka antoivat perusteita argumentointiin ja varmensivat tulkintaani (Tutkimusaineisto ryhmä A. Liite 2). Tulosten havainnollistamiskuviona sovelsin Vähänikkilän (1995) draamakolmiota. Tutkimustehtävän ensimmäisen vaiheen aikana esiymmärrykseni tutkimuskohteesta lisääntyi ja kokemukseni pohjalta arvioin soveltamani havainnollistamiskuvion olevan relevantti myös tutkimuksen muiden vaiheiden tulosten jäsentelyyn.

Tutkimustehtävän vaihe II

Tutkimustehtävän toisessa vaiheessa selvitin draaman opetuksen määrää ja sisältöä eri opetussuunnitelmissa. Strategiani oli muodostaa ensin kronologinen yleiskuva ja runko tutkimuskohteesta, jonka jälkeen seurasivat muut ajallisiin ja sisällöllisiin yksityiskohtiin liittyvät tutkimuskysymykset. Sijoitin tutkimuskohteen 30- vuoden aikajanelle vahvistettujen opetussuunnitelmien vuosiluvut ja niiden sisältämät draaman lähiopetuksen tuntimäärät sekä otsakkeet, joiden alle draamaopetus oli sijoitettu (ks. kaavio 1, liite 5). Draaman lähiopetuksien tuntimäärien valinta vertaileviksi suureiksi perustui draamanopetuksen luonteeseen eli tässä ja nyt – toimimiseen. Draaman oppimispotentiaali on kokemuksellisessa oppimisessa ja vuorovaikutuksessa, joka voi tapahtua vain ryhmässä työskentelyssä. Toinen perustelu lähiopetustuntien valintaan oli niiden vertailukelpoisuudessa. Opiskelijan itsenäisen opiskelun osuus opintojaksoissa on vaihdellut eri aikoina. Alkuvuosien opetussuunnitelmissa näkyi vain lähiopetuksen määrä, vaikka draaman oppimistehtäviä ja nukketeatteriesityksen rakentamista tehtiin paljon itsenäisenä opiskeluna. Draaman kokonaistuntimäärät eri opetussuunnitelmissa osoittautuivat siten epäluotettavaksi vertailupohjaksi.

Tutkimuskohteen ajallista kokonaisuutta havainnollistava viivakaavio (Heikkilä 1999,157) toimi runkona tutkimuksen eri vaiheissa. Kaavio auttoi visuaalisesti sijoittamaan informantit tutkimuskohteen ajanjaksoon ja varmistamaan, että informanttien valinta on ajallisesti kattava. Kaavio paikansi myös koulutuksessa tapahtuneet uudistukset ja draamaopetuksen tuntimäärien vaihtelut opetussuunnitelmissa (ks. liite 5).

Seuraavaksi ryhmittelin keräämäni aineiston (informanttien haastattelumateriaalit ja kirjalliset dokumentit), koodaamalla ne manuaalisesti (vuosilukutunnuksin esim. 1981-87) käytössä olleiden opetussuunnitelmien mukaisesti. Näin kukin aineistokansio sisälsi aina yhden opetussuunnitelmavaiheen materiaalin. Tämä ajallinen luokittelu auttoi hallitsemaan ja työstämään laajaa aineistoa.

Ajallisen yleiskuvan ja aineiston ryhmittelyn jälkeen tarkoitukseni oli saada yleiskuva tutkimuskohteesta toimijoiden näkökulmasta perehtymällä litteroituun aineistoon koko-

naisuutena. Teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen, jonka avulla aineistosta poimitaan asiat, jotka kuuluvat analyysin kohteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Tässä aineiston työstämisyksityksessä pelkistin litteroidun haastattelumateriaalin koodaamalla sen manuaalisesti (värikynällä) etukäteen määriteltyjen haastatteluteemojen mukaisesti. Siten käyttämäni aineistonkeruun haastattelurunko muodosti, Eskola & Suoranta mukaisesti, aineiston jäsenyykselle välineen, analyysirungon, joka toimi koodauksen apuvälineenä. Sen avulla aineistosta saatiin seulottua teemojen mukaisia tekstikohtia esiin ja myös yhdistettyä eri informanttien tuottama aineistoa. (Eskola & Suoranta 1996, 115-117.)

Yhteen teemaan liittyvät keskustelut muodostivat yhtenäisen kokonaisuuden (Syrjälä ym. 1995, 143). Yksi teemakokonaisuus toimi myös tulkintayksikkönä. Tulkitsin aineistoa tematisoimalla luokat käyttäen välineenä Vähänikkilän havainnollistamiskolmiota (draama teatteritaiteena, pedagogiikkana ja terapiana). Näin systemaattisesti työstetystä aineistosta pelkistyi analyysiaineisto kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla.

Informanttien työstettyä haastatteluaineistoa vertasin opetussuunnitelmissa esitettyihin draaman opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin ja muihin koulutuksen kirjallisiin dokumentteihin, jolloin kirjalliset lähteet toimivat informanttien näkemysten kanssa toisiaan vahvistavina tai kritisoivina lähdekriittisinä peileinä. Aineistosta esiin nousseita johtolankoja seuraamalla sain ymmärrystä toiminnan motiiveihin ja draamaopetuksen suhteesta laajempaan ammatilliseen ja koulutukselliseen kontekstiin. Sisällönanalyysin pohjalta draaman opetuksessa löytyi selkeät muutoskohdat, joiden mukaan luokittelin ja nimesin tutkimuskohteena olevan draamaopetuksen kolmeen ajanjaksoon ja vertailin niitä toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmien kehitykseen. Kalelan (2000) rekonstruktio-argumentaatio prosessin avulla rakensin yleiskuvan draamaopetuksen vaiheista vuosien 1972 –2002 välillä. Tämän jälkeen pelkistin edelleen aineistoa pyrkien nostamaan esiin kehityssuuntia ja tarkentamalla muutoskohtia.

Draamaopetuksessa sekä opiskelijoiden oppimateriaalina että opettajien käyttämänä lähdemateriaalina on hyödynnetty opiskelijoiden tekemiä draamaa käsitteleviä seminaaritöitä (nyk. opinnäytetyö). Seminaaritöiden aihevalinnat kertovat osaltaan, mitä näkö-

kulmia draamasta opiskelijat ovat ottaneet tarkastelun kohteeksi. Kävin läpi eri kurssien seminaaritoiden luettelosta draamaa käsittelevät tai aiheeseen läheisesti liittyvät työt vuosilta 1975 -2002 ja listasini ne vuosikurssien mukaiseen järjestykseen (liite 4) tarkempaa tutustumista varten. Lähempää tarkastelua varten valitsin ne työt, joissa oli suoraan draamaan liittyvä otsikko tai joiden otsikko viittasi johonkin draaman sovellusalueeseen. Siten kävin läpi kaikki toimintaterapiaa mielen terveystyössä käsittelevät seminaarityöt. Tarkemman lähiluvun jälkeen luokittelin aiheet käyttämäni havainnollistamiskolmioon.

Tutkimustehtävän vaihe III

Tutkimustehtäväni kolmannessa vaiheessa lähdin tarkastelemaan draaman opetuksen merkitystä tämän päivän toimintaterapeuttikoulutuksessa informanttien näkemysten pohjalta. Usean kerran aineiston lähiluvun jälkeen teemoittelin haastatteluaineiston neljään luokkaan. Nämä neljä luokkaa muodostuivat niistä draaman opetuksen lähtökohtaista tavoitteista, jotka olin selvittänyt ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkimusvaiheen I aikana (ks. kuvio 3). Näin sain vertailua varten näkyväksi vuoden 1972 tavoitteet ja päämäärät ja informanttien tämän hetkiset näkemykset draamaopetuksen tavoitteista ja niissä mahdollisesti tapahtuneet muutokset. Ne teemat, jotka eivät mahtuneet näiden neljän valmiin luokan alle, sijoitin omaan viidenteen luokkaan. Tämän jälkeen vertailin tuloksia vuoden 1972 draaman opetuksen tavoitteisiin ja perusteisiin.

Ajallisen vertailun jälkeen etsin informanttien vastauksista tämän päivän draamaopetuksen keskeisimpiä merkityksiä, joiden voidaan sanoa edustavan jonkin asteista konsensusista informanttien keskuudessa. Merkittävyyden kriteeriksi asetin, että yli puolet eli vähintään viisi kahdeksasta informantista oli nimennyt kyseisen asian merkittäväksi tämän päivän koulutuksessa. Samankaltaisuuksien etsimisen jälkeen nostin aineistosta vielä draamaopetuksen merkitystä erilaisista näkökulmista tarkastelevat näkemykset esiin.

Seuraavan sivun taulukossa (taulukko 1) olen jaotellut käyttämäni aineiston ja täydentävän aineiston sekä käyttämäni analyysimenetelmät tutkimustehtävä vaiheittain.

TAULUKKO 1

TUTKIMUSTEHTÄVÄN VAIHEET, AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT

TUTKIMUSTEHTÄVÄN VAIHE I	AINEISTO	TÄYDENTÄVÄ AINEISTO	MENETELMÄ
Draamaopetuksen aloittamiseen vaikuttaneet tekijät ja valinnan Perusteet	Haastattelumateriaali: informantti 1, opettajakoulutuksen opinäytetyö (Gadd 1972)	Haastattelumateriaali: informantit 2, 9, muut kirjalliset dokumentit: tutkimusaineisto ryhmä A.	Sisällön analyysi, ajankuvan johtolankojen jäljittäminen, rekonstruktioargumentaatio
TUTKIMUSTEHTÄVÄN VAIHE II	AINEISTO	TÄYDENTÄVÄ AINEISTO	MENETELMÄ
Draamaopetuksen määrä ja otsikointi eri OPS:eissa 1973 – 2002 Opettajainformanttien ajallisen Edustavuuden varmistaminen.	OPS:t 1974-2002 Opettajaluettelo	Draaman pedagogiset suunnitelmat 1973-2002 Informantti 6.	Faktanäkökulma aineistoon, viivakaavion laatiminen (kaavio 1).
Yleiskuva draaman opetuksesta toimijoiden näkökulmasta	Haastattelumateriaali: informantit 1-8.		Aineiston läpiluku, Koodaus ja luokittelu
Draaman opetus vuosina 1973 – 1980	Haastattelumateriaali: informantit 1,2, OPS:t 1974, 1977, draaman pedagogiset suunnitelmat 1973 – 1980	Haastattelumateriaali: Informantti 8, seminaarityöt 1972 –1980, oppimistehtävät ja Liite 3, muut kirjalliset dokumentit: tutkimusaineisto ryhmä B.	Rekonstruktio-Argumentaatio, lähtöteemojen sisällön analyysi, johtolankojen seuraaminen
Draaman opetus vuosina 1981 – 1992	Haastattelumateriaali: informantit 2, 3, 4. OPS:t 1981, 1987, 1992, draaman pedagogiset suunnitelmat	Seminaarityöt 1981 – 1992, oppimistehtävät, muut kirjalliset dokumentit: tutkimusaineisto ryhmä C.	Rekonstruktio-argumentaatio, Lähtöteemojen sisällön analyysi, johtolankojen seuraaminen, arvoituksen ratkaiseminen
Draaman opetus vuosina 1993 – 2002	Haastattelumateriaali: informantit 6, 7, 8. OPS:t 1993, 1996, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 draaman pedagogiset suunnitelmat	Haastattelumateriaali informantti 10, seminaarityöt 1993 –2001, oppimistehtävät, ”toimintaputki” kokousmuistiot 1995-1996, muut kirjalliset dokumentit: tutkimusaineisto ryhmä D.	Rekonstruktio-argumentaatio, lähtöteemojen sisällön analyysi, johtolankojen seuraaminen, arvoituksen ratkaiseminen
Yhteenveto ja synteesi draamaopetuksen vaiheista	Koko käsitelty ja pelkistetty aineisto	Seminaarityöt 1972 – 2001 (liite 4)	Seminaarityöiden luokittelu Aineiston tulkinta
TUTKIMUSTEHTÄVÄN VAIHE III	AINEISTO	TÄYDENTÄVÄ AINEISTO	MENETELMÄ
Draamaopetuksen merkitys tämän päivän koulutuksessa	Haastattelumateriaali: informantit 1-8.		Koodaus, Luokittelu, sisällön analyysi, tulkinta.
Tulosten tarkastelu Johtopäätökset			Reflektiivinen päättely

SELITYKSET

Muut kirjalliset dokumentit tutkimusaineistona luokiteltu (A,B,C,D) tutkimustehtävän mukaisesti. Liite 2.

Käsite draama sisältää nukketeatterin, kontaktiharjoitukset ja sosiodraaman.

Opetussuunnitelman lyhenteenä on OPS.

Ammattikorkeakoulun lyhenteenä AMK.

Täydentävä aineisto on syntynyt aineistosta löytyvien johtolankojen jäljittämiseksi.

10 DRAAMAOPETUKSEN ALOITTAMISEEN VAIKUTTANEET TEKIJÄT

*Historian tutkijan on tuotava näkyviin toimijoiden "oma aika".
(Kalela 2000, 135)*

Draamamenetelmän mukaantuloa toimintaterapeuttikoulutukseen ja sen opetuksen vaiheita Helsingin sairaanhoito-opistossa ei, symbolisen interaktionismin ja valitun historiallisen tutkimusotteen luonteen vuoksi, voida tarkastella aikakaudesta ja avainhenkilöiden toiminnasta irrallisina ilmiöinä. Draaman valitsemiseksi yhdeksi opetettavista toimintamuodoista ovat vaikuttaneet lukuisat tekijät; kansainväliset yhteydet koulutuksen alkuvaiheessa, toimenpiteet koulutuksen toteutuksen ja uuden ammatin aseman turvaamiseksi, merkittävän avainhenkilön Etel Gaddin henkilökohtainen vaikutus ja toiminta draaman alueella sekä aikakauden yhteiskunnallinen ilmapiiri niin Iso-Britanniassa kuin Suomessa. Tutkimuksen tässä luvussa tuon esiin draamaopetuksen aloittamiseen vaikuttaneita tekijöitä, joiden tunteminen auttaa ymmärtämään tutkimuskohdetta ajallisessa kontekstissaan.

10. 1 Aikakauden ilmapiirin merkitys

Suomessa 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa elettiin yhteiskunnallisesti aktiivista aikaa, jonka vaikutus levisi eri aloille. Mielenterveystyön rakennemuutos pääsi vauhtiin 1970-luvun alussa. Se kytkeytyi osaksi modernin yhteiskunnan hyvinvointivaltion kehitystä. Psykiatrista palvelujärjestelmää modernisoitiin kehittämällä uusia hoitomuotoja ja rakentamalla uudenlaisia hoitoidelgioita ja hoitokulttuureja. Ensimmäiset terapeuttisen yhteisön periaatteella toimivat hoitopaikat, kuten Tampereen Sopimusvuori, perustettiin 1970-luvun alussa. Palvelujärjestelmää rationaalistettiin eriyttämällä työnjakoa ja toimintoja; syntyi eri tehtäviin erikoistuneita osastoja. Sen seurauksena laitoksiin perustettiin mm. kuntoutus-, asuntola- ja päiväsaaraalaosastoja. Psykiatrinen kuntoutus ei rajoittunut enää sairaalaan vaan laajeni toiminnallisesti laitosten ulkopuolelle. Psykiatri-

sen hoidon ja kuntoutuksen tavoitteena ei enää ollut kuntouttaa potilaita sairaalayhteisöä varten, vaan päämääränä oli potilaan paluu yhteiskunnan jäseneksi itsenäistä elämää tukevien välivaiheiden kautta. Tätä kehitystä tukemaan perustettiin erilaisia avohoidon palveluja. (Salo 1996.)

Uudistukset mielenterveystyössä loivat perustan sille, että ryhmätyön ja ryhmäterapian eri muodot levisivät menetelmiksi hoito- ja terapiatyöhön 1970-luvun alussa. Suuri merkitys oli eri ammattiryhmien innostumisella ryhmien käyttöön. He kävivät kouluttamassa ulkomailla ja toivat varsinkin anglosaksisia vaikutteita Suomeen. Ryhmätyön menetelmiä juurrutettiin myös opetustoimintaan. Ryhmäpsykoterapian (käsite Jacob Moreno 1931) ideologinen perusta nojasi pääosin ryhmädynaamiseen ja psykoanalyttiseen viitekehykseen. Psykiatrisissa sairaaloissa ryhmätoimintaa kokeiltiin ja sovellettiin eri tavoin ja teoreettista tukea ryhmäterapiamuotoihin etsittiin alan alan auktoriteettien, kuten ryhmäpsykoterapeuttien Bionin, Yalomien ja Foulkesin, teoksista. (Ruitenbeek 1975, Hietalahti 1976, Lönnqvist 1983, Kaila 1998.)

Ryhmätyö ry, joka oli perustettu Suomessa jo vuonna 1958, järjesti ryhmätyöntekijäkoulutusta. Systemaattisen koulutuksen järjestäminen ryhmien ohjaamiseen koettiin välttämättömäksi sensitivity-training -ryhmien aiheuttamien kuuhuntojen ja ylilyöntien vuoksi, sillä muoti-ilmiöksi muodostunut sensitivity-training oli aiheuttanut hämmennystä ja epäilyjä koko ryhmäterapiaa kohtaan. Toimintaterapeuttikoulutuksella oli yhteistyötä Ryhmätyö ry:n kanssa 1970-luvun ajoista lähtien, sillä sen kouluttajat opettivat ryhmätyön perusteita toimintaterapeuttiopiskelijoille useiden vuosien ajan. (Ryhmätyön pedagogiset suunnitelmat 1973-75, Hietalahti 1976, Kaila 1998, Valtasaari 2001b.) Ryhmätyö ry:n vaikutus draaman opetukseen näkyi 1970-luvun seminaaritöissä. Niissä oli runsaasti viittauksia Ryhmätyö ry:n koulutusmateriaaleihin ja kursseihin, joihin toimintaterapeuttiopiskelijat olivat osallistuneet (Toimintaterapeuttiyhteistyön seminaarityöt 1972 –1978).

Suomen ryhmäpsykoterapiayhdistys ja Ryhmäpsykoanalyttinen yhdistys perustettiin molemmat vuonna 1972. Aluksi terapiatyöskentelyn tavoitteena oli ilmaisun vapauttaminen ja purkautuminen. Myöhemmin ryhmäterapiakoulutuksen tuomien valmiuksien

myötä, toiminnan fokus siirtyi asioita tässä – ja nyt tutkivaan työotteeseen. Ryhmätyö nähtiin työmenetelmänä ja keinona valjastaa luonnollisen pienryhmän dynamiikka hyödylliseen käyttöön. Zerka Moreno, Jacob Morenon vaimo ja työnjatkaja, koulutti ensimmäisen kerran Suomessa vuonna 1977. Psykodraaman teoreettinen pohja sai vahvistusta, kun ulkomaisia kouluttajia saatiin Suomeen. (Lönqvist 1983, Kaila 1998, Valtasaari 2001b.)

Luovuus käsitteenä nousi vahvasti esiin julkisessa keskustelussa. Teatteritaiteessa otettiin uusia kokeilevia menetelmiä käyttöön ja improvisaation ja rooliin heittäytymisen merkitystä näyttelijäntyössä korostettiin. Teatterilaisia, kuten muunkin alan taiteilijoita, tuli mukaan luovien terapiamuotojen soveltamiseen mielenterveystyöhön. Taiteilijat ja ihmissuhdetyöntekijät tekivät yhteistyötä. Vuoden 1972 Teatteripäivien teemana olikin ”Teatteri rajojensa ulkopuolella”, jonka ohjelman suunnittelussa Veikkolan parantola ja Ryhmätyö ry olivat mukana (Pöysti 1973.). Samana vuonna syksyllä 1972 Ryhmätyö ry järjesti yhteistyössä näyttelijöiden kanssa psykodraaman tekniikoita käsitteleviä iltoja Lilla Teaternissa. *”Teatteri-istuimet olivat viimeistä sijaa myöten täynnä.”* (Pöysti 1973, 6.) Toimintaterapeuttikoulutukseen siirrettiin näitä kokeilevan teatterin näkemyksiä spontaanista tilanteisiin heittäytymisestä (vrt. Meyer) ja erilaisten roolien ottamisesta (Pöysti 1983, Valtasaari 2001b).

Toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetuksen historiaan on vaikuttanut draamasta kiinnostuneiden henkilöiden verkostoituminen. Vuosina 1973-74 psykiatri Esko Varilon luona Käpylässä kokoontui moniammatillinen ja monialainen työryhmä. Työryhmän tehtävänä oli pohtia draaman merkitystä ja vaikutusmahdollisuuksia sekä sitä, miten draamaa voitaisiin soveltaa terapiatyössä. Työryhmään kuuluivat Esko Varilon lisäksi kaksi näyttelijää, tanssija, tanssiterapeutti ja toimintaterapian opettaja Etel Gadd. Työryhmätyöskentelyn pohjalta Esko Varilo ja Etel Gadd järjestivät draamamenetelmän koulutusryhmiä Lapinlahden sairaalan henkilökunnalle. (Gadd 1974, Valtasaari 2001b, Vesaoja 2001.)

10.2 Etel Gaddin merkitys draaman valinnalle opetusaineeksi

Draamamenetelmän opetuksen mukaantulo toimintaterapeuttikoulutukseen Helsingin sairaanhoito-opistossa ei tapahtunut kerralla, vaan sen eri muodot tulivat koulutukseen vuosina 1972-1975. Kyseessä oli siis vuosien prosessi. Myös tuntimäärällisesti draaman osuus kasvoi opetussuunnitelmassa vähitellen. Itse prosessi alkoi niistä kokemuksista, joita Etel Gadd (nyk. Valtasaari) toimintaterapeuttiopiskelijana sai draamasta sekä harrastajanäyttelijänä Oxfordin yliopiston näytelmäkerhossa että draaman terapeutista soveltamisesta toimintaterapiaan 1960-luvun puolivälissä Suomessa ja Englannissa. (Valtasaari 2001b, Rusi-Pyykönen 2002.)

Toimintaterapeuttiopiskelijana 1960-luvun puolivälissä Etel Gadd teki toimintoja analysoivan työkirjan näytelmäanalyysistä eli teatterin soveltamisesta psykiatriseen toimintaterapiaan. Kiinnostuksen tähän aiheeseen hän oli saanut käytännön harjoittelujaksojen aikana psykiatristen sairaaloiden potilaiden näytelmäkerhotoiminnasta. Näytelmien lukemista ja reflektointia ryhmätoimintana hän sovelsi myöhemmin myös toimintaterapeutina 1960-luvun loppupuolella Haagan psykiatrisella päiväosastolla. Vuosina 1970-1972 toimintaterapian opettajaopintoihinsa liittyen Etel Gadd opetti Skotlannissa toimintaterapian teoriaopintoja, ryhmäterapien perusteita (viimeksi mainittua mm. silloiselle toimintaterapeuttiopiskelijalle Sheena Blairille) sekä toiminnoista kankaanpainantaa ja draamaa. Vuonna 1972 Etel Gadd teki opettajaopintoihinsa liittyvän opinnäytetyön aiheesta Drama as a Projective Technique in Occupational Therapy, jossa esitettiin perusteet ja tavoitteet toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetukselle. (Gadd 1972, Valtasaari 2001a, 2001b.)

Opetuksen suunnitteluun, sisältöön ja toteutukseen vaikuttavat paitsi formaaliset seikat, kuten lait ja asetukset ja koulutukselle asetetut standardit, myös mukana olevien henkilöiden omat taustat ja intressit. Suomessa opettajalla on ollut erityisen suuret mahdollisuudet vaikuttaa toimintaterapiakoulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen, sillä

Toimintaterapiahan oli Suomessa kirjoittamaton paperi. Kyllä se on ollut aika paljon henkilöiden luoma tämä meidän tutkintoon johtava koulutuksen sisältö. Psykiatriassa ei ollut oikeastaan muita toimintaterapeutteja kuin minä, silloin kun koulutus alkoi, tai sellaisia, jotka olivat kiinnostuneita psykiatrisesta toimintaterapiasta. Luulen, että oltiin jopa kansainvälisesti katsottuna ennakkoluulottomia, kun otettiin sellainen metodi (draama), jota ei muualla paljon käytetty. (Valtasaari 2001b.)

Suomalaisen toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetuksen malli esiteltiin Pohjoismaiden toimintaterapeuttien tapaamisessa esityksessä ”Drama och Skapande aktiviteter” (Gadd 1976, Valtasaari 2001b). Draamamenetelmän valinta opetussuunnitelmaan yhdeksi opetettavista toimintamuodoista vuonna 1972 perustui sen tuojan Etel Gaddin henkilökohtaiseen käsitykseen tämän toimintamuodon vaikuttavuudesta terapiavälineenä ja sen merkityksestä opiskelijan persoonallisella kasvulla.

”Experience of drama as a projective technique facilitates understanding of life, by encouraging expression and communication, allowing for formation of relationships and providing time simply for being and finding out. It builds endurance, tolerance and sensitivity, and leads to physical and social competence. The student becomes perceptive to the world around her.” (Gadd 1972, 23.)

10.3 Iso-Britannian kontaktien merkitys

Menetelmänä draama tuskin olisi tullut toimintaterapeuttikoulutukseen ilman avainhenkilön Etel Gaddin omia kokemuksia Iso-Britanniassa ja ilman rehtori Doris Symin kannustavaa tukea opinnäytetyöprosessin aikana. Doris Sym toimi myös Suomen toimintaterapeuttikoulutuksen käynnistämisvaiheen mentorina. (Valtasaari 2000, 2001b). Etel Gaddin kokemukset ja inspiraatio draamamenetelmästä olivat molemmat vahvasti anglosaksisessa maaperässä Siten ne toimintatavat ja taustateoriat, jotka olivat käytössä Iso-Britanniassa ovat vaikuttaneet merkittävästi niihin draamaopetuksen perusteisiin ja päämääriin, joihin suomalaisen toimintaterapeuttikoulutuksen alkuvaiheessa sitouduttiin. Symbolisen interaktionismin näkökulmasta kulttuurilla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys toiminnan muovaajana (Berger & Luckmann. 2000).

Varmaan voin sanoa, että toin (draamametodin), mutta viisaus tuli siitä, että psykiatriassa oltiin kiinnostuneita vuorovaikutuksesta ja luovuudesta. Minussa oli se alkulähtö. Tavallaan se juurruttaminen... Oli sellainen usko, että toiminta vaikuttaa, että siinä on se viisaus toimintaterapiassa. (Valtasaari 2001b.)

Heti koulutuksen alettua Suomessa kansainväliset kontaktit mahdollistivat toimintaterapeuttipiskelijöiden pääsyn suorittamaan käytännön harjoittelujaksoja ulkomaille. Tämän myötä opiskelijat saivat kokemusta draaman ja muiden projektiivisten tekniikoiden käytöstä mm. Royal Edinburghin Hospitalissa Skotlannissa. Nämä, varsinkin toimintaterapeutti Sheena Blairin ohjauksessa saadut kokemukset, innoittivat opiskelijoita sovelta-
maan luovia terapiamenetelmiä ja tekemään kokemustensa pohjalta seminaaritöitä. Harjoittelujaksoilla saadut kokemukset vaikuttivat ratkaisevasti draamaopetuksen asemaan toimintaterapeuttikoulutuksessa ja menetelmän juurruttamiseen ammattikäytäntöön Suomessa (Toimintaterapeuttiyhdistyksen seminaarityöt 1972 –75, Lindholm 2001, Valtasaari 2001b, Vesaoja 2001).

10. 4 Uuden ammatin aseman turvaaminen

Toimintaterapeutit tulivat uutena ammattiryhmänä 1970-luvun alussa työpaikkoihin, joissa käsityön ammattilaisia ja askarteluohjaajia oli työskennellyt jo pitkään (Kilpiö 1967). Kitkaa aiheutti heidän kanssaan samalla osastolla työskentelevien toimintaterapeuttien tehtäviin ja rooleihin liittyvät kysymykset. Toimintaterapeuttien työn selkiyttäminen suhteessa muihin ammattilaisiin oli haastava prosessi. Toimintaterapeutin virkoja ei ollut valmiina, vaan ammatin piti sairaalamaailmassa todistaa osaamisensa ja profiloitua erilaisena ryhmänä. Kilpailu vakansseista oli kova ja vastavalmistuneet toimintaterapeutit joutuivat luomaan oman ammattiroolinsa työelämään. Siihen katsottiin tarvittavan vahvoja menetelmiä työvälineiksi. (Gadd 1974, Lindholm 2001, Valtasaari 2001b, Vesaoja 2001.)

Ammatin tulosta sairaalamaailmaan käytiin tiiviitä neuvotteluja ja sille luotiin reunaehdot. *"Kun neuvotteluissa kävi selväksi, että me ei voida tehdä toimintoja, jotka ovat samoja,*

mitä muut tekevät, niin meidän täytyi keksiä jotain muuta. Esimerkiksi menetelmänä tämä draama”. (Valtasaari 2001b). Päätöstä draamamenetelmän ottamisesta mukaan toimintaterapeuttikoulutukseen motivoi siten myös uuden ammatin tarve vahvistaa olemassaoloaan profiloitumalla erilaisena ja luomalla samalla uusia työmenetelmiä ja työmahdollisuuksia

Tarve suojella uuden ammatin orastavaa asemaa tuli näkyväksi myös episodissa, joka käytiin luovuusterapiakoulutussuunnitelman yhteydessä 1970-luvun loppupuolella Mietinnössä motivoitiin luovuusterapiakoulutusta toimintaterapeuttikoulutuksesta eroavan taiteellisen tuottamisen luonteen vuoksi. Suomen Toimintaterapeutit ry esitti suunnitelman johdosta lausunnon ammattikasvatusthallitukselle todeten, että luovuusterapialla on keskeinen osa toimintaterapeuttikoulutuksessa, vaikkakaan sen eri muotoja ei ole kyetty, ammattikunnan nuoruuden vuoksi, tarvittavassa määrin soveltamaan työssä psykiatrisissa sairaaloissa. Samoin todettiin, että suunniteltu koulutus ei valmista kuin mielenterveystyöhön, ja näin luovien terapiamuotojen käyttö myös fyysisesti vammaisten kanssa jää huomioimatta. Suomen Toimintaterapeutit ry:n lausunnossa todetaan myös:

Mietinnössä mainitaan sivulla kahdeksan, että maassamme ei ole ollut missään varsinaista draamaterapiakoulutusta. Huomautamme, että draama on Helsingin sairaanhoito-opiston toimintaterapeuttiopiston oppiaine.

Suomen toimintaterapeutit ry esitti koulutuksellisten päällekkäisyyksien välttämiseksi suunnitellun uuden luovuusterapiakoulutusammattin tilalle peruskoulutukseen soveltuvaa jatko- ja täydennyskoulutusta. (Terveystieteiden tutkimuskeskuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö 1977, Suomen Toimintaterapeutit ry:n lausunto Ammattikasvatusthallitukselle 22.02. 1978.)

11 MENETELMÄN RAKENTAMISEN VAIHE: DRAAMAOPETUS 1973 – 1980

11.1 Lähtökohta

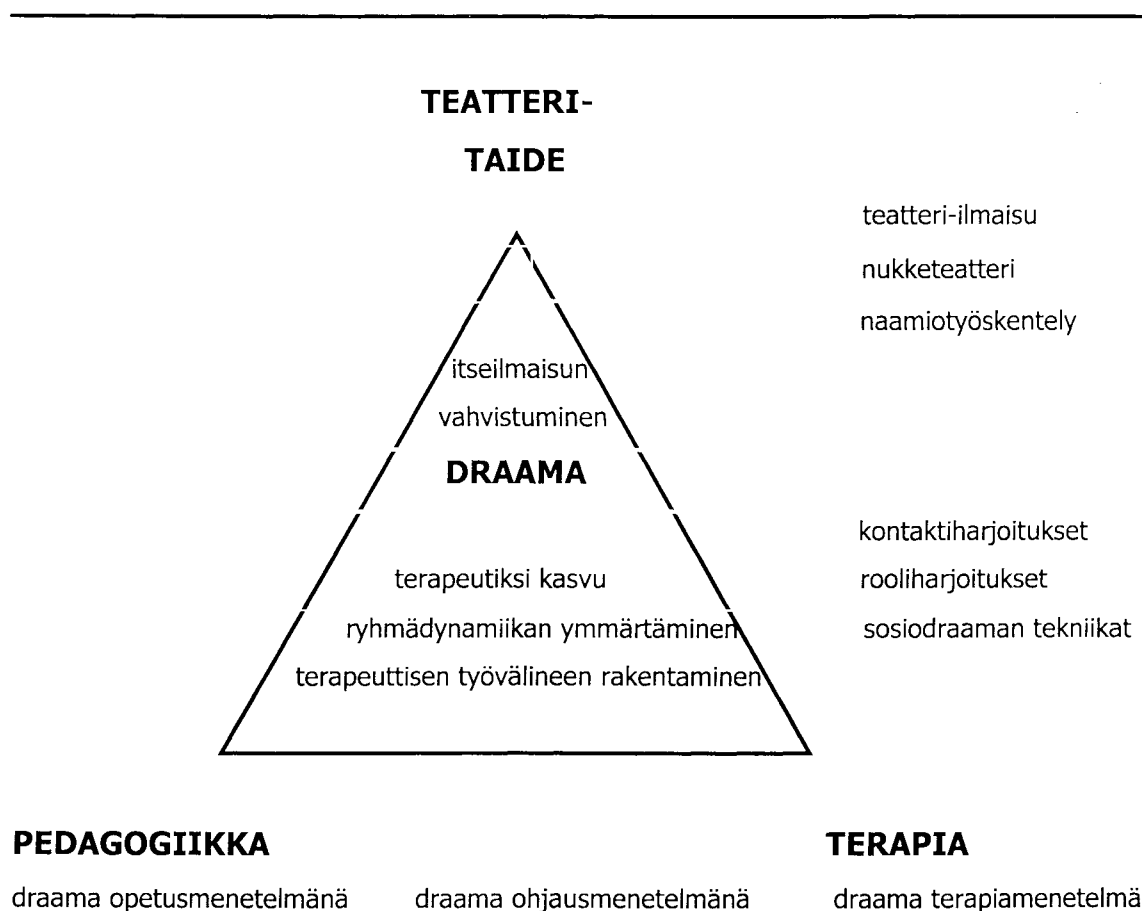
Etel Gadd muurasi draamaopetuksen rakentamisen peruskiven opettajakoulutuksensa opinnäytetyössä vuonna 1972. Se oli perustana menetelmän tulevaan soveltamiseen toimintaterapeuttikoulutuksessa Helsingin sairaanhoito-opistossa. Työssään Etel Gadd esitti, että draaman tavoitteina on edistää opiskelijan persoonallista kasvua, rohkaista luovuutta itseilmaisussa ja oppia draaman käyttöä projektiivisena tekniikkana erilaisten, draamallisissa työskentelytavoissa saatujen kokemusten pohjalta. Opinnäytetyössä esitetyn suunnitelman mukaan draaman opetuksen oli tarkoitus kulkea läpi koulutuksen prosessina muiden luovien toimintamuotojen kanssa sisältäen opetusta neljällä luku-kaudella fokuksen vaihtuessa:

- oman itseilmaisun ja ryhmän tutkiminen kontaktiharjoitusten avulla,
- naamioiden ja nukketeatteriprojektien valmistaminen,
- rooliharjoitusten kautta sosiodraaman tekniikoihin tutustuminen ja niiden soveltaminen terapiamenetelmänä toimintaterapiassa. (Gadd 1972.)

Nämä vuoden 1974 opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet voidaan jäsenellä sisältöjensä ja tavoitteidensa mukaan seuraavasti

- Draaman opetus opiskelijan oman terapeutiksi kasvun ja ryhmädynamiikan ymmärryksen tukena
- Draaman opetus terapeuttisen työvälineen hahmottamisen ja rakentamisen välineenä
- Draaman opetus opiskelijan itseilmaisullisena välineenä.

Olen sijoittanut kuviossa 3 opetuksen tavoitteet kolmion sisään ja opetuksessa käytetyt muodot kolmion ulkopuolelle. Tavoitteiden ja opetusmenetelmien suhde draaman eri alueisiin näkyy niiden sijoittumisesta suhteessa kolmion kärkiin. Esimerkiksi nukketeatterissa korostuu draama teatteritaiteena ja sosiodraaman tekniikoissa taas draama terapiamuotona. Kolmion alapuolella ovat draamamenetelmälle ajatellut eri soveltamismuodot.



KUVIO 3 Draaman opetuksen tavoitteet ja menetelmät toimintaterapeuttikoulutuksen näkökulmasta Vähänikkilän (1995) kolmiokuvion pohjalta (Rusi-Pyykönen 2002).

11.2 Draama opetussuunnitelmissa 1973 -1980

Draaman opetusta aloitettiin toteuttaa vähitellen samalla, kun opetussuunnitelmia kehitettiin aina uuden toimintaterapeuttikurssin alkaessa. Vuosina 1973–1974 draaman opetukseen kuuluivat naamiot- ja käsinuket sekä draamaterapiakurssi yhteensä 40 tuntia. Vuodesta 1975 opetukseen liitettiin Kontaktiharjoitukset-kurssi ja draaman opetuksen tuntimäärä oli silloin yhteensä 70 tuntia. Kaikkien luovien terapiamuotojen opetusta oli koulutuksen aikana yhteensä 280 tuntia. Draaman osuus oli siis yksi neljäsosa. (Toimintaterapeuttiyhteistyön opetussuunnitelmat 1973, 1974, 1975, Draaman pedagogiset suunnitelmat kurssit 1973 -1976)

Käsinuket- kurssi ajoittui opiskelun ensimmäiselle lukukaudelle ja kurssiin kuului nukketeatteriesityksen kirjoittaminen, käsinukkien valmistaminen, esityksen dramatisointi ja esittäminen oikealle kohdeyleisölle. Esityksen vieminen opilaitoksen ulkopuolelle mahdollisti todellisen vuorovaikutuksen kohderyhmän lasten kanssa. Se oli samalla myös uuden ammatin tunnetuksi tekemistä (Valtasaari 2001b). Käsinuket- kurssin tavoitteet olivat:

- *rakentaa pohjaa luoville ja projektiivisille menetelmille, että opiskelija kykenisi itseilmaisuuksiin ja voisi auttaa potilasta itsensä ilmaisuun*
- *tutustuttaa opiskelija materiaalin (paperimassan) eri käyttötarkoituksiin, tarvittaviin työvälineisiin ja tekemään käsinuken*
- *harjaannuttaa opiskelijaa luovassa toiminnassa niin, että hän kykenee valmistamaan nukketeatteriesityksen sekä analysoimaan sitä toimintamuotona.*

Toimintaterapeutti Marja Vesaja oli rakentanut toimintaterapeuttikoulutukseen **Kontaktiharjoitukset-kurssin** rakenteen ja sisällön Skotlannissa toimintaterapeutti Sheena Blairin ohjauksessa saatujen käytännön harjoittelukokemusten ja seminaarityönä ”Kontaktiharjoitukset – yksi toimintaterapian hoitomuodoista” pohjalta. Kurssin harjoituksissa näkyy selvä anglosaksisen draamapedagogiikan vaikutus. Kontaktiharjoitukset- kurssi ajoittui myös ensimmäiselle lukukaudelle. Kontaktiharjoitusten tavoitteet olivat:

- *valmentaa opiskelijaa terapeuttisen draaman opiskelua varten*
- *tutustuttaa opiskelija kontaktiharjoituksiin liittyvään terminologiaan*
- *opettaa kontaktiharjoitusten merkitys projektiivisena hoitomuotona*
- *antaa opiskelijalle valmiuksia analysoida kontaktiharjoituksia sekä keskustella ryhmätilanteissa*
- *selvittää kontaktiharjoitusten soveltuvuutta erityyppisille potilaille terapiassa*
- *ohjata opiskelijaa havainnoimaan nonverbaalia ja verbaalia kommunikaatiota*
- *lisätä opiskelijan luovuutta, spontaanisuutta ja itseluottamusta*
- *edistää yhteenkuuluvuuden, yhteisvastuun ja vapautuneisuuden kokemusta opiskelijoiden keskuudessa*
- *tutustuttaa opiskelija asiaan liittyvään kirjallisuuteen.*

(Kontaktiharjoitukset-kurssin pedagogiset suunnitelmat 1975-1979, Vesaoja 2001.)

Draamakurssin opetuksen sisältöinä olivat rooliharjoitukset, sosiodraama, psykodraama viritysharjoitukset, "*itsensäilmaisun esivalmistelu*", mimiikka, pantomiimi, nonverbaali- ja verbaali kommunikaatio, "*keskustelua näytelmän merkityksestä*". Draamakurssien opetus ajoittui toiselle ja viidennelle lukukaudelle. Opetussuunnitelmissa esitetyt Draama- kurssin tavoitteet olivat:

- *opiskelija tutustuu draamaterapiaan liittyvän terminologian*
- *opiskelija tuntee draaman eri muodot ja pyrkii käyttämään draaman menetelmiä terapeutteisesti*
- *osaa analysoida ja arvioida draaman menetelmiä, hoitotilanteita ja niiden vaikutusta yksilöön ja ryhmään*
- *pystyy tiedottamaan hoitoyhteisölle draamatilanteissa esille tulleesta seikoista, ymmärtää yhteistyön merkityksen draamaterapian käytössä*
- *pyrkii kehittämään omaa persoonallisuutta ja itseilmaisuaan*
- *tutustuttaa draamaan projektiivisena menetelmänä*
- *harjaannuttaa opiskelijaa itsetuntemuksen ja itsensä ilmaisuun draaman avulla, että hän pystyisi auttamaan potilasta tätä hoitomuotoa käyttäen ja soveltamaan ja arvioimaan eri draamamuotoja.*

(Toimintaterapeuttiyhteistyön opetussuunnitelmat 1974, 1975 ,1977, Draaman pedagogiset suunnitelmat 1973 -1978)

11. 3 Draama opiskelijan itseilmaisun ja itseymmärryksen välineenä

Terapeutiksi voi kehittyä vain, kun on tarpeeksi avarakatseinen ja valmis työstämään itseään. (Valtasaari 2001b)

Etel Gadd esitti, opettajaopintojensa päättötyössä, että toimintaterapeuttikoulutuksessa opettajan tehtävänä ei ole vain esitellä ja opettaa draamallisen työskentelyn terapeuttisia mahdollisuuksia, vaan myös tukea opiskelijaa luovaan ilmaisuun ja auttaa itseymmärryksen syvenemisessä niin, että hän tulee tietoiseksi omista rooleistaan, tarpeistaan, asenteistaan ja toiveistaan. Edellä mainittuja pidettiin koulutuksen perusvaatimuksena ja myös olennaisena erilaisille draamallisille toiminnoille. Oppimiskokemusten tuli siten sisältää mahdollisuuden autonomiaan, spontaanisuuteen, luovuuteen ja persoonallisen kasvun prosessiin. Persoonallinen kasvu ja itseymmärrys nähtiin olennaisina tekijöinä terapeuttiselle työskentelylle, yhtä tärkeinä kuin tiettyjen taitojen oppiminen. (Gadd 1972, 13.)

Draamaopetuksen tuli sisältää myös ainesta, jossa voitiin opiskella ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta *"in which we are all actors with more or less defined roles"*. Etel Gadd esitti opinäytetyössään oppimisen jatkuvana elämänprosessina, josta koulutuksellinen oppiminen on vain yksi vaihe. Opetussuunnitelman mukaisen koulutuksen tuli sisältää oppimista elämää itseään varten niin kuin se ilmenee sosiaalisissa ja kulttuurisissa puitteissa. Koulutuksen tuli stimuloida eriävien mielipiteiden esittämiseen ja rohkaista ja tukea opiskelijoiden kehitystä niin persoonallisella kuin sosiaalisella tasolla kohti lisääntyntä spontaanin ilmaisun vapautta (vrt. Meyer 1941/1974) sekä edistää opiskelijoiden, henkilökunnan ja yhteisön välisten suhteiden myönteistä kehittymistä. (Gadd 1972.) Ihmisten välisten myönteisten suhteiden ajateltiin vaikuttavan positiivisesti muihin opetuksen alueisiin. Siten oppimiskokemuksilla draamassa on erityinen arvo opiskelijalle sekä ammatillisesti että henkilökohtaisesti. (Gadd 1972, Valtasaari 2001b.)

Nämä edellä esitetyt näkemykset todentuivat siinä opetussuunnitelmassa, joka vahvistettiin (01.01.1974) vuosi draamamenetelmän mukaan oton jälkeen. Toimintaterapeuttikoulutuksen tavoitteena oli *"tukea opiskelijan persoonallista kehitystä ja harjaannuttaa*

häntä itsenäiseen työskentelyyn niin, että hän pystyy omakohtaisesti tekemään ratkaisuja”. Ensimmäisen lukukauden tavoitteisiin oli merkitty ”opiskelijan ohjaaminen pienryhmässä niin, että hän pystyisi luontevaan itsensä ilmaisuun sekä saisi varmuutta ihmissuhteissa”. (Draaman pedagogiset suunnitelmat 1973, 1974 Toimintaterapeuttiyhdistyksen opetussuunnitelma 1974.)

11. 4 Draama projektiivisena menetelmänä

Toimintaterapeuttien koulutuksessa draama nähtiin projektiivisiin tekniikoihin kuuluvana. Projektiivisen tekniikan käsite oli keskeinen 1970-luvulla psykologisissa tutkimuksissa, persoonallisuustestauksissa ja luovien menetelmien soveltamisessa psykiatriseen työhön. Käsite pohjasi psykoanalyttiseen teoriaan ja projektion määrittelemiseen ihmisen puolustusmenetelmänä, jonka mukaan organismilla on pyrkimys päästä eroon kaikesta, mikä aiheuttaa sille kipua, hankaluutta ja epämieluisia tunnetiloja. Projektion mekanismilla tarkoitetaan sitä, että oma ahdistava tai ei-hyväksyty pyrkimys tai ominaisuus heijastetaan ulkomaailman elolliseen ja elottomaan objektiin ja koetaan sinne kuuluvaksi (Tähkä 1970). Yksilö pyrkii tasapainoon sisäisten ja ulkoisten uhkien välillä. Projektiota käytetään tämän tasapainon ylläpitämiseksi. Käsitteen määrittely toimintaterapian opetuksessa oli analoginen psykoanalyttisen teorian kanssa. (Tähkä 1970, Gadd 1972, Komonen 1972.)

Draamaa projektiivisena tekniikkana ajateltiin välineeksi potilaiden käyttäytymisen, ajattelun ja roolien itsearviointissa ja ymmärtämisessä. Draaman käytön päämääränä oli luoda ryhmätilanne, jossa voitaisiin läpikäydä opittuja ja koettuja tilanteita sekä harjoitella uusia käyttäytymismalleja ja toimintamuotoja. Tilanteet pyrkivät spontaaniin tässä ja nyt -toimimiseen ja niissä tutkittiin yksilölle merkittäviä tapahtumia ja ihmissuhteita. Projektiivisen menetelmän kautta yksilön nähtiin paitsi ilmaisevan sisäisiä ristiriitoja, saavan myös helpotuksen ja vapautumisen tunteen konfliktien tiedostamisen ja läpityöskentelyn kautta. (Gadd 1972, Draama projektiivisena menetelmänä-kurssi 1973, Valta-saari 2001b.)

Toimintaterapiassa projektiivisia menetelmiä oli tarkoitus käyttää sekä diagnostisesti että terapeutisesti. Toimintaterapeuttien tavoite oli käyttää draamaa projektiivisena menetelmänä kontaktiharjoitusten, rooliharjoitusten ja sosiodraaman tasolla. (Gadd 1972, 1974, Draaman pedagogiset suunnitelmat 1973, 1974.)

Draaman oppiminen ei tapahtunut yksinomaan luokahuoneissa vaan tärkeä osuus oli menetelmän soveltamisessa todellisissa käytännön tilanteissa. Draaman juurruttaminen projektiivisena menetelmänä alkoi ensimmäisenä Lapinlahden sairaalassa 1975. Kontaktiharjoitukset ja sosiodraama profiloituivat siellä toimintaterapeuttisina menetelminä. Uudet toimintaterapeutit ohjasivat erilaisia draamaryhmiä ja ottivat käytännön harjoittelujaksoilla olevia toimintaterapeuttiopiskelijoita mukaan tilanteisiin. (Andersson 2001, Vesaoja 2001, Nepponen 2002.) Sairaalassa erikoistuvien apulaislääkäreiden koulutukseen sisältyi myös osallistuminen toimintaterapeuttien pitämään avoimeen draamaryhmään (Vesaoja 2001). Tämä mahdollisuus soveltaa koulutuksessa opiskeltua menetelmää todellisissa työtilanteissa oli oppimisen siirtovaikutuksen kannalta tärkeä ja vahvisti menetelmän haltuunottoa työvälineeksi.

Lapinlahden sairaalan toimintaterapeutit informoivat klinikan henkilökuntaa draamamenetelmien tavoitteista psykiatrisessa kuntoutuksessa kirjoittamalla artikkeleita HYKS Psykiatrian klinikan kuukausilehteen ja pitämällä esityksiä draamasta toimintaterapian menetelmänä henkilökunnan nk. Keskiviikko-meetingeissä. (Riski & Nokela 1977, Nokela 1978, Riski & Viitasalo 1978).

Sosiodraamassa havainnollistetaan kuvaa elämästä kokemuksena, joka vaatii meitä ajattelemaan, tuntemaan ja olemaan yhdessä toisten kanssa. Sosiodraamassa voimme oppia luomaan ja välittämään. (Riski & Nokela 1977, 30.)

Näitä artikkeleita käytettiin sitten oppimateriaalina draaman opetuksessa. Koulutuksellinen ja ohjauksellinen yhteistyö toimintaterapeuttiyhteisön ja Lapinlahden sairaalan välillä oli tiivis, kun useat draamaa opettamaan tulleista henkilöistä työskentelivät toimintaterapeuttina Lapinlahden sairaalassa. Tässä tulee selkeästi näkyväksi toimijoiden vaihtuvat roolit. Kun eräänä draaman opetuksen tavoitteista oli terapeuttisen menetelmän rakentaminen ammattikäytäntöön, niin Lapinlahden sairaalasta muodostui tälle toiminnalle

hedelmällinen oppimisympäristö. Lapinlahden sairaalan keskeisestä roolista kertoo se, että neljä tämän tutkimuksen informanteista on työskennellyt siellä toimintaterapeuttina (ks. liite 1) ja yksi on kouluttanut sen henkilökuntaa draaman menetelmälliseen soveltamisessa terapiatyössä (Gadd 1974).

11.5 Draamaopetuksen taustalla vaikuttaneet teoriat 1970-luvulla

Toimintaterapialle ei ollut 1970-luvun alussa vielä kehitetty omaa teoriaa tai mallia. Kehittämistyö oli vasta alullaan ja toimintaterapeutin oma teoreettinen perusta oli vasta hahmottumassa. (Hietala 1999, 56.) Toimintaterapia nähtiin poikkitieteellisenä alana, joka rakensi teoriapohjansa eri tieteenaloilta. Draamaopetuksen ajateltiin integroituvan ja hakevan teoreettista perustaa ryhmätyön, sosiologian, sosiaalipsykologian, kehityspsykologian ja kliinisen psykologian opintojaksoista, jotka ajallisesti ja teemallisesti kulkivat draamaopetuksen rinnalla. Yhtenä johtoajatuksena oli, että eri oppiaineet tukevat toinen toisiaan ja nivoutuvat kokonaisuudeksi. (Valtasaari 2001b, Vesaoja 2001.)

Pyrkimys oppiaineiden integrointiin näkyi myös oppimistehtävissä ja loppuenttien kysymyksissä, joissa opiskelija joutui yhdistämään eri tieteen alojen näkökulmia ja toiminnallisia menetelmiä toimintaterapeuttiseen ajatteluun (Draama projektiivisena menetelmänä kurssitavoitteet 26.09.1973, Loppuenttikysymykset 1975-77).

Opetussuunnitelmassa kliinisessä toimintaterapiassa ja ihmis- ja sosiaalitieteiden opintojaksoissa oli sisältöjä, jotka tukivat draamamenetelmän omaksumista ja sen teoriapohjan rakentamista. Näitä olivat mm. rooleihin, ryhmien toimintaperiaatteisiin ja ryhmädynamiikkaan ja omien emotionaalisten reaktioiden tunnistamiseen liittyviä asioita. Skotlannissa toimintaterapeuttikoulutuksessa 1970-luvun alussa käytetty kirjallisuusluettelo (ks. liite 3) oli pohjana Etel Gaddille, kun hän suunnitteli suomalaista toimintaterapeuttiopetusta. Seuraavaksi esittelen ne teoreetikot, joiden näkemykset olivat draamaopintojen suunnittelun taustana. (Toimintaterapeuttiopetussuunnitelma 1974.)

11.5.1 Ihmistutkimusta koskevat näkemykset

Toimintaterapiakoulutuksessa 1970-luvulla lääketieteellä oli korostunut asema oppiaineissa (Kovanen 1999). Koulutuksessa kulki juonteena mukana myös holistinen lähestymistapa ihmiseen. Se tuli näkyväksi draaman opetuksessa käytetyissä lähteissä sekä kurssien tavoitteissa ja sisällöissä. (Toimintaterapeuttiopettajien opetussuunnitelmat 1974, 1977.) Draaman taustalla vaikutti humanistinen psykologia, symbolinen interaktionismi ja psykoanalyttinen teoria. Draaman päämääränä nähtiin ihmisen kehityksen tukeminen ja itseilmaisun vahvistuminen. Draama profiloitui toimintamenetelmänä, jota voidaan soveltaa eri ikäryhmille ja erilailla sairaille ja vammaisille. Teoreetikot edustivat oman aikansa modernia ajattelua. Toimintaterapeuttikoulutuksessa pyrittiin liikkumaan ajassa ja ottamaan vaikutteita mitä yhteiskunnassa tapahtui. *"Täytyy sanoa, että tämä on ollut ihmeellistä; psykiatriassa mietittiin projektioita ja luovuutta ja me satuttiin olemaan ajassa paikalla"* (Valtasaari 2001b.)

Erik H. Erikson - psykososiaalinen kehitys.

Yhdysvaltalainen sosiologi, psykologi ja psykoanalyttikko Erik H. Erikson, joka siirtyi ihmistieteisiin taiteen alueelta, oli humanistisen psykologian edustaja. Humanistisen psykologian näkökulmasta ihmisellä oli kasvumahdollisuuksia läpi elämän ja ihminen itse muuttuu ja vaikuttaa muuttavasti myös ympäristöönsä. Ihmisen mahdollisuus jatkuvaan kehitykseen on humanistisen psykologian optimistinen piirre. Erikson loi teorian lapsen normaaleista kehitysvaiheista ja tutki minän kehittymistä sosiaalisessa järjestelmässä. (Erikson 1962, Braanaas 1993.)

Eriksonin teorian mukaan elämä rakentuu määrättyistä jaksoista (ihmisen kahdeksan ikäkautta) ja jokainen vaihe on yhteydessä niihin kriiseihin, joita syntyy siirryttäessä uuteen vaiheeseen. Ihmisen kehitys tapahtuu näiden kahdeksan vaiheen kautta, jotka yhdessä muodostavat syklin, elämänkaaren. Eriksonin teoriassa persoonallisuuden kehityksen ruumiillisen/intrapsyykkisen ja sosiaalisen puolen kehitys tulee konkreettisesti ja yksityiskohtaisesti näkyväksi. Erikson mielsi psykoanalyttisen menetelmän olennai-

sesti historialliseksi metodiksi, sillä siinä tutkitaan asioita menneisyyden kokemusten tuloksena. (Erikson 1962, Haugsjerd 1975, Braanaas 1993.)

Carl Rogers – ihmisen kohtaamisen käsite

Yhdysvaltalainen psykoterapeutti Carl Rogers oli myös humanistisen psykologian ja fenomenologisen suunnan edustaja. Rogers korosti subjektiivisuus periaatetta. Minä ei hänen mukaansa reagoi mihinkään absoluuttiseen todellisuuteen, vaan minän omaan näkökulmaan tästä todellisuudesta. Inhimillistä käyttäytymistä voitiin hänen mukaansa ymmärtää vain yksilön kokemuksen kautta. Rogersin mukaan vapaus on oman sisäisen merkityksen löytämisestä. Tämä merkitys syntyy, siitä kun yksilö avoimesti ja suvaitsevaisesti tarkastelee kokemaansa erilaisuutta. (Haugsjerd 1975, 104, Nieminen & Saarenheimo 1981, Braanaas 1993, 74.)

Rogersin asiakeskeisessä terapiamallissa terapeutti pyrkii asettumaan asiakkaansa asemaan, ymmärtämään häntä ja hyväksymään hänet. Toiminta-ajatus oli sama kuin Jacob Morenolla, joka vältti suorien neuvojen antoa. Tarkoitus oli, että yksilö itse oivaltaa ja ottaa vastuun elämästään. Humanistisen psykologian mukaan ihminen elää yhteisessä maailmassa ja tietoisuudessa ja tämä interpersoonallisuus on ainutlaatuista ihmiskunnalle. Yksilöllisyys ilmenee suhteessa toisiin ihmisiin ja kehittyy tässä vuorovaikutuksessa minä-sinä-suhteessa. Rogers toi humanistiseen psykologiaan ihmisen kohtaamisen liittyvän encounter-käsitteen jo aiemmin. Draamapedagogiikka pohjaa rogersilaiseen humanistiseen psykologiaan. Rogers sovelsi myös itse draaman tekniikoita työskentelyssään. (Haugsjerd 1975, Nieminen & Saarenheimo 1981, Braanaas 1993.)

Carl G. Jung – jungilainen analyyttinen psykologia

Alkujaan sveitsiläinen Carl G. Jung oli psykoanalyttinen liikkeen perustajahahmoja. Hän tutki mytologiaa ja symboliikkaa ja kehitti oman psykologisen järjestelmän, analyyttisen psykologian. Jungin suurin anti psykologialle on hänen piilotajunnan käsitteensä, joka on yhtä vitaali ja todellinen osa yksilön elämää kuin minän tietoinen maailma. Piilota-

Junta on Jungin mukaan tietoisien elämän neuvonantaja ja sen kielenä ovat symbolit ja viestintävälineenä unet. Jung on mytologiaa koskevien tutkimustensa kautta luonut kollektiivisen tietoisuuden-käsitteen. Käsitteeseen liittyy henkisen elämän syväymmärryksestä, joka ilmenee myytteinä ja arkkityypeinä. (Noyes, ym. 1966, 10-11, Haugsjerd 1975, 12, Jung 1991.)

Erving Goffman – symbolinen interaktionismi

Sosiologi ja symbolisen Erving Goffman on interaktionismin edustaja. Meadin ajattelulla on ollut hänelle merkittävä vaikutus. Goffman käsitteli kaikissa teoksissaan reaaliaikaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen rakennepiirteitä. Niiden tarkastelun kautta hänelle avautui näkökulmia minuuteen ja identiteettiin. Hän tutki mm. totaalissa instituutioissa, kuten vankiloissa ja mielisairaaloissa, tapahtunutta minuuden haltuunottoa ja rakentamista ja siihen kohdistuvaa vallankäyttöä. (Goffman 1977, Pyykönen 1997, Alasuutari 1999.)

Goffman kiinnitti huomiota siihen, miten yksittäinen ihminen asettuu vuorovaikutukseen maailmaan. Goffmanille vuorovaikutus on kasvokkaista, reaaliaikaista kanssakäymistä ruumiillisten ihmisten kesken. "Kasvot" on eräs Goffmanin keskeisistä käsitteistä. Kasvojen käsitteellä hän tarkoitti sitä sosiaalista arvonantoa, jota yksilö voi vaatia itselleen esiintymällä sellaisena kuin muut tilanteen osanottajat ymmärtävät hänen esiintyvän. Kasvokkaisissa tilanteissa kanssakäymisellä on evidentialinen luonne, sillä yksilön teot ja hänen ulkoinen olemuksensa toimivat joka hetki todisteena statuksesta, sosiaalisesta suhteista ja intentioista. Kasvokkaisilla vuorovaikutustilanteilla on seuraamuksia ihmisten rakenteellisten ehtojen ja yhteiskuntarakenteiden tasolla. "Kasvojen menettämisessä" tai "kasvojen säilyttämisessä" vuorovaikutuksessa on kysymys siitä, että henkilö odottaa tulla arvostetuksi toivomallaan tavalla. Ihmiset suojelevat tahdikkuuden avulla toistensa kasvoja keskustelussa ja välttävät häpeää. Omia kasvoja suojelemaan kontrolloimalla omaa käyttäytymistä. Goffman nimitti kasvotyöksi (face work) tätä pyrkimystä välttää häpeää. (Peräkylä 2001, 353-355.)

Goffman on tunnettu dramaturgisesta mallistaan. Siinä hän tarkastelee vuorovaikutusta dramaturgisesta perspektiiviä käyttäen teatterimetaforaan jäsentämään ja selittämään

vuorovaikutustilanteita. Goffmanin mukaan sosiaalinen maailma rakentuu teatterin tavoin, missä ihmiset suunnittelevat ja toteuttavat erilaisia toimintoja ja arkielämän rooleja ja esityksiä erilaisille todellisille ja kuvitelluille yleisöille. Goffman kuvaa näyttämökielen sanastolla, sitä kuinka näyttämötekniikka toistuu yhteiselämässämme. Siinä me kaikki näyttelemme teatteria ja kuten näyttelijät haluamme tehdä vaikutuksen. Ihmiset noudattavat sääntöjä, kuten näyttelijät käsikirjoitusta. Ihmiset ovat sosiaalisessa kanssakäymisessä samanlaisten roolien kantajia kuin näyttelijät esityksissään. Erona näyttelijöihin on, että yksilöt eivät esitä valmista näytelmää, vaan kirjoittavat, ohjaavat ja improvisoivat yhdessä juonen kulkua. Ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa myös yleisönä, joka katselee näytelmää ja tekee siitä ristiriitaisia tulkintoja. (Goffman 1967, 1971;1998 , Peräkylä 2001, 347-364.)

11. 5. 2 Draamaterapian ja draamapedagogiikan näkemykset

Toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmassa ja draaman ja klinisen toimintaterapian kirjallisuusluetteloissa esiintyy viisi draaman auktoriteettia, Jacob Moreno, Peter Slade, Brian Way, Leif Kongsrud ja Ejner Rosdahl, joiden taustoja ja näkemyksiä draamasta esittelen seuraavaksi. Edellä mainittujen tekijöiden pääteokset ovat olleet opiskelijoille suositeltavan kirjallisuuden listalla. Esittelen seuraavaksi heidän näkökulmiaan draamaan. (Toimintaterapeuttiyhdistyksen opetussuunnitelmat 1974, 1977, Draaman pedagogiset suunnitelmat 1973,1974,1975,1986.)

Jacob Moreno - rooliteorian ja psykodraaman kehittäjä

Jacob Moreno oli psykiatri, kirjailija ja teatterimies, joka aloitti draamakokeilut lasten parissa Wienissä 1920-luvulla. Hän perusti myöhemmin Yhdysvaltoihin Beaconiin Moreno-instituutin. Nykyisin tunnetuin draamaterapian muoto on Jacob Morenon kehittämä morenolainen psykodraama. Psykodraaman yhdistää teatteriin, että se ilmentää itseään näyttämön muodossa ja käyttää työskentelyssä näyttämöllisiä tehokeinoja. Psykodraaman tarkoitus on konkretisoida psyykkisiä ongelmia niin, että ne tulevat tietoisuuteen ja sitä kautta käsiteltäviksi. (Braanaas 1993.)

Kun psykodraamassa tutkitaan ryhmänjäsenen sisäistä ihmissuhdeteoriaa, niin sosiodraamassa käsitellään sosiaaliseen rooliin liittyvää ristiriitaa tai keskitytään ryhmän yhteisten teemojen ja ongelmien tutkimiseen. Sosiodraama on psykodraaman vertikaalinen vastine. Sosiodraama on ohjaajan johdolla tapahtuva luova ryhmäprosessi, jossa rooleihin eläytymisen kautta tutkitaan yhteiseen työskentelyyn valittua yhteisöllistä ongelmaa, rakennetta tai tilannetta. Sosiodraaman tarkoituksena on eläytyä, oivaltaa ja integroida kokemusta ja muuttaa sosiaalista todellisuutta vastaamaan entistä paremmin inhimillisiä vuorovaikutustarpeita, ihmisarvoa ja oikeudenmukaisuutta. Näin sosiodraamassa on aina yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä ulottuvuuksia. (Linqvist 1988).

Teoriaansa ja menetelmiään Moreno esittelee pääteoksessaan *Who Shall survive* (1953). Jacob Moreno on kehittänyt rooliteorian, jossa roolien muuttuminen nähdään elinikäisenä prosessina. Rooli ja toiminta eivät ole toisistaan erotettavissa, vaan ihminen on toimiva, mahdollisuuksia täynnä oleva kokonaisuus, joka ilmentää itseään toteuttamalla erilaisia rooleja. Kun symbolisen interaktionismin edustaja C.H. Mead keskittyi yksilön sisäisen näyttämön symboliseen prosessiin, niin Moreno taas keskittyi ulkoisen roolikäyttäytymisen konkreettiseen ilmaisuun. (Nieminen & Saarenheimo. 1981.)

Keskeinen idea Morenon ajattelussa on luova vapaus, spontaanisuus elämän energiana, joka ei kuitenkaan ole identtinen Freudin libidokäsitteen kanssa. Psykodraaman pyrkimys on vapauttaa ihminen ahdistuneisuudesta niin, että hänestä tulee spontaani, avoin, lämmin ja mahdollisimman realistinen. (Meyer 1978, Nieminen & Saarenheimo 1981. Nieminen 1986.) Näkemys spontaanisuudesta lisääntyneenä kykynä toimia itseohjautuvasti oman elämänsä subjektina yhdisti Morenon ja Meyerin ajattelua.

Morenon ja Goffmanin näkemyksissä on yhteneväisyyksiä. Kummatkin arvostavat nonverbaalia tasoa ja ruumiinkielen sanastoa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa piilotettuna paljon ulottuvuuksia esimerkiksi asenteisiin ja tunteisiin liittyen. Eroina Goffmanin ja Morenon välillä on heidän rooleissa olemisensa. Kun Goffman ottaa tiedemies, havainnoijan roolin, niin Morenolla se on tiedemies, toimijan rooli. Goffman kuvaa jokapäivän elämän dramaturgisia elementtejä ja totuttuja käyttäytymismalleja, Moreno taas tarkastelee käyttäytymisen spontaanin puolen ilmenemistä. Toisin sanoen Goffman

keskittyy tutkimuksissaan sosiaalisen kontrollin elementteihin ja Moreno sosiaalisen vapautumisen elementteihin. (Gosnell 1974, 395-412.)

Morenon mukaan psyykinen terveys tarkoittaa, että yksilön sisäiset merkityssuhteet ja roolit ovat sopusoinnussa keskenään. Ihminen on jo fyysisen olemuksensa vuoksi toimiva olento ja hänet on sellaiseksi asetettu sekä kanssaihmisyyteen että kosmokseen. Moreno kuvaa kohtaamisen olemusta vuorovaikutussuhteissa käsitteen ”tele” avulla. Tele voidaan määritellä suhteeksi, jotka syntyvät ihmisten ja ihmisen ja luonnon välille. Se on syvää kohtaamista, jossa kaksi ihmistä eläytyy toistensa kokemusmaailmaan. Tele on kaksisuuntaista empatiaa (Moreno 1978.) J. Morenon ihmiskäsitys on eksistentiaalinen ja morenolainen psykodraama kuuluu humanistisen psykologian alueeseen. (Niemi-nen 1986.) Suomalaisen toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetus on jo 1970-luvulta pohjannut vankasti morenolaiseen ajatteluun ja teoriaan.

Peter Slade – draama on elämäntaidetta

Peter Slade 1950-luvulla loi oman ”lapsidraaman” (Child Drama) kehityksellisen teorian, joka rakentui hänen huomiolleen ja kokemuksilleen draaman parissa. Hän työskenteli häiriytyneiden nuorten kanssa ja lasten kanssa, joilla oli oppimisvaikeuksia. Sladen teoriassa draaman tavoitteet ja sisältö jaotellaan ikäkausien kehitystehtävien mukaan. Tässä teoriassa on yhteydet taidepedagogiikkaan ja John Deweyn reformipedagogiikkaan ja vaikutteita myös Piaget’lta. Slade on tuntenut myös Morenon. Sladen filosofia on, että jokaisessa lapsessa elää draama, joka tarvitsee jatkuvaa ilmaisua ja, että onnekas lapsi löytää tämän mahdollisuuden leikkiin yksin tai toisten kanssa ennen kouluikää. Sladen teoriassa Lapsidraama nähdään omana taidemuotona. Sen työskente-lyssä tarinoiden kertomisella on tärkeä merkitys (Heikkinen 2002, 78). Sladen pääteos on Experience of Spontaneity, jossa hän esittelee teoriansa. (Braanaas 1993, Bolton 1998.)

Lapsen kehityksen turvaamiseksi Sladen tavoite on tuoda tämä luonnollinen draama luokkahuoneeseen. Sladen ammatillinen tausta oli näyttelijätyössä, josta hän siirtyi ammatilliseen lapsiteatteriryhmään 1930-luvulla. Hän on teoriassaan voimakkaasti

varoittanut perinteisen teatterityöskentelyn vaaroista. Sladea on tästä syystä myös kritisoitu sen perusteella, että liian rakenteeton työskentely ei johda draamatyöhön. (Braanaas 1993.)

Slade oli myös luonnollisen tanssin (natural dance) edustaja. Ihmisillä on hänen mukaansa luontainen halu tanssia "*the real dance of life*". Päämääränä oli persoonallinen kasvu liikeilmaisun kautta. Slade onkin inspiroinut draamaoppeja tanssin suhteen. (Braanaas 1993.)

Brian Way – kehitys draaman kautta

Brian Way oli Peter Sladen draamapedagogiikan jatkaja. Hän luopui teatterisuuntautuneesta opetuksesta ja kohdisti huomion persoonallisuuden kehittämisen päämäärään. Kun Sladen keskeinen käsite oli kokemus (experience), niin Wayn keskeinen käsite oli kehitys (development) Hän edusti draaman soveltamista kasvatuksessa persoonallisuuden kehittämiseksi. Wayn mukaan draama on ihmisen mielenterveyttä edistävää ja ihmisellä on kehityspotentiaalia läpi elämänsä. Hänellä on viisi aistia; hän voi kuulla, nähdä, tuntea, maistaa sekä haistaa. Ja näitä aisteja ihminen voi käytännössä harjoittaa oman ilmaisullisen välineensä löytämiseksi ja vahvistamiseksi. (Way 1978, Braanaas 1993.) Draamapedagogiikkaa leimasi 1960- ja 1970-luvulla voimakkaasti erilaiset harjoitusmateriaalit; aisti- ja mielikuvitusharjoitukset, liikuntaharjoitukset ja rentoutumisharjoitukset. Myös Wayn metodi oli harjoituspainotteinen, joiden kautta oli tarkoitus edetä henkilökohtaiseen kasvuun. Way haki englantilaisen draamaterapian tavoin työskentelymenetelmiinsä vaikutteita myös Rogersin toisen ihmisen kohtaamisen encounter-tekniikasta. (Way 1976, Nieminen & Saarenheimo 1981, Braanaas, 1993, Bolton 1998, Heikkinen 2002, 76.)

Brian Way on omien teoreettisten kehittelyjensä pohjalta laatinut persoonallisuusympyrän, jossa on kuvattu omien mahdollisuuksien ja kykyjen löytymisen malli. Malliharjoitukset lähtevät liikkeelle keskittymisestä edeten aistiharjoituksiin, mielikuvituksen stimulointiin ja kehon hallinnan harjoittamiseen. Vasta sen jälkeen tulevat puhe- ja tunneilmaisut ja älyä koskevat harjoitukset. Uloimmalla tasolla draamatyöskentely on ihmisen ja

ympäristön yhteistyön kehittämiseen tähtäävää. Wayn pääteos on Development Trough Drama. (Way 1976.)

Leif Kongsrud ja Ejner Rosdahl – ”Drama–rytmik-terapi”

Tanskalaiset opettajat Leif Kongsrud ja Ejner Rosdahl työskentelivät erityispedagogiikan alueella lukihäiriöisten lasten parissa. Kirjassaan Dramik (1968) he ovat laatineet ”drama-rytmik-terapi” menetelmään teoreettisen ja käytännöllisen sovellutuksen, eräänlaisen työmallin draamalle, jota voi käyttää metodina dysfaattisten lasten kanssa. Metodissa käytetään draamallisia improvisaatioita ja suunnan- ja tilanhahmottamista eri rytmien kanssa. Näiden toimintojen ajateltiin vaikuttavan puhe- ja lukemisvaikeuksiin. Metodi nojaa kehityspsykologi Piaget´n teorialle ja Vygotskin näkemyksiin leikistä ja humanistiselle tutkimukselle. Tekijöillä on ajattelunsa taustalla ollut vahva pohja Morenon teorioiden tuntemisesta. (Braanaas 1993.)

11.5.3 Taidetta ja luovuutta koskevat näkemykset

Etel Gaddin draaman opetuksen suunnittelutyön pohjana käyttämä kirjallisuusluettelo sisälsi lukuisia taiteen yleisteoksia, taiteen, sosiologian sekä teatteri- ja tanssitaiteen aloilta (Liite 3). Erityisesti luettelosta löytyy kehonilmaisun ja liikekieleen liittyviä teoksia opetussuunnitelmassa.

Rudolf Laban – liikeanalyysi

Tanssitaiteen 1900-luvun alun vaikuttaja Rudolf Laban (1879-1958) loi liikeanalyysin moderniin tanssiin ja balettiin. Liikeanalyysi luokittelee liikkeelle muotoja tai dynaamisia struktuureja ajassa ja tilassa. Teoria perustuu liikkeeseen suhteessa voimaan. Hän korosti ruumiillisen ja sielullisen ilmaisun yhteyttä. Lapsella oli syntymästään sisäänrakennettu liikeharmonia, jota liiallinen paikallaan istuminen esimerkiksi koulussa ehkäisee. Labanin metodin tarkoitus oli tukea lapsen kasvuprosessia ja metodilla oli sovellutusalu-

eet eri ikäisille. Labanin avainkäsitteitä olivat ekspressiivisyys, spontaanisuus ja luovuus. (Braanaas 1993.)

Teatteritaiteen vaikuttajat - Stanislavski, Spolin ja Grotowski

Draamaopetuksen mallin suunnittelun pohjalla käytetyssä kirjallisuudessa on useita teatteritaiteen teoreetikoita ja eri suuntien edustajia. Perinteisin niistä on venäläinen Konstantin Stanislavski ja hänen tunnemuistiin perustuva menetelmänsä. Stanislavski kehitti menetelmää omien havaintojensa pohjalta koko ikänsä. Menetelmän tavoitteena oli kehittää näyttelijäntyötä omien tunnekokemusten pohjalta ilmaisullisesti vahvemmaksi ja näyttämöllisesti läsnäolevammaksi. Stanislavskin näyttelijäkoulutus oli kaksivaiheinen; työskentely oman itsen kanssa ja työskentely roolien kanssa. Oman itsen kanssa työskentely koostui mm. mielikuva-, keskittymis-, kontakti- ja yhteistyöharjoituksista. Stanislavski loi 1900-luvun alussa yhdessä lääkäri, psykologi V.N. Iljinin kanssa ensimmäisen systemaattisten psyykkisten häiriöiden teoriaan perustuvan draamallisen terapeutekniikan. (Nieminen & Saarenheimo 1981, Benedetti 1993.)

Jerzi Grotowski tunnettu "Köyhän teatterin" suunnan edustajana. Hän on saanut vaikutteita Stanislavskilta. Köyhän teatterin suuntauksessa korostetaan näyttelijän kehollisen ilmaisun ensisijaisuutta puheeseen nähden. Näyttelijällä on pyrkimys päästä mahdollisimman välittömään kontaktiin ja kosketukseen yleisön kanssa. Grotowskin teatterinäkemyksessä raja yleisön ja esittäjien välillä minimoidaan, samoin lavasteiden ja muun näyttämörekvisiitan määrä ja käyttö esityksessä. Köyhän teatterin ja Morenon psykodraaman esittäjien ja yleisön dialogissa välillä on yhtäläisyyksiä. (Grotowski 1989, Braanaas 1993,9.)

Näyttelijäntyön pedagogi Viola Spolin loi erilaisia improvisaatiotekniikoita näyttelijätyöhön rooliin sisälle pääsemiseksi. Hänen mukaansa rooliin valmistautumiseen ja roolin ottamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota, jotta eläytyminen roolihenkilöön mahdollistuisi. Hän on kehittänyt monipuolisia improvisaatioharjoituksia ohjaajan työhön. (Spolin 1987.)

Esitelyjen teatterin tekijöiden oppeja on sovellettu draaman eri alueilla. Stanislavski toi

improvisaation teatteriin ja hänen harjoittelumetodinsa ovat vaikuttaneet draamapedagogien työhön. Toimintaterapeuttikoulutuksen kontaktiharjoitukset- kurssin harjoitusten sisältö pohjaa teatteritaitelijoiden Labanin, Stanislavskin ja Spolinin sekä draamapedagogien Sladen ja Wayn teorioihin ja tekniikoihin. (Vesaoja & Nepponen 1986, Braanaas 1993, Vesaoja 2001). Yhteys tanssitaiteen liikekieleen ja teatteri-ilmaisuun tulee esiin Vesaojan (1975) määritelmässä: *”Kontaktiharjoituksissa yksilö kommunikoi sanallisesti tai ilmeiden, eleiden ja kosketuksen avulla itsensä ja muiden kanssa”* (Vesaoja 1975). Tämä yhteys ei ole opetuksessa aina tullut näkyväksi. Toimintaterapeuttikoulutuksessa sovellettiin teatteritaiteen menetelmiä myös nukketeatterin valmistumisprojekteissa ja naamio työskentelyssä. Opiskelijan itseilmaisun vahvistamiseksi ja ilmaisullisen välineen rakentamiseksi opetuksessa käytettiin improvisaatio- ja pantomiimiharjoituksia. Nukketeatteriesityksiä varten opiskelijat laativat itse käsikirjoituksen, dramatisoivat sen ja valmistivat nukket ja lavasteet. (Nukketeatterikurssin pedagoginen suunnitelma 1973, Valtasaari 2001b, Vesaoja 2001.)

11.5.4 Teorioiden jäsentely havainnollistamiskuviossa

Käytetystä kirjallisuudesta voi päätellä, että 1970-luvun alussa projektiivisen tekniikan lisäksi, draaman soveltamismahdollisuuksina nähtiin lasten parissa tehtävä toimintaterapia lasten normaalin kehityksen ja kasvun tukemiseksi. Opiskelijoille suunnatuissa kirjallisuusluetteloissa oli monipuolisesti mukana lasten kehitystä ja oppimista eri tavoin käsittelevää kirjallisuutta. Myös edellä mainitut draamapedagogit ovat kaikki suunnanneet työskentelynsä lasten ja nuorten pariin ja näiden kokemusten pohjalta kirjoittaneet teoksensa. Toimintaterapian näkökulmasta draamatyöskentelyn päämäärät eivät ole olleet teatteritaiteelliset vaan kasvatusta ja kehitystä tukevat.

Kirjallisuusluetteloissa ja lähteissä on huomattava määrä erilaisia teorioita liittyen tanssiin, kehon kieleen ja vapaaseen liikkeeseen. Näitä yhdistää näkemys liikkeen merkittävästä vaikutuksesta persoonallisuuden eheytymiseen. Persoonallinen kasvuprosessi ja liikkeen psykologinen vaikutus olivat toiminnassa tärkeämpiä kuin lopputulos. Monet draamapedagogeista työskentelivät lasten kanssa draaman ja tanssi välimaastossa.

Teatteritaiteen edustajat ovat kolmion kärjessä ja niiden oikealla puolella ovat ne toimintaterapeuttikoulutuksessa opetetut draaman muodot (isoilla kirjaimilla) tavoitteineen, joiden tausta nousee teatterista. Kolmion keskellä teatterin, terapian ja pedagogiikan välimaastossa ovat ne vaikuttajat, menetelmät ja tavoitteet, jotka edustavat tätä draaman ulottuvuutta. Kuviossa vasemmalla on draaman oppimispotentiaalia kuvaavia tekijöitä ja oikeassa alakulmassa draama terapiana opetuksen tavoitteet ja opetetut menetelmät (isoilla kirjaimilla). Moreno on teatteritaustansa ja psykodraaman teatterillisen muodon perusteella kolmion sisäpuolella. Samoin Goffmanin symbolisen interaktionismin dramaturginen malli on näkökulmansa ja teatterikäsitteidensä takia sijoitettu kolmion keskelle. Kolmion alle on sijoitettu ne muiden alojen teoreetikot ja teoriat, joihin draamaopetuksen ajateltiin integroituvan.

12 VAKIINTUNEEN TOIMINNAN VAIHE: DRAAMAOPETUS 1981 -1992

Vuonna 1979 toimintaterapeutit Anna-Liisa Nokela (nyk. Andersson) ja Hanna Viitasalo tekivät omiin jatko-opintoihinsa liittyen kyselyn kaikille Suomessa (=Helsingin sairaanhoito-opistossa) koulutuksensa saaneille ja kaikille sillä hetkellä työssä oleville toimintaterapeuteille (n 63, vastauksia 58). Kyselyn tarkoituksena oli saada palautetta käytännön työtä tekeviltä toimintaterapeuteilta koulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta ammattikäytäntöä vasten peilaten. (Viitasalo & Nokela 1979.)

Me tykättiin, että olisi hyvä tietää mitä kollegamme käytännön näkövinkkeleistä ajattelevat siitä, mitkä kokonaisuudet koulutuksessa ovat hyödyllisiä ja mitkä eivät. Kokeneiden toimintaterapeuttien tuki oli mielestämme tärkeä näkökulma ottaa mukaan opetussuunnitelmien kehittämiseen. (Andersson 2001.)

Toimintaterapeuteilta kysyttiin eri oppiaineiden merkitystä ja tuntimäärää, käytännön harjoittelun määrää ja seminaaritöiden roolia. Kaikki kyselyssä mukana olleet toimintaterapeutit toivoivat toimintaterapeuttikoulutukseen lisää draaman ja kontaktiharjoitusten opetusta. Yhteenvedossa kyselyn tekijät toteavat:

Luoviin terapiamuotoihin liittyvissä oppiaineissa yksimielisyys näiden aineiden merkittävyyydestä ja tuntimäärien lisäämisestä oli suuri. Prosentuaalisesti huomattava osa arvioista oli kohdassa "erittäin suuri merkitys", etenkin kontaktiharjoitusten (70%) ja sosiodraaman (65%) käytännön opetuksen kohdalla. Huomiota herättää myös, että vaikka kyseessä on enemmän psykiatriassa käytetyt työmuodot, lisätoivomuksia opetukseen tuli tasaisesti kaikilta vastaajilta. (Viitasalo & Nokela 1979, 13.)

Kyselyn tuloksia ja esitettyjä toiveita huomioitiin seuraavan opetussuunnitelman suunnittelussa, jonka ammattikasvatusthallitus vahvisti vuonna 1981. Draaman opetusta lisättiin 80 tuntiin eli lisäystä edelliseen opetussuunnitelmaan tuli 10 tuntia. Draama oli tämän kyselyn perusteella vakiinnuttanut paikkansa tarkoituksenmukaisena menetelmänä sekä toimintaterapeuttien ammattikäytännössä että oppiaineena toimintaterapeuttikoulutuksessa. Draaman aseman vakiintuminen toimintaterapiassa näkyi draamaa käsittelevissä lukuisissa artikkeleissa ja julkaisuissa sekä informanttien haastattelumateriaalissa (ks. tutkimusaineisto C).

Seuraavaksi esittelen tätä vakiintuneen toiminnan vaihetta kahden erilaisen opetussuunnitelman kautta. Opetussuunnitelmat ovat vuosilta 1981 ja 1987. Vuoden 1992 opetussuunnitelman rajaan tarkastelusta pois, sillä se oli käytössä vain kahdella ryhmällä, eikä siihen tullut olennaisia muutoksia vuoden 1987 opetussuunnitelmaan verrattuna.

12.1 Draama vuoden 1981 opetussuunnitelmassa

Terveydenhuoltoalan koulutukseen kohdistui 1980-luvun alussa voimakkaita yhtenäistämispaineita. Hoitotieteen asema oli vahva ja hoidon käsitteestä tuli yläkäsite myös toimintaterapian opetukseen (Kovanen 1999). Vuoden 1981 opetussuunnitelman yleisessä osassa näkemys opetuksesta ja kasvatuksesta kuvattiin elinikäisenä tapahtumana, jossa tietoja, taitoja, ja asenteita sekä arvoja omaksutaan vuorovaikutusprosessina. *”Tässä prosessissa yksilö kykenee kasvamaan persoonallisesti ja ammatillisesti siten, että hän kunnioittaa elämää, arvostaa ihmisyyttä, käyttäytyy eettisesti”*. (Toimintaterapeuttiyhdistyksen opetussuunnitelma 1981.)

Draamaopetus fokusoitui uudessa opetussuunnitelmassa terapiamenetelmänä. Draamaterapian ja projektiivisen draaman kurssien tilalle tuli morenolainen sosiodraama, joka oli nyt omana nimettynä kurssina ensimmäistä kertaa mukana opetussuunnitelmassa. Draaman tekniikoiden opettaminen ja menetelmän soveltaminen tapahtui terapiatyön näkökulmasta ja morenolaisesta viitekehyksestä käsin. Sosiodraaman aseman vahvistumisella on selvä ajallinen yhteys morenolaisen psykodraamakoulutuksen käynnistymiseen Suomessa vuonna 1977. Koulutuksessa oli mukana toimintaterapeuttiyhdistyksen opettaja Anna-Liisa Nokela, joka myös suoritti ensimmäisten suomalaisten joukossa psykodraamaohjaaja tutkinnon. (Toimintaterapeuttiyhdistyksen opetussuunnitelma 1981, Kaila 1988, Andersson 2001.) Vaikka draamaopetuksen tuntimäärää oli lisätty edellisestä opetussuunnitelmasta, niin sen määrää kommentoitiin:

Tuntimäärä on kaiken kaikkiaan melkoisen pieni (80 tuntia), mutta sen aikana voivat opiskelijat saavuttaa perusvalmiudet draamatyöskentelyyn. He

voivat tämän jälkeen kehittää taitojaan työn ja erilaisten täydennyskoulutusten kautta. (Nokela 1984, 9.)

Opetussuunnitelmassa **Käsinukkekurssi** ajoittui edelleen ensimmäiselle lukukaudelle ja sen tavoitteena oli, että opiskelija kurssin suorittuaan:

- *on selvillä käsinukkejen valmistuksen järjestely- ja välinehankinnoista*
- *osaa valmistaa eri tyyppisiä käsinukkeja*
- *alkaa harjaantua nukketeatteriesityksen pitämisessä*
- *osaa arvioida käsinukkejen käytön vaikutusta potilaaseen*
- *alkaa soveltaa käsinukkeja terapeuttisena toimintamuotona eri tavalla sairastuneiden ja vammautuneiden hoitoon.*

Tavoitteiden suunta on kääntynyt opiskelijan persoonallisuuden kasvun tukemisesta terapiamenetelmän oppimiseen. Tavoitteissa ei enää näkynyt opiskelijan itseilmaisullisen puolen vahvistaminen vaan niissä korostuivat menetelmän tekninen hallinta ja sen terapeuttinen soveltaminen.

Kontaktiharjoitukset - kurssi ajoittui koulutuksessa ensimmäiselle tai toiselle lukukaudelle ja siihen liitettiin opiskelijoiden ohjausharjoittelu. Pareittain toteutetut ohjausharjoittelut suunniteltiin tietyille toimintaterapian kohderyhmälle (Vesaoja 2001, Nepponen 2002). Tarkoitus oli, että opiskelijat saivat mahdollisuuden eläytyä toisen henkilön, esimerkiksi aistivammaisesta, asemaan. Vuoden 1984 jälkeen ohjausharjoituksia ei enää toteutettu valituille kohderyhmille vaan kontaktiharjoitukset suunniteltiin valitun harjoitusteeman (mm. tutustumis-, luottamus-, yhteistyöharjoitukset) pohjalta ja omat kurssilaiset olivat kohderyhmänä. Kontaktiharjoitukset - kurssin tavoitteena oli, että opiskelija kurssin suorittuaan:

-
- *on selvillä kontaktiharjoituksen teorian keskeisimmistä käsitteistä ja harjoitusten rakenteesta*
- *on saanut kokemusta kontaktiharjoitusten jäsenyydestä niin, että hän kykenee arvioimaan ryhmän jäsenen tunnetiloja itse ohjatessaan*
- *alkaa vapautua ja innostua käyttämään omaa luovuuttaan*
- *omaa perusvalmiudet kontaktiharjoitusten ohjaamiselle*
- *on selvillä kontaktiharjoitusten käyttömahdollisuuksista potilaiden hoidossa*

Edellisen vuosikymmenen verrattuna tavoitteissa tapahtui vähäistä muutosta. Opiskeli-

jaryhmän yhteishenkeen ja vuorovaikutukseen liittyneet tavoitteet jäivät pois. Käsitettä projektiivinen tekniikka ei enää mainittu kontaktiharjoitusten yhteydessä. Tavoitteissa suunnataan oppiminen terapiamenetelmän soveltamiseen ja valmiuksien saamiseen ryhmän ohjaamiseen. (Toimintaterapeuttiyaoston opetussuunnitelma 1981).

Sosiodraaman kurssit ajoittuivat opetussuunnitelmassa toiselle ja kolmannelle ja viidennelle lukukaudelle. Opiskelijat oli jaettu pienryhmiin ja ohjaajina toimi kaksi opettajaa, ohjaajan ja apuohjaajan rooleissa. Opettajaohjaajat toimivat ryhmän ohjaajan malleina (Nepponen 2002).

Draaman opetuksen tavoitteena oli, että opiskelija kurssin suoritettuaan

- *on selvillä terapeutin draaman eri muodoista ja siihen liittyvistä keskeisistä käsitteistä*
- *omaa perusvalmiudet sosiodraaman ja rooliharjoitusten käytölle niin, että tilanteet ovat terapeutin ryhmän jäsenille*
- *opiskelijalla on kokemusta ryhmän jäsenyydestä ja ohjaamisesta niin, että hän kykenee arvoimaan dramaattisia ryhmätilanteita ja siihen vaikuttavia tekijöitä*
- *osaa käyttää eri tyyppisiä lämmittelyjä sosiodraamaa ja rooliharjoituksia varten.*

Draama profiloitui tässä opetussuunnitelmassa selkeämmin terapiamenetelmänä. Draamakurssiin tavoitteissa ei enää näy opiskelijan oman itseilmaisun kehittäminen ja persoonallinen kasvu. Opetuksen tavoitteiksi oli kirjattu draaman teoreettisten käsitteiden tunteminen, tekniikoiden hallinta ja draaman soveltaminen terapiamenetelmänä. Tavoitteissa ei enää tuotu menetelmän soveltamiseen liittyen yhteistyön merkitystä hoitoyhteisön työntekijöiden kanssa, mitä koulutuksen alkuvaiheessa pidettiin tärkeänä uuden ammatin näkökulmasta. (Toimintaterapeuttiyaoston opetussuunnitelmat 1977, 1981.)

12.2 Draama vuoden 1987 opetussuunnitelmassa

Terveystieteiden koulutukseen kohdistuvat yhdistämispaineet johtivat keskiasteen koulu-uudistukseen vuonna 1987. Toimintaterapeuttiyaostossa uudistettua koulutusta aloitettiin toteuttaa kevätlukukaudella 1988. Toimintaterapeuttien koulutus muuttui silloin 3½ -vuotiseksi ja yleissivistäviä oppimääriä lisättiin koulutukseen huomattavasti.

Hoitotiede oli vahvasti esillä ja hoidon filosofia haluttiin kaikkien koulutusohjelmien tausta-ajatteluksi. Keskiasteen koulu-uudistuksen yhteydessä hoito-opista tuli kaikkien ammattien, myös toimintaterapian, pääoppiaine. Toimintaterapeutit olivat huolissaan koulutuksensa autonomian säilymisestä tässä tilanteessa. (Toimintaterapeuttiopettajien opetussuunnitelma 1987, Kovanen 1999).

Opetussuunnitelman yleisessä osuudessa todettiin, että hyvä ammattitaito pohjautuu monitieteisyyteen ja eri tieteenalojen teorian ja käytännön yhteen liittymiseen. Kaikilta ammattiryhmiltä vaadittiin ammattitaitoa ja kykyä yhteistyöhön, kuuntelu- ja keskustelutaitoja, mutta myös monipuolista teknistä osaamista ja omien kehitystarpeiden tunnistamista ja jatkuvaa oman ammatin kehitystyötä. Toimintaterapeutin vuorovaikutustaidoista ja ominaisuuksista opetussuunnitelmassa esitettiin, että toimintaterapeutin tulee kyetä pitkäaikaisiin luoviin ja spontaaneihin vuorovaikutussuhteisiin erilaisten ja eri ikäisten potilaiden kanssa sekä yksilö- että ryhmätasolla. Toimintaterapian ammattikuva pohjasi Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen ja toimintaterapia määriteltiin ihmisen kasvun ja kehityksen tukemiseksi osana lääkinnällistä kuntoutusta.

*Ihminen on jakamaton kokonaisuus, jossa keho ja tajunta ovat jatkuvassa suhteessa ympäröivään maailmaan. Ihmisen elämään liittyy erottamattomasti toiminta, joka on ihmisen kasvun ja kehityksen edellytys. Sen kautta ihminen on suhteessa omaan itseensä, toisiin ihmisiin ja ympäristöön.
(Toimintaterapeuttiopettajien opetussuunnitelma 1987.)*

Terveystieteiden ammattiniminen opintokokonaisuus oli pakollinen kaikissa koulutusohjelmissa. Toimintaterapeuttiopettajien opintokokonaisuuden alle vietiin Luovuuden perusteet ja Vuorovaikutuskurssi. Vuorovaikutuskurssi ajoittui joko ensimmäiselle tai toiselle lukukaudelle ja se oli opetussuunnitelmaan merkitty teoriaopetuksena, vaikka käytännössä sitä toteutettiin pienryhmissä kontaktiharjoitustyyppisenä työskentelynä (Kallonen 2002). Vuorovaikutuskurssin otsakkeeksi oli sulkuihin merkitty teemaksi kontaktiharjoitukset. Pedagogisten suunnitelmien (1988-1992) tavoitteet olivat erilaiset kuin mitä Kontaktiharjoitukset-kurssin tavoitteet edellisissä opetussuunnitelmissa. Vuorovaikutuskurssin tavoitteet olivat yleisemmällä tasolla ja kohdistuivat sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin; ei draaman elementteihin tai tekniikoihin

(Toimintaterapeutijaoston opetussuunnitelma 1987). Tavoitteina oli, että opiskelija:

- *ymmärtää vuorovaikutuksen monitasoisena ilmiönä*
- *tuntee ja erittelee vuorovaikutusta edistäviä ja häiritseviä tekijöitä*
- *omaksuu positiivisen vuorovaikutuksen periaatteita*
- *harjoittelee kontaktin luomista ja vuorovaikutuksen ylläpitämistä*
- *rakentaa omalla käyttäytymisellään positiivisia ihmissuhteita*
- *arvostaa ja toteuttaa asiakaspalvelun edellyttämiä käytöstapoja, ymmärtää niiden merkityksen palveluammattissa*
- *oivaltaa omien kokemusten ja teoreettisen tarkastelun avulla eri ikäisten tunteita ja odotuksia vuorovaikutustilanteissa*
- *oivaltaa vuorovaikutustaitojen edellyttävän jatkuvaa kehittämistä ja harjoittelua*

Aineiston perusteella ei käy selväksi, missä määrin kirjatut tavoitteet ohjasivat käytännön toteutusta, sillä dokumenteista löytyy myös pedagogisia suunnitelmia, jotka on laadittu kontaktiharjoitusten omista elementeistä käsin. Muutoksena aiempiin suunnitelmiin on kuitenkin, että kirjallisuusluettelossa lähes puolet teoksista oli erilaisia leikkikirjoja, joista etsittiin sovellettavia harjoituksia opiskelijoiden ohjausharjoituksia varten. (Kontaktiharjoituskirjallisuutta 15.09.1989.)

Keskiasteen koulu-uudistuksen jälkeen kullekin oppikurssille laadittiin opetussuunnitelmien tavoitteiden pohjalta tarkat mitattavat taskokuvaukset ja vähimmäisvaatimukset. Myös draamaopetuksen kirjalliset kuulustelut ja opiskelijoiden videoidut ohjausharjoittelut arvioitiin numeerisesti. Arviointi suoritettiin vähimmäisvaatimusten tasokuvausten kriteerien mukaisesti. Esimerkiksi sosiodraaman arvosanalukissa (1988) tyydyttävä taso sisälsi: "*On selvillä sosiodraaman eri muodoista ja käsitteistä, pyrkii käyttämään luovuuttaan ryhmässä ja omaa perusvalmiudet sosiodraamaryhmän ohjaamiseen.*" (Sosiodraaman vaatimustasokuvaus 1988.)

Draaman opetuksen tuntimäärä nousi vuoden 1987 opetussuunnitelmassa 95 tuntiin eli kasvu oli 15 tuntia. Tuntimäärän lisäys kohdistui draamaterapian opetukseen. Teatterinuket- kurssin tuntimäärä, tavoitteet ja sisältö säilyivät koko 1980-luvun ennallaan eli niissä ei tapahtunut muutoksia. Draamaa opetettiin Draamaterapia –otsakkeen alla

neljänä kurssina eri lukukausilla. Opetussuunnitelmassa kaikkien draamakurssien tavoitteet esitettiin yhdessä. Draamaterapian tavoitteena oli , että opiskelija on:

- *selvillä terapeuttisen draaman muodoista, käsitteistä, perusteista ja draamaan liittyvistä tekniikoista*
- *omaa perusvalmiudet käsinukkien, kontaktiharjoitusten ja sosiodraaman ohjaamiseen sekä yksilö- että ryhmätyöskentelyssä*
- *omaa valmiudet arvioida draaman ryhmätilanteita terapiatyössä*
- *on selvillä draaman mahdollisuuksista erilaisten potilaiden terapiassa*
- *on selvillä draaman mahdollisuuksista ilmaisun välineenä*
- *vapautuu käyttämään omaa luovuuttaan ja spontaanisuuttaan ryhmässä ja alkaa tunnistaa omia reaktioitaan.* (Toimintaterapeuttiyaoston opetussuunnitelma 1987, Draaman vaatimustasokuvaus 03.06.1888.)

12.3 Draaman juurruttaminen menetelmäksi työelämään

Draamaopetuksen yhtenä tavoitteena oli rakentaa draamasta menetelmä toimintaterapiaan. Myös menetelmän juurtuminen ammattikäytäntöön kiinnosti toimintaterapeutteja. Teoriapohja sekä draaman että toimintaterapian alueella vahvistui 1980-luvulla toimintaterapeuttien erikoiskoulutuksen myötä ja tämä teorianpohjan vahvistuminen antoi välineitä tutkia omaa työtä. Anna-Liisa Nokela oli kokeillut ja kehitellyt draamaa menetelmänä toimintaterapeuttien työnohjaukseen ja toimintaterapeuttiopiskelijoiden käytännön ohjaukseen vuosina 1980-1984. Näiden kokemusten pohjalta hän teki Moreno-Instituutin psykodraaman ohjaajakoulutuksen opinnäytteen (thesis) ”Psykodraama työnohjausmentelmänä”. Tehty opinnäytetyö otettiin draaman opetuksen oppimateriaaliksi. (Nokela & Viherlaiho 1982, Nokela 1985, Andersson 2001, Draaman pedagogiset suunsuunnitelmat 1985.)

Vuonna 1984 Toimintaterapeuttilehden (3/84) teemanumerona oli ”Draamaterapia”. Lehdessä oli artikkeli morenolaisen sosiodraaman perusteista. Morenolaisen sosiodraaman teoriapohja syveni toimintaterapeuttikoulutuksen draamopetuksessa, kun sen opettajia osallistui mm. Zerka Morenon ja Marcia Karpin vetämiin koulutuksiin (Kaila 1988, Andersson 2001, Salminen 2002). Suomen Toimintaterapeutit ry järjesti vuonna

1984 Helsingin sairaanhoito-opistossa nelipäiväiset ”Sosiodraaman kehittämispäivät toimintaterapeuteille” - koulutuksen. Kouluttajana oli Anna-Liisa Nokela.

Näkisin, että tämän tyyppisiä koulutuksia voitaisiin järjestää vastakin, sillä niissä voidaan keskittyä tarkastelemaan asioita toimintaterapeuttien viitekehyydestä käsin. Tällaisiin kehittämispäiviin tai kursseihin voitaisiin kutsua myös ulkomaisia kouluttajia. (Nokela 1984,9.)

Marja Vesaoja ja Salme Nepponen (1986) tekivät Lapinlahden sairaalassa tutkimuksen ”Toimintaterapian draamamenetelmät” toimintaterapian Inhimillisen toiminnan mallin (A Model of Human occupation) mukaan. Tämän tutkimuksen, johon liittyi myös esitutkimus, tarkoitus oli selvittää draamaa toimintaterapian menetelmänä ja *” antaa käytännön työtä tekeville toimintaterapeuteille ammatin omista lähtökohdista pulppuavaa tietoa draamaryhmästä ja innoittaa näiden ryhmien kehittämistyöhön ”.* (Vesaoja & Nepponen 1987,6.)

Vaikka opetussuunnitelmissa ja draaman kurssien pedagogisissa suunnitelmissa draaman soveltamista ei oltu kohdennettu suoraan mihinkään toimintaterapian alaan (Valtasaari 2001b, Vesaoja 2001), niin menetelmänä draama juurtui eri ikäryhmien psykiatriseen toimintaterapiaan (käytössä ollut termi). Toimintaterapeuttikoulutuksessa usein samat opettajat opettivat sekä draamaa että psykiatrista toimintaterapiaa ja heidän opetuksessaan draama sovellettiin myös muihin opetustilanteisiin ja oppimistehtäviin (Kallonen 2002, Nepponen 2002). Osa opiskelijoista sai draaman käytöstä myös oma-kohtaisia kokemuksia ohjaavan toimintaterapeutin draamaryhmissä harjoittelujaksoilla. Nämä kokemukset olivat tämän tutkimuksen informanttien mukaan ratkaisevan tärkeitä menetelmän ottamisesta välineeksi omaan työhön (Nepponen 2001, Vesaoja 2001). Ilman tätä työelämäkontekstissa tapahtuvaa menetelmän soveltamista draaman merkitys toimintaterapeutin työssä saattoi jäädä opiskelijoille vaikeasti avautuvaksi. Toimintaterapeutti Merja Tompuri muisteli opiskeluaikoja:

Se (sosiodraama) oli jäänyt meille monille tuntemattomaksi ja hieman pelottavaksi menetelmäksi. Itse muistan opiskeluajalta apinana hyppimisiä, joista en saanut sitä punaista lankaa kiinni (Tompuri 1995, 9).

Toimintaterapeutit alkoivat tutkia opinnäytteissään omaa työtään. Terhi Kallosen (1986) psykiatrisen toimintaterapian erikoiskoulutuksen seminaarityössä tekemä kysely toimintojen käytöstä tuo esiin, että draamaa sovellettiin potilaiden itseilmaisun ja vuorovaikutuksen helpottamiseksi sekä itsetuntemuksen lisäämiseksi. Kallosen näkemystä tukee Satu Kovasen (1988) opettajaopintojen opinnäytetyöhön liittyvä tutkimus. Tuloksissa Kovanen toteaa, että psykiatrisissa työpaikoissa korostuvat erilaiset ryhmät mm. luovat terapiaryhmät kuten draama. Näissä ryhmissä yleisimmin harjoiteltuja asioita olivat vuorovaikutustaidot, sosiaaliset suhteet läheisten ja lähiyhteisön kanssa. (Kallosen 1986, Kovanen 1988.)

Somaattinen ja psykiatrinen toimintaterapia olivat 1980-luvulla erillään opetuksessa (Kovanen 1999). Anne Kanto-Ronkanen selvitti neurologisen toimintaterapian erikoiskoulutuksensa seminaarityöhön liittyen toimintojen käyttöä fyysisen vammaisten aikuisten kuntoutuksessa. Kukaan vastanneista (n 20, vastauksia 18) ei käyttänyt draamaa, ja kaksi oli käyttänyt joskus nukketeatteria ja kontaktiharjoituksia. Kanto-Ronkanen esitti työnsä pohdintaosuudessa, että toimintaterapeuttien tulisi kehittää luovien terapiamuotojen käyttöä fyysisesti vammaisten aikuisten kuntoutuksessa:

Draama, kontaktiharjoitukset ja nukketeatteri jäävät vähälle käytölle niin Suomessa kuin muuallakin. Pidetäänkö näitä menetelmiä vain psykiatriseen hoitoon soveltuvina, vai eikö ole aikaa ja halua muodostaa tällaisia ryhmiä?... Ehkä kuitenkin psykiatrinen työyhteisö antaa paremman tuen ryhmätoiminnalle. Lisäksi koulussa puhutaan draamaryhmistä usein psykiatrisen toimintaterapian yhteydessä, mutta ne vain mainitaan fyysisesti vammaisten kohdalla. Luovien terapiamuotojen merkitystä tulisikin pohtia tarkemmin nimenomaan fyysisesti vammaisten aikuisten kuntoutuksessa. (Kanto-Ronkanen 1981.)

Draamaopetuksen lähtökohtiin kuului, että menetelmä oli tarkoitettu kaikille potilas- ja ikäryhmille. Menetelmän nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia sekä itseilmaisulliseksi välineeksi että elämäntilanteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen vaikuttavien kysymysten tarkastelemiseksi. Teoriassa ihminen haluttiin kohdata kokonaisena ilman jakoa psykiatriseen tai somaattiseen puoleen; käytäntöön tämä kokonaisvaltaisuus ei aina kuitenkaan yltänyt. Kirsi Huttula käsitteli tätä kahtiajakoa Toimintaterapeutti-lehden (3/84) pääkirjoituksessa. Huttulan mukaan luovien terapiamuotojen käyttöä psykiatri-

sessä hoidossa ja kuntoutuksessa pidetään itsestään selvänä, mutta somaattisesti sairastuneille ei tarjota mahdollista käyttää luovia menetelmiä tunteiden ja elämäntilanteensa läpityöskentelyyn. (Huttula 1984,3.)

Lasten toimintaterapiassa draaman opetus katsottiin vähäiseksi. Liisa Kuisma kirjoitti Toimintaterapeuttilehdessä, että toimintaterapian peruskoulutuksessa draaman lajeja opetettiin vain aikuisten kanssa käytettynä, erillistä käsinukkekurssia lukuunottamatta, vaikka sosiodraama olisi käyttökelpoinen työväline toimintaterapeutille kouluikäisten lasten kanssa toimiessa. (Kuisma 1990, 7.)

Pohdintaa toimintaterapian kahtiajakautumisesta ja kokonaisen ihmisen kohtaamisen haasteesta esiintyi tämän tutkimuksen aineiston kirjallisissa dokumenteissa ja informanttien haastatteluissa läpi koko tutkimuskohteen ajanjakson. Toimintaterapiassa draaman soveltamisen mahdollisuudet somaattisella puolella käytettävänä menetelmänä ovat jääneet tutkimuskohteen ajanjaksona lähes hyödyntämättä. (Valtasaari 2001b, Vesaoja 2001, Salminen 2002.)

12.4 Draamaopetuksen taustalla vaikuttaneet teoriat 1980-luvulla

Anna-Liisa Nokela, toinen opettajakoulutuksen saanut toimintaterapeutti Suomessa, esitti virkaanastujaisesitelmässään (28.09.1981) ”Toiminta ihmisen elämässä” Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen toiminnan olemuksen ymmärtämisen taustaksi (Nokela 1981). Rauhalan ihmiskäsitys otettiin mukaan toimintaterapeuttiyaoston vuoden 1981 opetussuunnitelmaan, mikä näkyy myös käytetyissä käsitteissä: tajunnallisuus, kehollisuus, situationaalisuus. (Toimintaterapeuttiyaoston opetussuunnitelma 1981). Toimintaterapian 1980-luvun vaikuttajan Wilma Westin näkemykset toimintaterapian filosofiasta ja toiminnan merkityksestä omaksuttiin draaman opetuksen suunnittelun taustaksi samaan aikaan Rauhalan ihmiskäsityksen kanssa (Draaman pedagogiset suunnitelmat 1981 –1985, Vesaoja & Nepponen 1987).

Lauri Rauhala – holistisen ihmiskäsityksen edustaja

Lauri Rauhalan näkökulmasta ihminen hahmotellaan eri olemuspuolien suunnalta erillisinä osina, joissa kunkin olemassaolo otetaan täysimääräisenä huomioon. Rauhalan edustaman holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen reaalistuu seuraavissa olemassaolon perusmuodoissa 1) kehollisuudessa eli olemassaolon orgaanisena tapahtumisena 2) psyykkishenkisessä tajunnallisuudessa eli olemassaolon kokemisen erilaisina laatuina ja 3) situaatioinaalisuudessa eli olemassaolon suhteutuneisuutena elämäntilanteeseen. Kehollisuudessa on viime kädessä aina kysymys aineellisista koskettavista lähivaikutuksista miten elämä toteutuu aineellisuudessa. Tajunnallisuuden olemuspuoleen kuuluu mielekkyys eli symbolisaatio, käsitteellisyys ja tunteenomaiset mielelliset ehdotukset maailmasta. Tajunnan tarkasteluun liittyy maailmankuvan muodostus ja merkityksen ongelma, sillä maailmakuva voi muodostua vain erilaisista merkityksistä. Tajunnallisuus on eräs ihmisen olemassaolon perusmuoto. (Rauhala 1988, 194.) Tajunnallisuuden sisällä Rauhala erottaa psyykkisen ja henkisen ulottuvuuden. Tässä yhteydessä psyykkisellä tarkoitetaan alempaa tajunnallisuutta eli kokemuksellisuutta, joka voi olla myös eläimillä. Henkisyys on korkeamman asteista tajunnallisuutta, jossa käsitteellisyys ja tietäminen tulevat mahdollisiksi. Henkisyyteen liittyy arvotajunta ja se, miten ihminen on tehtävä itselleen kasvussaan kohti yksilöllisyyttä, hyvän vaalimista ja kauneuden kokemista. (Rauhala 1988, 190 -195.)

Situaatiolla eli elämäntilanteella Rauhala tarkoittaa kaikkea sitä, mihin ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa. Situaatiota ovat siten ilmastolliset ja maantieteelliset olot, yhteiskunnalliset ja taloudelliset olosuhteet, kansallisuus, kulttuuri, toiset ihmiset arvot ja normit. Rauhalan näkemyksen mukaan situationaalisuus on ihmisen kietoutuneisuutta situaationsa rakennetekijöihin. Tästä näkökulmasta situaatio on yhtä alkuperäistä kuin kehollisuus ja tajunta. Ihminen syntyy kehittyy ja toimii joka hetki suhteessa situaatioonsa ja tämä suhteissa oleminen on ihmisen todellistumisen ehto. Ihmisen persoonallisuus ja identiteetti kuvailevat hänen situaationaalisuuttaan. Rauhalle kaikki kolme ihmisen olemismuotoa ovat yhtä ensisijaisia, yhtä välttämättömiä ja joka hetki vastavuoroisesti olevia. (Rauhala 1983.)

Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen kolmen olemismuodon havainnollistamiskuvio oli Toimintaterapeuttilehden (4/83) kannessa. Samassa numerossa oli Anna-Liisa Nokelan artikkeli Toiminta ihmisen elämässä, jossa hän viittaa sekä Rauhalaan että Westiin.

Toiminnalla voidaan auttaa ihmistä kokemaan tunteita, kohtaamaan ja ilmaisemaan tunteita, helpottamaan ja lisäämään vuorovaikutusta ja auttamaan ihmisen kehitystä ja kasvua. Luovien toimintojen merkitys on siinä prosessissa, joka auttaa ihmistä tulemaan kosketuksiin omien tunteidensa kanssa. Luovat toiminnat ovat helpottamassa yhteyttä tiedostamattoman ja tietoisien välillä.” (Nokela 1983, 12.)

Toimintaterapian holistinen näkökulma – Wilma West

Wilma West (1984) ehdotti toimintaterapialle humanistista ja holistista ihmiskäsitystä dualistisen ihmisenäkemyksen sijaan. Westin mukaan ihmisellä on toiminnallinen luonto ja näkökulmana toimintaterapiassa on koko henkilö, ei vain osa häntä. Ihmisestä ei silloin huomioida ainoastaan puutteellisia tai menetettyjä kykyjä vaan tärkeää on nähdä niiden yhteys merkityksellisiin elämän taitoihin. West suositteli toimintaterapialle ”occupation”- käsitettä ilmaisemaan toimintaterapian perusydintä. Activity- käsitettä hän piti köyhtyneenä ja kapeutuneena. West kritisoi sitä, että toimintaterapia kohdistaa palvelujaan ihmisen yksittäisiin toiminnallisiin tarpeisiin mieluummin kuin hoitaa koko henkilöä. Toimintaterapian varhaiset menetelmät ovat hänen mukaansa sisältäneet mm. leikin, kasvatukselliset toiminnat ja itseilmaisua vaativat toiminnat, jotka tuottavat erityisen mahdollisuuden luovuuteen vaihteluun ja virkistykseen. (West 1984, 21.) Draama opettaneiden toimintaterapeuttien mielestä nämä Westin näkemykset toiminnan olemuksesta sopivat hyvin yhteen draamatyöskentelyn lähtökohtien kanssa (Vesaoja 2001, Andersson 2001).

Toimintaterapian edustajista draaman opetukseen integroitiin 1980-luvulla myös Ann Moseyn psykososiaalinen näkökulma, jossa terapiaan vaikuttavina tekijöinä nähdään itse toiminta, potilaan ja terapeutin välinen vuorovaikutus ja se, miten toiminta vaikuttaa potilaan ja terapeutin väliseen vuorovaikutukseen. Moseyltä omaksuttiin myös käsite ”oman itsen tietoisien käyttö”. Draamaopetukseen yhdistettiin myös Gary Kielhofnerin

inhimillisen toiminnan systeemiteoreettista näkökulmaa. Moseyn ja Kielhofnerin nimet esiintyvät draamaa käsittelevien artikkeleiden viittauksissa. (Mosey 1970, 1986, Kielhofner 1997.)

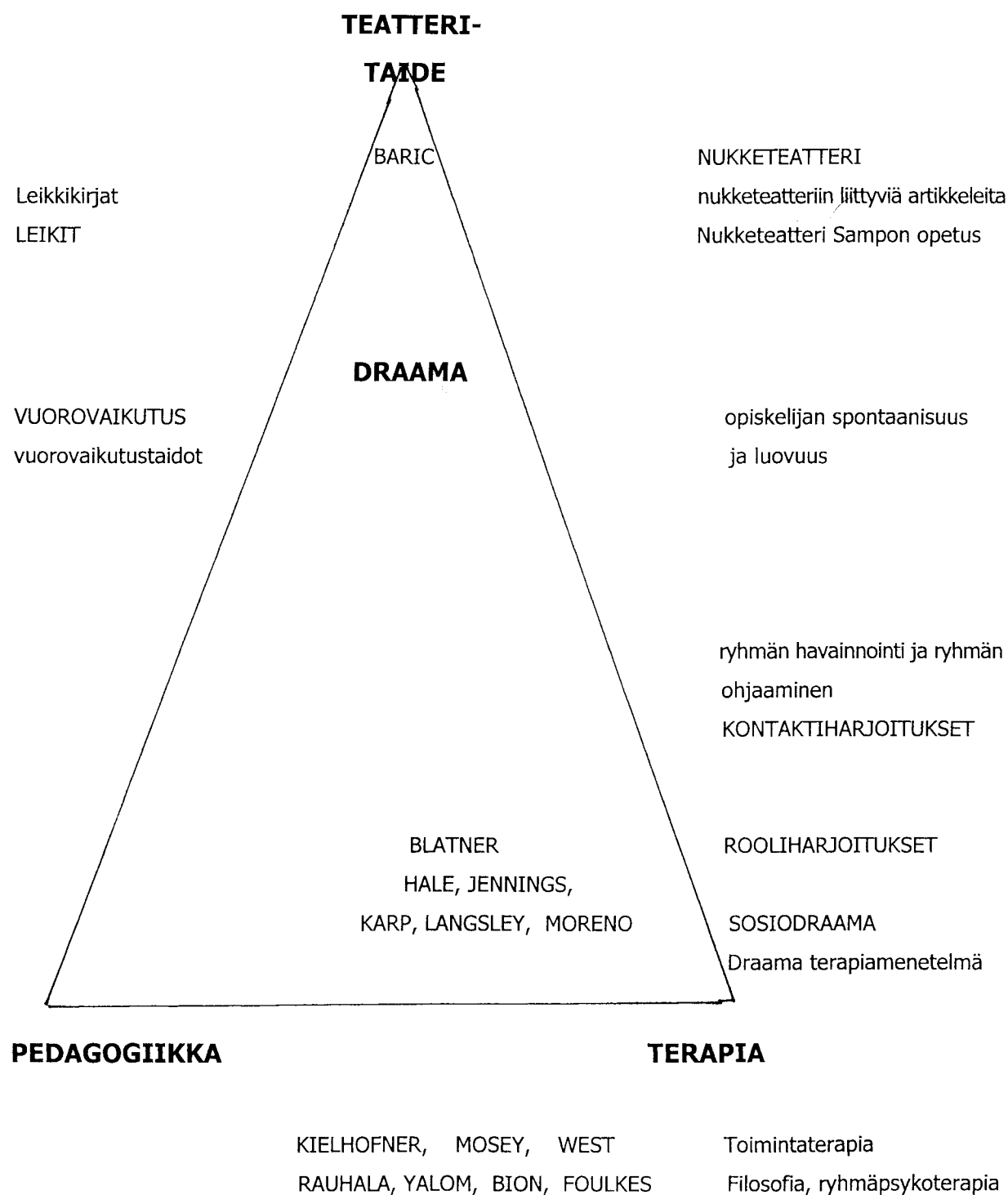
Morenolainen draama

Toimintaterapeuttien keskuudessa morenolaisen draaman tuntemus levisi erilaisten koulutustilaisuuksien kautta (Andersson 2001, Salminen 2002). Ryhmätyö ry. ja vuonna 1982 perustettu Suomen Psykodraamayhdistys vastasivat pääosin psykodraaman perus- ja jatkokoulutuksien järjestämisestä. Edellisellä vuosikymmenellä draamakouluttajat olivat tulleet pääasiassa ulkomailta, mutta nyt Suomessa oli jo koulutettuja psykodraamaohjaajia, joka mahdollisti myös suomenkielisen koulutuksen. (Nokela 1983, 30.) Nieminen & Saarenheimon (1981) morenolaista draamaa ja sen filosofiaa käsittelevä kirja otettiin heti ilmestymisensä jälkeen toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetukseen. Opetuksen teoreettista pohjaa vahvistettiin myös morenolaista draamaa käsittelevällä englanninkielisellä kirjallisuudella. Seuraavien draaman vaikuttajien julkaisuja löytyy draamaopetuksen lähteistä ja opiskelijoille suositellun kirjallisuuden listoilta: Adam Blatner (1971), Ira Greenberg (1974), Sue Jennings (1975) ja Ann Hale (1981).

Draamaopetuksen toteutuksessa tapahtui 1980-luvun puolivälin jälkeen muutosta. Vuosikymmenen alkupuolen opetus oli pohjannut morenolaiseen sosiodraamaan. Nyt opetuksen taustalta löytyi erilaisia lähtökohtia ja viitekehyksiä. Koulutuksen dokumenttien pohjalta draaman opetuksessa, 1980-luvun puolivälin jälkeen, voidaan erottaa kolme erilaista lähtökohtaa: 1) draaman opetus morenolaisesta viitekehystä, 2) draaman opetus, joka yhdisti toimintaterapian teoriaa morenolaiseen draamaan sekä 3) vuorovaikutuksen elementteihin keskittyvä draaman opetus, joka pohjasi psykoanalyttiseen objektiiviteoriaan (Tähkä 1970) ja psykodynaamisiin ryhmäterapien teorioihin. Opetuksen suunnittelun taustalta ryhmäterapien edustajista löytyvät Yalomien näkemykset ryhmän parantavista tekijöistä, Bionin ryhmän perusolettamustiloja koskevat käsitteet sekä Foulkesin ryhmäpsykoterapia. Lähtökohtien valintaan ja opetuksen sisältöihin ovat vaikuttaneet ainetta opettaneiden opettajien omat viitekehyselliset

lähtökohdat. (Draaman pedagogiset suunnitelmat 1985-1992, Kallonen 2002, Nepponen 2002, Salminen 2002.)

Olen sijoittanut seuraavan sivun kuvioon (kuvio 5) draamaopetuksessa 1980-luvulla vaikuttaneet teorit ja draamaopetuksen menetelmät Vähänikkilän (1995) havainnollistamiskuviota soveltaen. Kuviossa draaman teoreettiset vaikuttajat ovat kolmion sisällä ja niiden sijainti kolmion kärkiin nähden kertoo niiden paikan draaman kentässä. Morenolaisen draaman vaikuttajat ovat siten kolmion oikeassa alakulmassa ja nukketeatteri Sampon vaikuttajat Marja ja Bolan Baric kolmion yläkulmassa lähellä teatteritaidetta. Kolmion ulkopuolella on merkitty opetetut draaman muodot (isot kirjaimet) ja opetuksen tavoitteet. Kuviossa kolmion alla on draamaopetuksen taustalla vaikuttaneet holistinen ihmisenäkemyks, toimintaterapian teorit ja ryhmäpsykoterapian vaikuttajat.



KUVIO 5 Draamaopetuksen taustalla vaikuttaneet teoriat 1980-luvulla Vähänikkilän (1995) havainnollistamiskolmiota mukailleen (Rusi-Pyykönen 2002).

13 UUDISTUSTEN JA MUUTOSTEN VAIHE: DRAAMAOPETUS 1993-2002

13.1 Uudenlaisten opetussuunnitelmien aika

Taloudellinen lama heijastui 1990-luvun alun opetukseen Helsingin sairaanhoito-opistossa ja tuntiopettajien määrää vähennettiin. Toimintaterapeuttikoulutuksessa se merkitsi luento-opettajina käytettyjen toimintaterapian erityisasiantuntijoiden määrän vähenemistä (Kovanen 1999). Näin vähennykset kohdistuivat myös toimintojen opetukseen. Opetussuunnitelmien taustaksi ammattikasvatustahallitus oli valinnut kehittävän työntutkimuksen viitekehyksen (Kovanen 1999). Toimintaterapeuttiyhdistyksen vuonna 1993 vahvistetun opetussuunnitelman lähtökohdaksi otettiin toimintaterapeutin työn sisältö, jota tarkasteltiin työhön liittyvistä teemoista käsin. Teemoja olivat yksilö, toiminta, ympäristö, toimiva ihminen, terapiaprosessi, oppiminen, ammatillisuus ja tieteellinen ajattelu. Koulutus perustui toimintaterapian omiin teorioihin ja sen keskeiset käsitteet lähtivät ihmisen omista voimavaroista, toimintakyvystä ja toiminnoista. Tätä oman ammatin tietopohjan vahvistumista tukivat ulkolaiset toimintaterapian vaikuttajat, jotka kävivät kouluttamassa suomalaisia toimintaterapeutteja. Kouluttajina vierailivat 1990-luvulla mm. Gary Kielhofner, Diana Parham, Susan Ryan ja Elisabeth Yerxa (Toimintaterapeuttiyhdistyksen vuosikertomukset, Toimintaterapeuttilehdet 1990-1999).

Uudessa teemapohjaisessa opetussuunnitelmassa ihminen nähtiin osana omaa ympäristöään ja kulttuuritaustaansa. Opetuksessa edettiin opiskelijan omista kokemuksista maailmasta ja toiminnasta ihmisen elämänkaaren erilaisiin tilanteisiin ja kokonaistoimintoihin. Toimintaterapeutin työ nähtiin vuorovaikutuksena ja yhteistyönä työntekijän ja työryhmän sekä asiakkaan ja potilaan kanssa. Toimintaterapian päämääränä nähtiin ihmisen kasvun, toimintakyvyn ja elämänhallinnan edistäminen ja tukeminen. Toiminnan lähtökohtina opetussuunnitelmassa nähtiin opiskelijaan liittyen persoonallisen kehittymisen ja omien arvojen ja asenteiden tunnistamisen ja työstämisen tärkeys. (Toimintaterapeuttiyhdistyksen opetussuunnitelma 1993.)

Draamaopetuksen tarkastelun kannalta 1990-luvulla draaman jäljet koulutuksen dokumenteissa heikkenivät. Vuoden 1993 opetussuunnitelmassa oli lisätty opiskelijoiden valinnan mahdollisuuksia erilaisten vaihtoehtoisten toimintamuotojen osalta. Siten koulutuksen aikana opiskelijat eivät suorittaneet välttämättä samoja opintojaksoja toimintamuodoissa, vaan heillä oli mahdollisuus valita ajankohtaisesta tarjonnasta itseä kiinnostavia toimintoja ja rakentaa niistä erilaisia kokonaisuuksia.

13.2 Toimintojen opetuksen uudistus 1995

Vuoden 1995 keväällä toimintojen opetuksesta vastanneet opettajat saivat tehtäväkseen toimintojen opetuksen uudelleen organisoinnin. Kun toimintaterapeuttikoulutuksessa toimintojen opetukset olivat aiemmin rytmittyneet eri lukukausille muita toimintaterapian ammattiaineita seuraileviksi prosesseiksi, niin nyt uudistuksessa kaikille eri lukukausien toimintaterapeuttiopiskelijoille järjestettiin toimintamuotojen opetusta samana ajankohdana lukukaudessa. Eri lukukausilla opiskelevat opiskelijat ilmoittautuivat omien valintojensa mukaan samoihin toimintamuotojen opintokursseihin. Toimintojen opetusta oli kaksi jaksoa, ”putkea”, lukukaudessa ja tästä toimintojen opetus sai nimen ”Toimintaputket”. Toimintojen opetus, myös draaman, järjestettiin kahtena iltapäivänä viikossa neljän viikon ajan. Uudistuksella pyrittiin sekä lisäämään opiskelijoiden omia valinnan mahdollisuuksia että valitsemaan opetettaviksi toiminnoiksi teemoja, jotka olivat ajankohtaisia yhteiskunnassa. Uudistustyössä mukana olleen Eeva-Maria Pitkäsen mukaan *”yhteiskunnassa liikkuvien ilmiöiden ja tuulahdusten seuraamista pidettiin tärkeänä”*. (Toimintaputkikokousmuistiot 1995-1996, Pitkänen 2001, Vehkaperä 2001.)

Vuonna 1995 ”Toimintaputkikokouksessa” (08.11.1995) keskusteltiin toimintojen opetuksen mahdollisesta siirtämisestä työväenopistoihin. Kuitenkin opetukseen liittyvän terapeutin näkökulman vuoksi toimintojen opetus päätettiin pitää toimintaterapeuttikoulutuksen sisällä. Tätä päätöstä tuki myös opiskelijoiden ohjauskokemusten järjestämiseen liittyvät seikat. Kokouksen opiskelijajäsenet toivoivat syventävää tietoa draaman eri kursseihin. Koulutuksessa toimintojen opetuksesta vastanneet ja draamaa opettaneet opettajat edellyttivät, että kaikkia toimintoja ei tehdä vapaavalintaisiksi vaan

ainakin yhden draaman opintojakson pitää säilyä kaikille opiskelijoille pakollisena ryhmämuotoisena toimintamuotona. (Toimintaputkikokoukset 1995-1996, Pitkänen 2001).

Draaman opetus jaettiin kahteen erilaiseen opintojaksoon. Ensimmäinen ja kaikille pakollinen kurssi Draama I muistutti sisällöltään aiempaa kontaktiharjoitukset- kurssia ja toinen vapaaehtoinen opintojakso Draama II sisälsi morenolaista sosiodraamatyöskentelyä ja siihen sisältyi opiskelijoiden pareittain tekemät ohjausharjoittelut. Nukketeatteri /Teatterinuket- kurssi oli mukana toimintojen opetuksessa eri lukukausilla vaihtelevasti. Tätä kurssia myös muunneltiin, siten, että siinä oli mukana myös kontaktiharjoituksia tai naamiotyöskentelyä. (Käsinuket / Teatterinuket pedagogiset suunnitelmat 1997-2001). Kurssin tavoitteet olivat :

*-opiskelija tutustuu eri tyyppisiin terapianukkeihin ja nukketeatteriin
opiskelija valmistaa yhden nukken ja analysoi nukkeleikkejä
opiskelija osallistuu omalla nukellaan nukketeatteriesitykseen
opiskelija saa käsityksen siitä, miten ja millaisissa toimintateapeuttilanteissa
nukkeja voi käyttää*

Toiminnan analyysi ja terapeutin soveltaminen tuli tavoitteissa selkeästi näkyviin ja oppimistehtäviin integroitiin myös toimintaterapian teoriaa. Käsinukkekurssien opettajana toimi toimintaterapeutti, joka selittää näkökulman siirtymistä teatterista terapiaan.

Draamaopetuksen tarkoituksena oli tarjota opiskelijoille mahdollisimman aito ryhmäkokemus, kun ryhmäläiset eivät ole samalta kurssilta eivätkä näin tunne toisiaan. Draamaopetuksessa tutkittiin harjoitusten avulla ryhmäprosessin etenemistä. Toimintaputkikokouksessa (1996) draamaopettajille tuli velvoite tarjota draamaopetuksessa opiskelijoille kokemus ryhmän ohjaamisesta. Näin opiskelijoiden ohjausharjoittelu, joka aiemmin oli ollut draamaopintojen myöhemmässä vaiheessa siirtyi Draama I - kurssin sisällöksi. (Toimintaputkikokous 1996, Pitkänen 2001, Vehkaperä 2001). Opetussuunnitelmissa draaman tavoitteista oli kirjattu niukasti ja nämä samat tavoitteet olivat myös pedagogisissa suunnitelmissa. Vuosina 1996 –1998 Draama I- opintojakson tavoitteina oli, että

*-opiskelija saa käsityksen terapeutin draaman elementeistä
-opiskelija saa käsityksen, miten ja millaisiin tarkoituksiin erilaisia harjoituksia
käytetään
-opiskelija saa kokemuksen ja palautetta ohjausharjoittelustaan*

- opiskelija tutustuu ja tulee tietoisemmaksi omista kyvyistään ja rajoistaan erilaisten harjoitusten käytössä*
- *opiskelija osallistuu ryhmään omaa spontaanisuuttaan ja luovuuttaan käyttäen ja tutustuu omaan vuorovaikutustapaansa*

Tehtävänä opiskelijoilla oli ohjausistunnon suorittaminen ja oppimispäiväkirjan pitäminen. Kurssin numeraalisesta arvioinnista luovuttiin siinä vaiheessa, kun siirryttiin väliaikaisen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaan 1996. Draamaopetuksen fokus oli siirtynyt ryhmäprosessin ja ryhmäohjauksen tutkimiseen. Kurssin sisältönä oli, että opiskelija osallistuu ryhmän havainnointiin sekä harjoitusten herättämien tunteiden ja ajatusten jakamiseen ryhmässä ja suunnittelee ja toteuttaa teeman mukaisen ohjausharjoittelun. Lähdekirjallisuutena käytettiin Natalia Novitskyn kirjaa Kuntouttava sosiodraama ja toimintaterapia alalta mukana oli Linda Finlayn psykodynaaminen lähestymistapa toimintaterapeutteihin ryhmiin ja ryhmäterapiaan (Atkinson 2000, 17). Natalia Novitsky (ks. Liite 1) oli kouluttanut useita toimintaterapeutteja sosiodraamaan ja hänen vaikutuksensa mm. jakamisen ja prosessoinnin käsitteiden erittelijänä tuli näkyväksi draamaopetuksen sisällössä (Novitsky 2002).

Yhteiskunnan 1990-luvun taloudellinen lama heijastui draamaopetukseen siten, että opetusryhmien kokoja suurennettiin ja opettajat eivät enää voineet ohjata sosiodraamaa parityöskentelynä. Myös lähiopetuksen tuntimäärää vähennettiin useaan kertaan. Tämän seurauksena opiskelijat joutuivat ohjaamaan draamaryhmää jo ensimmäisen opintojakson alussa lyhyen orientaatiovaiheen ja opettajan antaman malliohjauksen jälkeen.

Uudistusten ja muutosten vaiheessa (1993 –2002) toimintaterapeuttikoulutuksessa toteutettiin opetusta kuuden opetussuunnitelman (1993, 1996, 1997, 1999, 2000, 2002) mukaan. Viimeisistä 2000-luvun opetussuunnitelmista oli haluttu kehittää sellaisiksi, että ne itsessään ohjaisivat opettajia ja opiskelijoita erityyppiseen toimintaan kuin aiemmin. Suunnitelma on jätetty avoimeksi, jotta se mahdollistaisi nopeamman reagoimisen työelämässä ja toimintaterapiassa tapahtuviin muutoksiin ja haasteisiin. Uudessa oppimiskäsityksessä oppilaitoksen opiskelijat ja opettajat yhdessä työelämän kanssa nähdään mahdollisina oppijoina. Koulutuksen pääperiaatteina ovat opetuksen suunnittelu ja toteutus yhdessä työelämän kanssa, tutkivan ja kehittävän työotteen oppiminen sekä

teorian ja käytännön integrointi oppimistehtävien ja projektien avulla. (Toimintaterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma 2002.)

Draamaopetuksen kannalta nämä opetussuunnitelmien uudistukset näkyvät draaman opintojakson esittelyssä. Enää opetussuunnitelmiin ei ole tarkoin kirjattu draaman opintojakson yksityiskohtaisia tavoitteita tai käytettyä kirjallisuutta. Opetussuunnitelmasta käy kuitenkin ilmi, että draaman merkitys ja rooli on muuttunut toimintaterapeuttikoulutuksessa tutkimuskohteen viimeisen vaiheen aikana. Draama on välineellistynyt ryhmän tarkastelun välineeksi. Aiemmin käytetty käsite ”terapeuttisen draaman elementit” on muuttunut ”toiminnallisen ryhmätyön elementeiksi” pedagogisessa suunnitelmassa (2000). Muutos kuvaa draamaopetuksen fokuksen muutosta tutkia yleisemmällä tasolla ryhmän kehitysvaiheita ja ryhmäprosessia, kun käytetään erilaisia toiminnallisia menetelmiä. Yhden opintoviikon draamaopetuksella oli monta päällekkäistä roolia; kompensoida ryhmätyön opetuksen tarvetta, antaa ohjausharjoittelukokemusta ja esitellä draama teoriassa ja käytännössä. Ainoana pakollisena toimintamuotona, sille ei oikein löydy kontekstia opetussuunnitelmissa, mikä näkyy vaihtuvissa otsakkeissa, joiden alle draamaopetus on sijoitettu (ks. kaavio 1, liite 5). Draaman välineellistynyt asema näkyy myös tavoitteiden asettelussa. Draama-I kurssin tavoitteet vuonna 1999 olivat:

- opiskelija tutustuu omiin kykyihinsä ja rajoihinsa kontaktiharjoitusten käytössä.*
- opiskelija saa kokemuksen ryhmän ohjaamisesta .*

Ja vuoden 200- 2002 opetussuunnitelmissa draaman kohdalla on kirjattu:

- perehdytään miten draamaa voidaan käyttää taitojen tiedostamisen/ lisäämisen välineenä toimintaterapiassa ja mitä vaatimuksia draama asettaa sen käyttäjälle*

Uusimmassa opetussuunnitelmassa (2002) draamaopetus on sijoitettu ensimmäiselle lukukaudelle, jolloin sen tavoitteiden ja sisällön suunnittelussa on mahdollista huomioida uuden opiskelijaryhmän tukeminen ryhmäntymisessä ja luottamuksellisen ja sallivan ilmapiirin luomisessa koulutuksen alussa.

14 YHTEENVETO DRAAMAOPETUKSEN VAIHEISTA

Kolme erilaista vuosikymmentä

Draamaopetuksen kolme vuosikymmentä heijastaa ja myötäilee sitä kehitystä, mitä terveydenhuoltalan ammattikäytännöissä ja koulutuksissa on tapahtunut ja mitä haasteita sosiaali- ja terveydenhuollon muutokset ovat tuoneet toimintaterapeutin ammatin asiantuntijuudelle. Tutkimuskohteen ajanjakso pitää sisällään suomalaisten toimintaterapeuttien määrän kasvun kymmenen henkilön ryhmästä 1500 hengen joukoksi. Ajanjakossa tulee näkyväksi myös toimintaterapian oman teoriataustan vahvistuminen ja ammattikäytännön painopisteissä tapahtunut muutos sairauskeskeisyydestä toiminnallisen identiteetin rakentumiseen ja laitoseskeisyydestä asiakaslähtöiseen ihmisen voimavaroja kartoittavaan ja oman lähiympäristön huomioivaan toimintaan.

Draamamenetelmän rakentamisen kautena vuosina 1973-1980 psykoanalyttisellä viitekehyksellä ja nk. luovuusterapioilla oli vahva asema varsinkin mielenterveystyössä. Erilaisia ryhmäterapiamuotoja kehitettiin ja ne juurtuivat sosiaali- ja terveysalan ammattikäytäntöön. Toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetuksessa oli angosaksisia vaikutteita ja siinä yhdistyivät ryhmädynaaminen näkemys, psykoanalyttinen projektiivisten tekniikoiden soveltaminen ja teatteritaiteen tekniikat. Tämä näkyy opetuksen tavoitteissa ja käytetyssä kirjallisuudessa. Tavoitteissa ja sisällöissä korostui opiskelijan oman itseilmaisun rohkaistuminen ja spontaanisuuden vahvistuminen. Opetuksen tarkoituksena oli rakentaa draaman eri muodoista vahvoja menetelmiä toimintaterapeuttien työvälineiksi vahvistamaan uuden ammatin asemaa ja tukemaan amatillista profiloitumista. Vähänikkilän kolmiokuvioon havainnollistaen draaman opetuksen painopisteet olivat morenolaisessa draamaterapiassa ja teatteri-ilmaisun ja teatterin elementtien käyttämisessä persoonallisen kasvun tukemiseen. Draaman opetus toteutettiin koko koulutuksen mittaisena prosessina, joka nivoutui muihin luoviin toimintamuotoihin ja tukeutui opetussuunnitelmassa olevien ihmis- ja sosiaalitieteiden teoriapohjaan.

Draaman opetuksen vakiintuneella kaudella, vuosina 1981- 1992, fokus tarkentui entisestään morenolaiseen draamaterapiaan. Moreno-instituutin ja suomalaisten kouluttajien psykodraamakoulutukset vaikuttivat draaman teoriapohjan vahvistumiseen, samoin kuin draaman alalta ilmestynyt suomenkielinen kirjallisuus. Opetuksen teoriataustaksi otettiin myös muita psykodynaamisia ryhmäpsykoterapian viitekehyksiä. Draamaa menetelmänä peilattiin ja yhdistettiin toimintaterapian omiin malleihin ja viitekehyksiin. Toimintaterapiassa draamaa juurrutettiin menetelmänä ammattikäyttöön ja toimintaterapeuteilla alkoi olla oman alansa käsitteitä välineiksi tutkia ja kehittää omaa työtään. Sosiodraamaopetuksen tuntimäärää lisättiin. Heti 1980-luvun alussa teatterialan käsitteet ja kirjallisuus jäivät oppimateriaalista pois. Myös draamapedagogien- Slade, Way, Kongsrud ja Rosdahl- näkemykset jäivät opetuksesta pois. Sladen ja Wayn pääteokset säilyivät kuitenkin suositeltavan kirjallisuuden listalla. Teatteritaiteen tilalle tuli psykodraama- ja ryhmäpsykoterapiaa käsittelevää kirjallisuutta sekä toimintaterapian oman alan julkaisuja.

Uudistusten ja muutosten kaudella vuosina 1993- 2002 toimintaterapeutin koulutuksessa tapahtui suuria rakenteellisia ja sisällöllisiä uudistuksia. Vuonna 1993 opetussuunnitelma rakennettiin ensimmäisen kerran ammatin omien käsitteiden varaan teemakokonaisuuksiksi, eikä oppiainejaottelu ei enää noudattanut lääketieteen jaottelua. (Kovanen 1999). Toimintojen opetusta uudistettiin tarjoamalla opiskelijoille enemmän valinnan mahdollisuuksia lisäämällä valinnaisten, yhteiskunnassa ajankohtaisten toimintojen määrää (Pitkänen 2001, Vehkaperä 2001). Vuodet 1995 –2000 olivat ammattikorkeakoulu-uudistukseen valmistautumista ja opetussuunnitelmia hiottiin tulevaa koulutusta varten. Draaman, kuten muidenkin luovien toimintamuotojen merkitys koulutuksessa muuttui ja niiden tuntimäärä pieneni. Opetuksen fokus draamassa siirtyi vuorovaikutuksen ja ryhmän ohjaamisen tarkasteluun. Draaman tilalle pedagogisissa suunnitelmissa tuli toiminnallisen ryhmän käsite. Opiskelijan itseilmaisun ja oman persoonallisen kasvun tukeminen ei näkynyt enää tavoitteissa.

Kaikille suunnatun draamaopetuksen tuntimäärä väheni yhteen opintoviikkoon ja sen fokus oli ryhmäilmiöiden tutkimisessa ja opiskelijoiden ohjausharjoituksissa. Draamaa käytettiin välineenä ryhmäprosessin ja ryhmädynamiikan tutkimiseen. Keskeisiksi käsitteiksi nousivat työskentelyn jälkeen tehtävä jakaminen ja prosessointi ja niiden erottaminen toisistaan (Pitkänen 2001, Vehkaperä 2001). Naamiot elämässämme-opintojakso siirtyi toimintaterapian koulutusohjelmasta vapaasti valittaviin opintoihin vuonna 1997. Kontaktiharjoitusten ja nukketeatteri/teatterinuket opetus päättyi vuonna 2001.

Draamaopetuksen otsakkeet opetussuunnitelmissa

Tutkimusaineisto tarjosi mahdollisuuden tarkastella, miten draamaopetuksen vaiheet näkyivät niissä opetussuunnitelmien otsakkeissa, joiden alle opintojaksot oli sijoitettu. Olen sijoittanut otsakkeet draaman opetuksen tuntimääriä kuvaavaan viivakaavioon (ks. kaavio 1, liite 5). Kontekstit, mihin otsakkeet sitovat draamaopetusta kuvaavat mielestäni opetuksen teoriataustaa ja tavoitteita. Menetelmän rakentamisen vaiheessa (1973-1980) otsakkeena oli ”Luovat toiminnot ja työmuodot”. Draama yksi opetettavista luovista toimintamuodoista.

Vakiintuneen toiminnan vaiheessa otsakkeena oli ensin (1981-1987) ”Draama ja sen soveltaminen hoitotyöhön: luovien terapioiden käyttö”. Hoitotyön aseman vahvistuminen terveysalan koulutuksissa tuo hoitotyön käsitteen myös draamaopetukseen ja sitoo sen toisenlaiseen kontekstiin kuin aiemmassa opetussuunnitelmassa. Vuoden 1987 keskiaskeksen koulu-uudistuksen ja uuden opetussuunnitelman jälkeen otsakkeeksi muutettiin ”Draamaterapia”. Opetuksen taustalle tuli morenolaisen draaman lisäksi psykoanalyttinen objektisuhdeteoria ja psykodynaamisia ryhmäpsykoterapian viitekehyksiä.

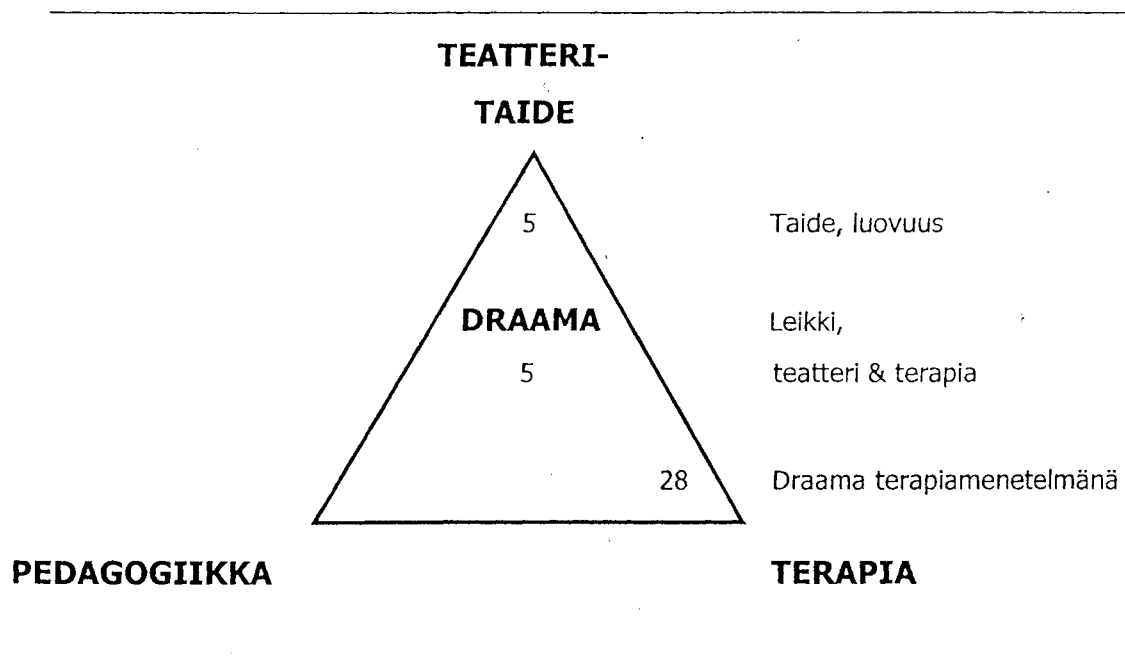
Uudistusten ja muutosten vaihetta (1993-2002) kuvaa, että draamaopetuksen otsakkeita oli useita. Vuonna 1993 draama oli ”Toiminnot”-otsakkeen alla. Vuonna 1996 otsakkeeksi tuli opetettavien teema-alueiden mukaan ”Ihminen toiminta ja ympäristö” ja vuonna 2000 draama sijoitettiin yhdeksi perusopintojen opintojaksoksi otsakkeen ”Toimintaterapia ja toimintaterapian ympäristöt” alle.

Draamaa käsittelevät seminaarityöt

Draaman opetuksen oppi- ja lähdemateriaalina on käytetty draamaa käsitteleviä toimintaterapeuttiopiskelijoiden seminaaritöitä. Esimerkiksi Marja Valkeapään (Vesaojan) kontaktiharjoituksia käsittelevää seminaarityötä on käytetty lähteenä vuosina 1975-1997. tutkimuksessani kävin läpi tutkimuskohteen ajanjaksona, vuosina 1972–2002, tehdyt seminaarityöt. Olen tähän tarkasteluun ottanut mukaan kaikki toimintaterapeuttikoulutuksessa tehdyt opinnäytetyöt. Opiskelijoiden seminaaritöissä löytyi 38 draamaa käsittelevää aihetta (liite 5). Sen lisäksi seminaaritöistä yhdeksän käsitteli terapeutista kohtaamista, joka liittyy läheisesti draaman opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Draamaa käsitelleissä seminaaritöissä toimintaterapeuttikoulutuksen vaiheet ja draaman opetukselle asetetut tavoitteet näkyivät seuraavasti.

Koulutuksen alkuvaiheen, menetelmän rakentamisen vaiheessa, seminaaritöissä käsiteltiin draaman soveltamista toimintaterapiamenetelmänä eri ikä- ja kohderyhmille diagnoosien mukaan. Myös vakiintuneen toiminnan vaiheen seminaaritöissä draamaa sovellettiin edelleen terapiamenetelmänä. Tässä vaiheessa seminaaritöissä oli runsaasti myös luovuutta käsitteleviä aiheita. Uudistusten ja muutosten vaiheessa 1990-luvulla draamaa käsittelevien töiden määrä väheni ja niissä tarkasteltiin draamaa toimintaterapian omien käytännön työtä ohjaavien teoreettisten mallien, varsinkin Inhimillisen toiminnan mallin (MOHO), kautta. Toimintaterapian koulutusohjelman seminaaritöistä suurin osa tehtiin juuri Inhimillisen toiminnan mallista. Muutaman vuoden kuluttua aiheiksi tuli myös tämän mallin arviointivälineiden tarkastelu ja soveltaminen. Seminaaritöiden (päättötöiden) aiheissa 1990-luvun lopulla alkoi asiakaslähtöisen toimintaterapian aalto. Ammatti- korkeakoulun vakinaistumisen jälkeen 2000-luvulla opinnäytetöiden aiheet ovat olleet entistä useammin työelämän kehittämistarpeista lähteviä hankkeita. Draamaa käsittelevien töiden määrä väheni 1980-luvun jälkeen ja viimeinen draamaa käsittelevä seminaarityö valmistui vuonna 1995. (Toimintaterapeuttiyhteisön seminaarityöt 1975-2002.)

Olen sijoittanut draamaa käsittelevien seminaaritoimien lukumäärät käyttämäni havainnollistamiskuvioon (kuviot 79). Draama-aiheisista seminaaritoimista suurin osa (28) käsittelee draamaa tietyille kohderyhmille suunnattuna terapiamenetelmänä. Lasten toimintaterapiaan liittyvissä seminaaritoimissa (5) taas draama paikannettiin teatterin ja terapian välille ja valittu menetelmä oli useimmiten nukketeatteri. Muutama seminaarityö (5) käsittelee taiteen ja luovuuden merkitystä yleisemmällä tasolla taiteen näkökulmasta.

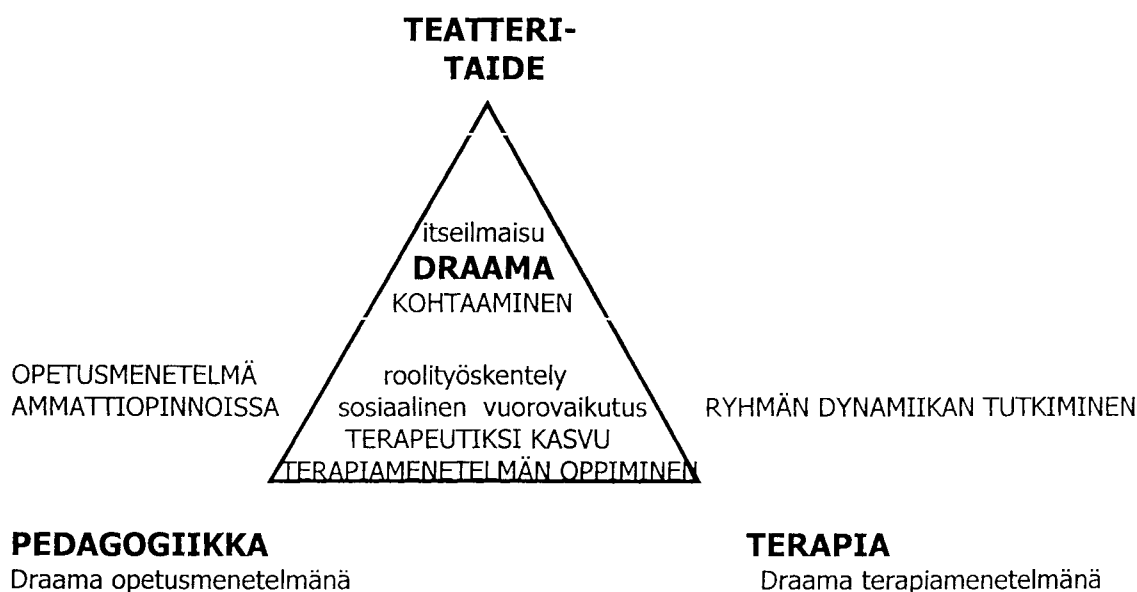


Kuvio 7 Toimintaterapeuttipiskelijöiden draamaa käsittelevät seminaarityöt vuosina 1975-2002 Raimo Vähänikkilää mukailien. (Vähänikkilä 1995, Rusi-Pyykönen 2002).

15 DRAAMAOPETUKSEN MERKITYS TÄMÄN PÄIVÄN TOIMINTA-TERAPEUTTIKOULUTUKSESSA

Välittömät sosiaaliset suhteet ovat merkittävä osa arkikokemusta. Se, miltä arki tuntuu ja mitä se merkitsee, nousee paljolti siitä, millaisissa suhteissa olemme niihin ihmisiin, joita päivän mittaan tapaamme ja joiden kanssa asioimme. Välittömästi koetut sosiaaliset suhteet jäsentävät maailmaamme ja määrittävät omaa paikkaamme siinä. (Peräkylä ym. 2001, 18.)

Koulutuksen kehittämistyössä on perusteltua tietää, minkälaisen historiallisten kerrostumien päällä seisoo, ennen kuin voi suuntautua kohti uutta. Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut niitä toimintaterapeuttikoulutuksen draamaopetuksen kerrostumia, jotka ovat rakentuneet Etelä-Valtasaaren muuraaman peruskiven päälle kolmen vuosikymmenen aikana. Yhtenä tutkimuskysymyksistäni oli draaman opetuksen merkitys tämän päivän toimintaterapeuttikoulutuksessa. Se oli teemana myös informanttien haastattelurungossa (ks. s.33). Jäsentelin informanttien näkemykset luokittelun (ks. liite 6) jälkeen kolmiokuvioon. Ensisijaisiksi draamaopetuksen tavoitteiksi ja sisällöiksi luokittelin ne, joita vähintään puolet haastatelluista oli tuonut esille. Näin toteamani draamaopetuksen merkitykset tämän päivän koulutuksessa edustavat tiettyä konsensusista draamaa opettaneiden kahdeksan informantin keskuudessa. Tutkimuksessa mukana olevilla informanteilla oli tutkimusprosessin aikana mahdollisuus kommentoida (liite 6.) haastattelumateriaalin pohjalta tekemääni tulkintaa. Informanttien kommentit toivat lisätarkennuksia draaman merkitykseen opetuksessa ja rikastivat vielä aineistomateriaalia.



KUVIO 8 Draaman merkityksellinen oppimispotentiaali toimintaterapeuttikoulutuksessa informanttien näkökulmasta. Vähänikkilän (1995) kolmiokuvion pohjalta (Rusi-Pyykönen 2002).

Draaman tärkeimmäksi tehtäväksi tämän päivän toimintaterapeuttikoulutuksessa informantit näkivät toisen ihmisen kohtaamisen ja kuulemisen taidon oppimisen. Toiseksi tärkeimmäksi draamaopetuksen ulottuvuudeksi nousi opiskelijan persoonallisen kasvun ja terapeutiksi kasvamisen tukeminen. Terapeutiksi kasvun prosessia tulisi tukea draaman avulla heti koulutuksen alusta ja samalla tukea opiskelijaryhmää opiskelun liikkeelle lähdössä ja ryhmäytymisessä. Informanttien mukaan roolityöskentelyn kautta voidaan oppia kohtaamiseen liittyvää toisen ihmisen eläytyvää ja empaattista ymmärtämistä, joka on toimintaterapian keskeisintä sisältöä. Draamassa nähtiin sen toiminnallisen ja vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi mahdollisuuksia tukea terapeutiksi kasvun prosessia roolityöskentelyn kautta.

Opiskelijat, jotka ovat nuoria ihmisiä, joilla tiedon arvostus on suuri, niin draama voi avata aisteja, silmiä, korvia tajuamaan, että ihminen on muutakin kuin se tieto, mikä hänessä on. Oppii kuuntelemaan toista ihmistä. Oli töissä missä vaan, niin se on perustaito, joka toimintaterapeuteilla pitää olla.

Draama on terapeutiksi kasvamiseen liittyvänä osuutena hurjan tärkeä. Tärkeää, että koulutuksen aikana joutuu olemaan potilaan roolissa niin, että omakohtaisesti joutuu kokemaan kohtaamisen toisen puolen.

Draaman ilmaisullinen puoli on tärkeää. Se tarjoaa mahdollisuudet, siemenet jollekin kasvulle ja kehitykselle.

Toisena merkittävänä draaman tarjoamana oppimismahdollisuutena informantit pitivät ryhmän toimintaan ja ryhmädynamiikkaan liittyvien ilmiöiden tarkastelun ja oman kokemuksen saamisen ryhmän jäsenyydestä, jolloin opiskelija voi tunnistaa omia reaktioita ja tunteitaan ryhmässä. Vasta oman ryhmän jäsenyyden kokemuksen jälkeen voidaan opiskella ryhmädynamiikkaan ja ryhmän ohjaamiseen liittyviä teorioita ja tekijöitä.

Toimintaterapeutti joutuu olemaan ryhmissä ja ryhmätilanteissa. Ei voi ohjata ryhmää ellei ole omaa kokemusta itsestä ryhmän jäsenenä ja roolityöskentelystä

Olennaista oppia kuulemaan ja ymmärtämään, mitä ryhmä tarvitsee.

Draaman opiskelu terapiamenetelmäksi jää koulutuksen aikana menetelmää esitteleväksi. Informanttien mukaan toimintaterapeuttikoulutuksessa on tärkeä, että opiskelija saa jonkinlaisen käsityksen draamasta niin, että hän voi halutessaan hakeutua lisäkoulutukseen.

Koulutus voi antaa siemenen draaman käyttöön, sitten opiskelija voi itse hakeutua lisäkoulutukseen sen jälkeen.

Draamamenetelmän oppimista informantit eivät nähneet yhtä merkittävänä toimintaterapeuttikoulutuksen aikana kuin toisen ihmisen kohtaamiseen ja opiskelijan omaan itseymmärrykseen liittyvät tekijät, joita voidaan roolityöskentelyn kautta harjoitella.

Draamaopetuksen merkitys nähtiin myös toimintaterapian ammattiopintojen sisällä. Draaman konkreettisten tilanteiden ja roolityöskentelyn avulla voidaan tarkastella niitä ihmisten kokemuksia, arvoja ja asenteita suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäristöön, joita on muuten vaikea saada näkyväksi.

Edellä esitettyjen samankaltaisten merkitysten luokittelun jälkeen, etsin aineistosta informanttien erilaisia näkemyksiä draaman merkitykseen tämän päivän toimintaterapia-koulutuksessa. Toimintaterapian tutkimuksen näkökulmasta draamaopetuksella on mahdollisuuksia antaa valmiuksia kohtaamiseen tutkimushaastattelutilanteissa toisen ihmisen kuulemiseen ja eläytyvään ymmärtämiseen. Luonteva läsnäolo tekee haastattelulle helpommaksi kertoa omista kokemuksista toiselle. *“Laadullisessa tutkimuksessa on kysymys tarinan hakemisesta, että löytää tarinoita ja eri näkökulmia, mitä niihin asioihin liittyy”*. (Salminen 2002.)

Tarinallisuus ja tarinoiden draamallinen työskentely nousi ehdotuksena Inhimillisen toiminnan mallin toiminnallista historiaa kartoittavan arviointimenetelmän (OPHI II) jatkotyöskentelynä. Tällainen draamaryhmä voisi koostua ihmisistä, jotka ovat kertoneet tarinansa toimintaterapiassa. Näiden tarinoiden pohjalta on mahdollisuus tutkia, persoonallisen kasvuryhmäidean pohjalta, minkälaisia uusia vaihtoehtoja ja valinnan mahdollisuuksia niistä ryhmäläisille voi avautua. (Vesaoja 2001.)

Vuonna 1972 draamaopetuksen tavoitteiksi esitettiin opiskelijan itseilmaisun vahvistamista, oman persoonallisuuden ja terapeutiksi kasvun prosessin tukemista, ryhmädynamiikan ymmärtämistä ja terapeuttisen työvälineen rakentamista ammattikäytäntöön. Kolmekymmentä vuotta myöhemmin näistä tavoitteista merkittävänä nähdään edelleen toimintaterapeutiksi kasvuun liittyvät ulottuvuudet ja ryhmää jäsenenä ja ohjaajana ilmiönä tarkastelevat menetelmät. Draaman merkitys terapeuttisen työvälineen oppimisena on vähentynyt, joka on johdonmukainen toimintaterapeutin ammatinkuvassa tapahtuneisiin muutoksiin menetelmäkeskeisyydestä asiakaslähtöisyyteen. Tänäpäin toisen ihmisen kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen liittyvä taito on noussut tärkeimmäksi haasteeksi ammatillisessa osaamisessa, jota draamaopetuksella voitaisiin tukea. Tämä informanttien näkemys on johdonmukainen opetusministeriön laatiman ammatillisen ydinosaamisen alueiden määrittelyn kanssa (2001), jossa terapiasuhteen luominen ja ylläpitäminen edellyttää, että toimintaterapeutti

Ymmärtää terapiasuhteen vastavuoroisena ja oleellisena osana toimintaterapia-prosessia.

- *Osa luoda empaattisen ja luottamuksellisen lyhyt- ja pitkäkestoisen terapiasuhteen.*

- *Tunnistaa ja kehittää henkilökohtaisia, ammatilliseen kasvuun liittyviä ominaisuuksiaan ja kykenee tarvittaessa mukauttamaan ja muuttamaan toimintatapojaan asiaksuhteessa.*

Toimintaterapeutti ja toimintaterapiaprosessi- osaamisalueen sisältönä mm. on:

- *terapeutiksi kasvaminen ja kehittyminen.*
- *Terapiasuhteen luonne.*
- *Terapeuttinen vuorovaikutus ja dialogi.*
- *Ryhmäprosessin kehitysvaiheet.*

(Ammattikorkeakoulusta terveyden-huoltoon 2001, 87-89.)

Informanttien näkemykset draaman merkityksestä ovat yhdenmukaisia toimintaterapeuttikoulutuksen tämän päivän kehittämishaasteiden kanssa. Terapiasuhteessa on aina kysymys toisen ihmisen ja hänen elämäntilanteensa kohtaamisesta. Kohdattavat ihmiset ovat eri ikäisiä ja erilaisista sosiaali- ja kulttuuriryhmistä. Toisen ihmisen kohtaamisessa on aina läsnä erilaisuuden kohtaaminen, jossa aktivoituu toimintaterapeutin omat sisäistetyt käsitykset ihmisestä ja asioille luoduista merkityksistä. Ihmiset luovat kukin omaa elämismaailmaansa ja samalla elävät sitä. Toimintaterapeutit tarvitsevat kykyä kohdata tätä maailmaa ja kykyä ymmärtää sairauden, vamman ja homeostaasia rikkovien kokemusten merkitystä yksilön subjektiivisessa todellisuudessa. Elisabeth Yerxan mukaan toimintaterapeutit tarvitsevat myös kykyä ymmärtää, miten läheisesti käsitys omasta kehosta, omasta ruumiillisuudesta on yhdistynyt käsitykseen itsestä (Yerxa 1991). Mattingly ja Fleming korostavat taas sitä merkitystä, mikä ihmisen elämäntilanteen ja elämismaailman ymmärtämisellä on koko toimintaterapiaprosessille (Mattingly & Fleming 1994).

Tässä työssä toimintaterapeutilta edellytetään luontevan läsnäolon ja kuuntelemisen taitoa. Opetuksen tehtävä on antaa niitä välineitä opiskelijalle, joiden avulla hän todentaa tulevassa työssä holistista ihmisenäkemyksiä ja toimintaterapian humanistisia arvoja. Koulutuksen didaktisissa ratkaisuissa on tärkeä löytää sellaisia tarttumapintoja opiskelutapaan asioihin, jotka ovat opiskelijalle itselleen merkityksellisiä ja sitovat opetusta hänen omaan elämismaailmaansa. Silloin toimintaterapeuttikoulutuksen aikana on mahdollista tulla tietoisiksi omaa perspektiiviä rajaavista kokemuksista ja asenteista ja saavuttaa laajempaa tarkastelutapaa ilmiöihin.

Olen tutkimukseni alussa esitellyt lyhyesti viime vuosisadan alun pragmatismia. Pragmatistit näkivät koulutuksen tarjoaman mahdollisuuden lisätä humanistista ihmisenäkemyttä yhteiskunnassa ja olla mukana rakentamassa demokraattista yhteiskuntaa. Adolf Meyer puolestaan toi kirjoituksissaan esiin, miten tärkeä on tutkia sitä, mitä ihminen tekee spontaanisti, vapaasta tahdostaan, sillä se synnyttää vastetta (response) käyttäytymiseen. Vapaasta tahdosta syntyvä toiminta, ja siitä saatu vaste kehittää Meyerin mukaan vastuullisuutta ja oman elämänhallinnan vahvistumista. Tämän päivän kouluttajilta nämä näkemykset eivät ole menettäneet ajankohtaisuuttaan. Opettajina me olemme luomassa sitä kulttuuria, minkä pohjalta toimintaterapian ammattikäytäntöä toteutetaan. Toimintaterapeutit, jotka ovat koulutuksen aikana omaksuneet humanistisen ihmisenäkemyksen, kykenevät avoimeen ja luontevalla tavalla läsnäolevaan vuorovaikutukseen sekä omaavat herkkyyttä kuulla toisen ihmisen ilmaisua, voivat vaikuttaa toiminnallaan yhteiskunnassa hyvinvointia lisäävästi. Draama oppiaineena tarjoaa yhden tavan näiden taitojen harjoitteluun ja oman itsen syvempään ymmärtämiseen.

Tämän tutkimuksen pohjalta kehittämistehtävänä ja jatkotutkimusaiheena on rakentaa toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmaan draamaopetuksen malli, joka kulkee prosessina koko koulutuksen ajan ja keskittyy toisen ihmisen kohtaamisen tarkasteluun ja tukee opiskelijan omaa persoonallista kasvua toimintaterapeutiksi ja ryhmän kehitysvaiheita.

16 TUTKIMUKSEN TARKASTELU

"Eettisesti kestäviin valintoihin pohjaava historian tutkimus antaa ihmisille välineitä oman maailmansa jäsentämiseen ja tulevaisuusvaihtoehtojen etsimiseen".

(Immonen 1996, 32)

16.1 Yleistä

Historiantutkija ei pääse aloittamaan tyhjältä pöydältä; mitä tahansa ilmiötä tai asiointialaa hän tutkii siitä on käytettävissä tietoa. Kohde on jo ajateltu historiaksi toisten toimesta. Tutkijan on syytä tehdä itselleen selväksi, mikä historiassa hänen valitsemassaan näkökulmassa on tärkeitä aikalaisille (Kalela 2001, 24.) Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda toimintaterapiakoulutuksen kehittämisen pohjaksi uutta tietoa draamaopetuksen valinnan perusteista, lähtökohdista ja teoreettisista taustoista toimintaterapeuttikoulutuksen alkuvuosina Helsingin sairaanhoito-opistossa sekä luoda kokonaiskuva draamaopetuksen tavoitteista ja sisällöllisistä painopisteistä ja niihin vaikuttaneista tekijöistä eri opetussuunnitelmissa. Tätä taustaa vasten pohdin draamaopetuksen merkitystä tämän päivän koulutuksessa.

Tutkimuksen teon subjektiivinen luonne tarkoittaa sitä, että ei ole yhtä oikeaa menetelmää tutkia tiettyä aihetta, ei myöskään ainoita oikeita lähteitä, vaan tutkija tekee omat valintansa niin lähteiden kuin metodienkin suhteen. Myös työn kontekstualisointi ja näkökulman valinta ovat tulkintaa. Nämä näkökohdat ja valinnat on tutkijan tuotava tutkimuksessaan selkeästi esiin. Tutkijana olen pyrkinyt kirjoittamaan auki mahdollisimman selkeästi perusteet valinnoilleni tutkimustehtävän tarkoituksen kautta.

Historiantutkimuksessa yhteisö työstää muistiaan ja elvyttää menneisyyden tapahtumia julkiseen keskusteluun, aktiivisen muistamisen kohteeksi. Asiakirjalähteet ovat mykkiä siihen saakka, kunnes niiden sijoittaminen asianmukaiseen yhteyteen antaa mahdollisuuden tulkita niiden välittämää informaatiota. (Kalela 2001, 11.) Dialogi informanttien ja asiakirjalähteiden välillä on nostattanut kysymyksiä, jotka ovat vieneet tutkimusprosessia eteenpäin ja avanneet uusia perspektiivejä tutkimuskysymyksiin. Tutkimusai-

neisto on ollut epätäydellinen kuin palapeli, josta puuttuu useita paloja. Dialogi eri lähteiden välillä on auttanut sijoittamaan paloja oikeisiin paikkoihin ja rakentamaan tulkinnallisia siltoja niiden välille.

Valitsemani teoreettinen viitekehys, symbolinen interaktionismi ja sen pohjalta valittu metodologia valotti tutkimuskohdetta ensisijaisesti toimijoiden näkökulmasta. Toisenlainen kysymyksenasettelu olisi tuottanut tutkimuskohteesta myös toisenlaista tietoa. Tässä tutkimuksessa käsitys tiedosta oli relativistinen, eikä näkökulman rajallisuutta ole haluttu peittää. Tutkimusprosessi oli ajallisesti pitkä ja sisällöllisesti haastava. Lähdeaineiston heterogeenisuudesta ja näkökulmien moninaisuudesta muodostui tutkimusprosessille sekä rikkaus että rasite.

16. 2 Tutkijan itsereflektio

Historiantutkija ei voi asettua sen kulttuurin ulkopuolelle, jonka ihmisten käsitykset historiasta ovat hänen lähtökohtanaan. Historiantutkija tulkitsee ihmisten ajattelua ja toimintaa silloinkin, kun aineisto on arkistomateriaalia. Tutkijan itseymmärrys on tärkeää. Hänen on tehtävä itselleen selväksi omat tarkoituksensa ja yritettävä tunnistaa omat ennakkonäkemyksensä ja pyrkiä tietoisesti valvomaan niiden vaikutusta sekä kyettävä ottamaan etäisyyttä tutkimustilanteeseen. (Kuikka 1991, Kalela 2000.)

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt kirjoittamaan auki mahdollisimman selkeästi omat lähtökohtani ja intressini tutkimuskohteen ja tutkimusotteen valintaan. Oma subjektiivni en voi, eikä tarvitsekaan häivyttää. Tutkimuksen vakuuttavuuteen vaikuttaa, että olen perehtynyt draamaan opetusmenetelmänä, olen soveltanut sitä opettamis- ja terapiatyössä ja tunnen toimintaterapiakoulutuksen vaiheita 1970-luvun puolivälistä tähän päivään erilaisista rooleista ja näkökulmista. Historiallisen ajattelutavan (Kuikka 1991) tarkoituksena on osaltaan sulkea pois omien arvostusten siirtäminen menneisyyteen ja sen ilmiöiden tutkimukseen ja tulkintaan. Olen pyrkinyt kriittiseen itsereflektioon ja tarkastelemaan aineistoa riittävän etäältä oman perspektiivini ulkopuolelta. (Kuikka 1991, 122-123, Laine & Kuhmonen 1998, Kalela 2000.)

16.4 Tiedon kestävyys ja tutkimustulosten hyväksyttävyys

Tutkija ei voi läpinäkyvästi katsoa historiaan, joten tutkimus jäsentyy sen mukaan, mitä tietoa hän saa eri lähteistä. Tutkimuksessa argumentaatio nojaa rekonstruktioon ja päinvastoin. Historiaa koskevaa tutkimusta voidaan Kalelan mukaan arvioida tiedon kestävyden ja tutkimustulosten hyväksyttävyyden näkökulmista. Hän on laatinut niistä seuraavat kriteerit. (Kalela 2000, 164-166.)

Kestävän tiedon kriteerit:

- Todennäköisyys
- Hedelmällisyys
- Sanoma

Tutkimustulosten hyväksyttävyys:

- Päättelyn moitteettomuus
- Tulkinnan vakuuttavuus
- Kuvauksen uskottavuus

Kalelan asetelma sisältää hyvin perustellulle tiedolle asetetut vaatimukset. Kestävän tiedon kriteereihin kuuluu päättelyn moitteettomuus, tulkinnan vakuuttavuus ja kuvauksen uskottavuus. Siihen liittyy pohdinta lähdeaineiston asianmukaisuudesta ja kattavuudesta, tutkijan päätelmien ja lähteiden välisestä ristiriidattomasta suhteesta ja kysymyksenasettelusta. (Kalela 1993, 2001.) Tässä tutkimuksessa olen tuonut esille puuttuvat osat lähdemateriaalissa, jotka ovat vaikuttaneet rekonstruktion rakentamiseen. Varsinkin vuoden 1990 jälkeiseltä ajalta on vähän kirjallisia dokumentteja käytössä. Draaman toimijoiden eli tutkimuksessa mukana olevien informanttien haastattelumateriaalin valinta tutkimusaineiston ytimeksi osoittautui tutkimusprosessin aikana pitäväksi. Koulutuksen kirjallisten dokumenttien varaan rakentunut tutkimusaineisto ei olisi kyennyt, aineiston hataruuden vuoksi, valottamaan 1990-luvun jälkeistä draamaopetusta. Rekonstruktio- argumentaatio prosessin kannalta tehtävä olisi ollut mahdoton.

Tutkimustulosten hyväksyttävyyteen liittyy todenmukaisuus, hedelmällisyys ja sanoma. Tutkimuksen kompositiolta edellytetään, että sen kautta tutkijan päättelyä voidaan vaivatta arvioida. Tutkimusteksti kuvaa realistisen näkemyksen mukaan käytettyä logiikkaa, siis tutkimuskäytänteitä, mahdollisimman tyhjentävästi ja heijastaa tutkimuskohdetta enemmän tai vähemmän totuudenmukaisesti. Luotettavuudessa on kysymys tämän totuuden arvioinnista. Arvioinnin taustalla on siten kysymys tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta. (Eskola & Vastamäki 1996, Kalela 2000.) Tässä tutkimuksessa tulkinnat on tehty kerätyn lähdeaineiston analyysin pohjalta. Analyysissä on pyritty huolellisuuteen ja tulkinnoissa perusteiden johdonmukaisuuteen.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa olennaisesti se, miten lähellä tutkittavaa ilmiötä informaatio on. Tässä tutkimuksessa lähteet ovat primäärisiä ja informantteina toimineilla henkilöillä on kaikilla omakohtainen kokemus tutkimuskohteeseen eli draaman opetukseen ja sen pohjalta luodut näkemykset tutkimuskysymyksiin. Symbolisen interaktionismin näkökulmasta informanttien ryhmätapaaminen tutkimusprosessin loppuvaiheessa olisi tuonut tärkeän näkökulman ja lisää vakuuttavuutta draamaopetuksen merkityksen tarkasteluun tämän päivän toimintaterapeuttikoulutuksessa. Vuorovaikutuksessa informanttien välillä olisi mahdollisesti luotu uusia merkityksiä tutkimuskohteeseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Tässä tutkimuksessa merkitysten tulkintaa tein itse haastattelumateriaalin pohjalta. Informanteilla oli kuitenkin mahdollisuus kommentoida tekemääni luokittelua ja tulkintaa tutkimusprosessin aikana (liite 6).

Vakuuttavuuden kannalta on olennaista käyttää mahdollisimman monipuolista lähdeaineistoa. Lähdeaineiston valintaa tässä tutkimuksessa on perusteltu tältä pohjalta. Tutkittavan aikakauden hahmottamiseksi ja tutkimuskohteen sitomiseksi ajalliseen kontekstiinsa tutkimukseen otettiin mukaan lähteitä myös koulutusorganisaation ulkopuolelta. Käytettävien lähteiden kritiikissä tutkijalta edellytetään huolellisuutta sen arvioinnissa, minkälaisen painoarvon hän kullekin lähteelle antaa (Kalela 2000). Tässä tutkimuksessa, kuten historian tutkimuksessa yleisesti, yhteensopivuus- eli koherenssi-teorian mukaisesti lähteen painoarvoon vaikutti, miten yhdenmukainen ja sopusoinnussa se oli muista lähteistä saatujen tietojen kanssa. (Haaparanta & Niiniluoto 1986, 21,

Kalela 2000.) Tutkimusaineisto oli laaja mutta epätäydellinen, mikä vaikeutti lähteiden kriittistä arviointia. Tämän vuoksi tutkimusraportissa on tuotu esiin vain ne tulokset, joita on voitu verrata ja varmentaa useamman lähteen kautta. Tutkimusaineiston laajuuden vuoksi kaikkia tutkimuskohteeseen liittyviä ilmiöitä ei ole ollut mahdollista huomioida. On oletettavaa, että aineisto sisälsi tutkimuskohteen kuvauksen kannalta keskeistäkin materiaalia, jota tässä tutkimuksessa ei ole käsitelty.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R.** 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistokeruu, vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus.
- Ahokallio, R. & Tiilikainen, M.** 1998. Filosofia Prisma. Hämeenlinna: Kirjapaja Oy.
- Ahtiainen, P. & Tervonen, J.** 1996. Menneisyyden tutkijat ja metodien vartijat. Matka suomalaisen historiankirjoitukseen. SHS. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Alasuutari, P.** 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon.** 2001. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, opintojen keskeiset sisällöt ja vähimmäisopintoviikkomäärät. Helsinki: Opetusministeriö.
- Atkinson, K. & Wells, C.** 2000. Creative therapies. A psychodynamic approach within occupational therapy. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Autio, S., Katajala - Peltomaa, S. & Vuolanto, V.** 2001. Ongelma, oivallus ja onnistumisen ilo. Teoksessa Autio, S., Katajala - Peltomaa, S. & Vuolanto, V. (toim.) Historioitsijan arki ja tutkimuksen prosessi. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. & Luckmann, T.** 2000. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Gaudeamus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Blair, S.** 1998. Role. Teoksessa Jones, D., Blair, S. & Hartery, T., Jones, R. (toim.) Sociology & occupational therapy. An integrated approach. UK: Churhill Livingstone.
- Bolton, G.** 1992. Acting in classroom drama. England: Trentham Books.
- Bolton, G.** 1998. New perspectives on classroom drama. A critical analysis. GB: Simon & Scuster education.
- Braanaas, N.** 1991/1993. A drama pedagogisk historie og teori. Trondheim: Tapir. Jyväskylän yliopisto. Käännöskooste.
- Courtney, R.** 1981. The universal theatre: backround to drama therapy. Teoksessa Chattner, G. & Courtney, R. Drama in therapy. Volume II: Adults. New York. Dramabook specialists (publishers).
- Dewey, J.** 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Dewey, J.** 1929/1999. Pyrkimys varmuuteen. Tampere: Tammerpaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Eskola, J. & Vastamäki, J.** 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa. Aaltola, J. & Valli, R. ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä:Gummerus Kirjapaino Oy.
- Finlay, L.** 1998. Reflexivity: An essential component for all research. BJOT 61 (10): 57, 453-456.
- Fleming, M.** 1998. The art of drama teaching. London: David Publishers.
- Gosnell, D.** 1974. Similarities and dissimilarities between the psychodramaturgical approaches of J. L. Moreno and Erving Goffman. Teoksessa Greenberg, I. (toim.) Psychodrama theory and therapy. Great Britain: Condor Book Souvenir Press.
- Greenberg, I.** 1974. Psychodrama theory and therapy. GB: Condor Book Souvenir Press.
- Haaparanta, S. & Niiniluoto, I.** 1986. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitos. Julkaisu n:o 3. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hale, A.** 1981. Conducting clinical sosiometric exploration. Virginia.
- Hartery, T. & Jones, D.** 1998. What is sociology? Teoksessa Jones, D., Blair, S., Hartery, T., Jones, R. (toim.) Sociology & occupational therapy. An integrated approach. UK: Churchill, Livingstone.
- Hautala, T.** 1999. Tie kohti suomalaista toimintaterapeuttikoulutusta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu –tutkielma.
- Heikkilä, T.** 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Oy Edita ab.
- Heikkinen, A.** 1980. Historiantutkimuksen päämäärät ja menetelmät. Gaudeamus. Tampere: Tammer Paino.
- Heikkinen, H.** 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja
- Henrikson, K. & Kastari, P-L.** 2001. Kun politiikka muuttuu historiankirjoitukseksi – historian haaste. Teoksessa Autio, S., Katajala - Peltomaa, S. & Vuolanto, V. (toim.) Historioitsijan arki & tutkimuksen prosessi. Tampere: Vastapaino.
- Hietala, M.** 2001. Mitä tutkia ja miten? Teoksessa Autio, S., Katajala - Peltomaa, S. & Vuolanto, V. (toim.) Historioitsijan arki ja tutkimuksen prosessi. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, S.** 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannus-

osakeyhtiö Tammi.

Holvikivi, J. 1992. Toimintaterapeutin ammatti: toimintaterapeuttien käsitykset työstä ja koulutuksen antamista valmiuksista. Helsingin yliopisto. Yleislääketieteen ja perusterveydenhuollon laitos. Pro gradu- tutkielma.

Honkonen, R. 1993. Symbolinen interaktionismi ja kasvatuksen tutkimus. *Kasvatus* 3, 231-241.

Hooper, B. & Wood, W. 2002. Pragmatism and structuralism in occupational therapy: The long conversation. *AJOT*. Volume 56:1, 40-50.

Häkämies, A. 1999. Mielenterveystyö ja opettaminen - matkalla muutokseen. Tampere: Vastapaino.

Immonen, K. 1996. Historian läsnäolo. Turun yliopiston historian laitos. Julkaisusarja n:o 26. Turku: Unipaps.

Jacob, E. 1987. Qualitative researches traditions: Review of educational research. vol. 57:1, 1-50.

Jones, D., Blair, S., Hartery, T., Jones, R. (toim.) 1998. *Sociology & occupational therapy. An integrated approach.* UK: Churchill-Livingstone.

Kalela, J. 1972. Historiatutkimusprosessi. Metodinen opas oman ajan historiaa tutkiville. Oy Gaudeamus Ab. Helsinki: Keskuskirjapaino.

Kalela, J. 1993. Aika, historia, yleisö – kirjoituksia historiantutkimuksen lähtökohdista. Turun yliopisto. Julkaisu: C44.

Kalela, J. 2000. *Historiantutkimus ja historia.* Tampere: Tammer Paino.

Kalela, J. 2001. *Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia.* Teoksessa Kalela, J. & Lindroos, J. *Jokapäiväinen historia.* SKS. Helsinki.

Kalliola, S. 2001. Herbert Blumer. Symbolinen interaktionismi. Teoksessa. Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O-H. (toim.) *sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät.* Tampere: vastapaino.

Kielhofner, G. 1997. *Conceptual foundations of occupational therapy.* Philadelphia: F.A. Davis Company.

Kinnunen, T. 2001. Ennakkositoumuksista ymmärtämiseen. Teoksessa Autio, S. & Katajala - Peltomaa, S. & Vuolanko, V. (toim.) 2001. *Historioitsijan arki ja tutkimuksen probleema.* Tampere: Vastapaino.

Kirkinen, H. 1994. Historiatieteiden näkökulma. Teoksessa. Niskanen, J. *Tieteellisten*

ongelmien perusteista ihmistieteissä: opiskelijan opas. Helsingin yliopiston ja Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Kivinen, O. & Riskelä, P. 2001. Pragmatistisia näkökulmia tiedonhankintaan ja toimintaan. Metodologinen relationismi käytännön toiminnassa. *Sociologia* 4, 249-259.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina: Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II.*. Jyväskylä: Kustannus Gummerus.

Konkola, R. 2000. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä – toimintaterapeuttikoulutuksen käytännön harjoittelun ohjauskeskustelut kehittävän transferin välineenä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma.

Kovanen, S. 1999. Toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmat 1970-1995. . Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Kuikka, M. Johdatus kasvatuksen historialliseen tutkimukseen. Keuruu: Otava.

Kuusela, P. 2001. George Herbert Mead. Pragmatismi ja sosiaalipsykologia. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J.& Ylijoki, O-H. (toim.) *sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino.

Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. USA: SAGE publications inc.

Laatikainen, S. 1998. Draamakasvatuksen ihmiskäsitys ja tietokäsitys postmodernismin haasteiden edessä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteellinen Pro gradu- tutkielma.

Laine, T. & Kuhmonen, P. 1998. *Ajattelukirja filosofiaan*. Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksikkö. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Lief, A. 1948/1998. *The commonsense psychiatry of Adolf Meyer*. New York: Mcgraw-Hill book company inc. Fiftytwo selected papers.

Malinen, A. 2000. *Towards the essence of adult experimental learning*. SoPHi: University of Jyväskylä.

Mattingly, C. & Fleming, M. 1994. *Clinical reasoning. Forms of inquiry in a therapeutic practice*. Philadelphia: F.A. Davis Company.

Mehtonen, L. 1982. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.

Meri, V. 1982. *Sanojen synty*. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Meyer, A. 1941/1974. *Spontaneity*. Teoksessa Greenberg, I. (toim) *Psychodrama theory and therapy*. GB: Condor Book Souvenir Press. (Alkuperäinen julkaisu Sociome-

try.Vol. IV.2,150-167.)

Meyer, A. 1941/ 1974. Spontaneity teoksessa *Theory et therapy*. GB: Greenberg Fletcher & son, Norwisch.

Meyer, A. 1977. The philosophy of occupational therapy. *AJOT* 31, 639-642.

Meyer, A. 1998. The contribution of psychiatry to the understanding of life problems. Teoksessa Lief, A. *The commonsense psychiatry of Adolf Meyer*. New York: Morgan-Hill book company inc.

Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 2, 84-97.

Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. *Kasvatus* 30(1), 31-39.

Neelands, J. 1992. *Learning through imagined experience*. Great Britain: Holder & Stoghton.

Nelson, D. 1996. Therapeutic occupation: A definition. *AJOT* 50, 775-782.

Nevalainen, K. 2002. Merkityksellinen ammattitaitoa edistävä harjoittelu. Oulun yliopisto. Pro gradu- tutkielma.

Nieminen, S. & Saarenheimo, M. 1981. *Morenolainen psykodraama*. Historiallinen ja filosofis-psykologinen analyysi. Helsinki: Psykologien kustannus.

Niskanen, V. A. 1994. Länsimaisen filosofian ja tieteellisen ajattelun peruspiirteitä. Teoksessa Niskanen, V.A. (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteessä*. Opiskelijan opas. HY:n Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.

Paavolainen, P. 1997. *Eurooppalaisen teatterin historia monimuoto-opetuksena*. Teatterikorkeakoulu. Avoin yliopisto:julkaisu.

Peräkylä, A. 2001. Erving Goffman. Sosiologian vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O-H. 2001. *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino.

Peräkylä, A., Lehtinen, E., Lindfors, P., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2001. Sosiaalisen suhteen rakentuminen vuorovaikutuksessa: Erään puhelinkeskustelun analyysi. *Sociologia* 1,18-28.

Pietilä, V. *Sisällön erittely*. 1976. Helsinki: Gaudeamus.

Puztai, J. 1998. Teater-estetisk bakgrund till Stanislavskijs reformer. Teoksessa Ostern-A-L. (toim.) *Konstpedagogiska horisonter*. Horizons in arts education. Publikationer från

pedagogiska fakylten. Åbo akademi. N:o 26.

Rasmussen, B. 1991. "Å vaere eller late som om". Förståelse av dramatisk spill i det tyfende år hundre. Et dramapedagogisk utredningsarbaid. Dr artium avhandling 1990. Mimesis 1991. Trondheim: Trondheim universitetet.

Rusi-Pyykönen, M. 2002. Perusteet draamamenetelmän ottamiselle mukaan toimintaterapeuttikoulutukseen Helsingin sairaanhoito-opistoon vuonna 1972 (-75). Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Kandidaatin tutkielma.

Sivistyssanakirja. 1906. Helsinki: Tietosanakirja- osakeyhtiö.

Schwandt, T. 1994. Constructivist, interdretivist approaches to human inquiry. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, G. 1994. Handbook of qualitative research. London: SAGE Publications.

Starr, A. 1979. Psychodrama rehearseal for living. Chicago: Nelson –Hall Inc.

Stein, F. & Cutler, S. 2000. Clinical research. USA: Singular Thomson learning.

Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Teerijoki, P. 2001. Tieteen filosofia ja draama. Pragmatismi. Teoksessa Ostern-A.L. (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Tuchman, G. 1994. Historical social science. Methodologies, methods and meanings. Teoksessa Dezin, N.K. & Lincoln, Y.S. Handbook of qualitative research. London: SAG publications.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer Paino.

Tähtinen, J. 1993. Askel menneisyyteen – näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu. A: 14. Turku: Painosalama Oy.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygieia. Terveysten- ja sairaanhoitajien kirjasto: Kirjayhtymä.

Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) Draama, elämys, kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän

yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajainkoululaitos. Jyväskylä: ER-Paino.

Weckroth, K. 1992. Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa. Tampere: Vastapaino.

Wilcock, A. 1998. An occupational perspective of health. Thahofae: SLACK.

Yerxa, E. 1991. Seeking a relevant ethical and realistic way of knowing for occupational therapy. AJOT 45, 199- 204.

Ostern, A-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Teerijoki, P. (toim.) Draamat tiet – suomalainen näkökulma. Jyväskylän yliopistopaino.

INFORMANTIT

1. Etel Valtasaari (Gadd), toimintaterapian lehtori.

Valmistunut toimintaterapeutiksi Englannissa vuonna 1966 ja toimintaterapian opettajaksi Skotlannissa vuonna 1972.

Soveltanut draamaa (näytelmän luku- ja analysointiryhmä) toimintaterapeuttina Haagan päiväsairaalassa 1967-1968.

Opettajana toimintaterapian koulutusohjelmassa Helsingin sairaanhoito-opistossa vuosina 1972 -2001.(Opetustyössä n. 12 vuotta)

Luonut mallin toimintaterapian draamaopetukseen opettajaopintojensa opinnäytetyössä Drama as A Projective Technique in Occupational Therapy Education. 1972.

Opetti vuosina 1973-1977 draamaa; kontaktiharjoituksia, nukketeatteria, naamiotyökentelyä ja sosiodraamaa sekä draaman ja ryhmätyön teoriaa.

Vuonna 1997 tuonut esiin narratiivisuuden toimintaterapiassa ja julkaissut aihetta käsittelevät artikkelit Toimintaterapeuttilehdessä 1997:3,3-4. ja Kuntoutussäätiön julkaisussa (59/98) Kunnan tarinoita, tarinallinen näkökulma kuntoutukseen.

Siirtynyt eläkkeelle syksyllä 2001.

Haastattelu 06.06.2001. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

2. Marja Vesaoja (Valkeapää), erikoistoimintaterapeutti.

Valmistunut toimintaterapeutiksi 1975, HSO.

Seminaarityö aiheesta Kontaktiharjoitukset yksi toimintaterapian hoitomuodoista. Suunnitellut seminaarityönsä pohjalta kontaktiharjoitukset kurssin ja tuonut sen toimintaterapeuttikoulutukseen syksyllä 1975.

Erikoistoimintaterapeutti vuonna 1982, erikoistumisala psykiatrinen toimintaterapia, HSO.

Tuntiopettajana opettanut kontaktiharjoituskurssia vuosina 1975-1977 ja 1981-1982.

Opettajana toimintaterapian koulutusohjelmassa vuosina 1977- 1979 ja 1990 -1991 (yhteensä 3 vuotta).

Opettanut kontaktiharjoitukset - ja sosiodraamakurssia sekä vuorovaikutuskurssia.

Soveltanut toimintaterapeuttina draamaa terapiamenetelmänä (kontaktiharjoitusryhmät, sosiodraamaryhmät, rooliharjoitukset) Lapinlahden sairaalassa.

Vuonna 1986 tehnyt tutkimuksen "Toimintaterapian draamaryhmät" HYKS Psykatrian klinikan Lapinlahden sairaalassa yhdessä ETT Salme Nepposen kanssa.

Aiheesta tutkimusjulkaisu HYKS. Tutkimusjulkaisuja 8/86. Artikkelit toimintaterapeuttilehdessä 1987:5, 4-6.

Koulutusta ryhmäterapiasta (Bion) ja kursseja luovista menetelmistä.

Tällä hetkellä erikoistoimintaterapeuttina Lapinlahden sairaalassa ja kolmivuotisessa toiminnallisen ryhmätyön ohjaajan koulutuksessa.

Haastattelu 10.10.2001. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

3. Anna-Liisa Andersson (Nokela), erikoistoimintaterapeutti, sairaanhoidon opettaja, psykodraaman ohjaaja .

Valmistunut toimintaterapeutiksi 1975, HSO.

Soveltanut draamaa terapiamenetelmänä Lapinlahden sairaalassa sekä HYKS:n psykiatrian klinikan sosiaalisen kerhon toiminnassa.

Erikoistoimintaterapeutti poikkeuskoulutuksella vuonna 1979, suorittanut erikoiskoulutusta korvaavat opinnäytteet. HSO.

Sairanhoidon opettaja 1981. HSO.

Hoitotieteen I harjoitusaine : Projektiiviset tekniikat psykiatrisessa hoidossa 1981.

Kirjoittanut vuonna 1982 yhdessä toimintaterapeutti, draama- ja taideterapeutti Saija Viherlaihon kanssa artikkelin " Draama teatterista terapiaksi".

Psykodraamaohjaajatutkinto vuonna 1985 Moreno-Instituutti.

Psykodraamakoulutuksen Thesis: Psykodraama työnohjausmenetelmänä. HSO. Julkaisusarja C no:3/1986.

Opettajana toimintaterapian koulutusohjelmassa vuosina 1980 -1986 HSO (Opetustyössä 6 vuotta). Vuosina 1983-1986 opettanut erikoiskoulutuksen puolella.

Opettanut kontaktiharjoituksia ja sosiodraamaa sekä tuonut koulutukseen draamamenetelmän käytön työnohjauksessa ja opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjauksessa.

Tällä hetkellä erityisopettajana Gotlannissa.

Puhelinhaastattelu 26.10. ja 27.10.2001 . Helsinki - Gotlanti.

4. Salme Nepponen, erikoistoimintaterapeutti, työnohjaaja, ryhmäpsykoterapeutti
Valmistunut toimintaterapeutiksi 1977, HSO.

Soveltanut draamaa (kontaktiharjoitukset, sosiodraama, rooliharjoitukset, nukketheateri-
projekti) toimintaterapeutin työssä HYKS psykiatrian klinikan Lapinlahden sairaalassa
ja Hyvinkään päiväosastolla sekä työnohjaajana ryhmätyönohjauksissa.

Erikoistoimintaterapeutti vuonna 1986 HSO, erikoistumisala psykiatrinen toimintaterapia.
Kaksivuotinen työnohjaajakoulutus (Psyko Team) vuonna 1993.

Erytistason ryhmäpsykoterapeuttitutkinto ja- nimike (Suomen ryhmäpsykoterapia)
vuonna 1999.

Vuonna 1986 tutkimuksen Toimintaterapian draamaryhmät Lapinlahden sairaalassa
yhdessä Marja Vesaojan kanssa .

Tutkimusjulkaisu HYKS. Tutkimusjulkaisuja 8/86 ja artikkelit tutkimuksesta Toimintate-
rapeuttilehdessä 1987:5, 4-6. Draama toimintaterapian menetelmänä. HYKS. Psykiatrian
klinikan koulutuslehti 87/1.

Opettajana toimintaterapian koulutusohjelmassa 01.8.-31.12.1981 ja
01.08.1987 -18.02.1989 (yhteensä n. 1,5 vuotta).

Opettanut kontaktiharjoitukset - ja sosiodraamakursseja sekä vuorovaikutus-kurssia.
Kursseja luovista menetelmistä.

Tällä hetkellä erikoistoimintaterapeutina Hyvinkään päiväosastolla.

Haastattelu 11.2.2002. Hyvinkään päiväosasto.

5. Anna-Liisa Salminen, erikoistoimintaterapeutti, sairaanhoidon opettaja, filosofian
tohtori.

Valmistunut toimintaterapeutiksi 1978, HSO.

Erikoistoimintaterapeutti 1984, HSO, erikoistumisala lasten toimintaterapia. Erikoistu-
misopinnojen seminaarityö aiheesta "Rooleissa empatiaan eli tutkielma draamaryhmän
soveltamisesta lasten toimintaterapiaan".

Soveltanut draamaa toimintaterapeutina Lapinlahden sairaalassa ja Kellokoskella.

Sairaanhoidonopettaja 1987 Oulun sairaanhoito-opisto.

Filosofian tohtori 2001, Lontoo.

Koulutusta Moreno-Instituutin psykodraamakoulutuksista Suomessa sekä Ryhmätyö ry:n koulutusta (opetustyössä yhteensä 4 vuotta).

Opettajana toimintaterapian koulutusohjelmassa Helsingin Sairaanhoidon opistolla vuosina 1988-1994, (opetustyössä yhteensä 4,5 vuotta).

Opettanut kontaktiharjoitukset - ja sosiodraamakursseja.

Tällä hetkellä kehittämisspäällikkönä Stakesissa, sivutoimisena toimintaterapian professorina Jyväskylän yliopistossa sekä vierailevana professorina City University Lontoo.

Haastattelu 28.2.2002, Stakes.

6. Terhi Kallonen, askartelunohjaaja, erikoistoimintaterapeutti.

Valmistunut toimintaterapeutiksi 1983, HSO.

Erikoistoimintaterapeutti 1986, HSO. Erikoistumisala psykiatrinen toimintaterapia.

Soveltanut toimintaterapeutina draamaa Hesperian sairaalassa ja yksityisenä ammatinharjoittajana terapia-, kasvu- ja koulutusryhmissä sekä työnohjauksessa.

Opettajana toimintaterapian koulutusohjelmassa Helsingin sairaanhoidon opistolla 01.08.1991 - 31.12.1993 ja 10.04.1994-30.06.1994 välisenä aikana (opetustyössä yhteensä 3 vuotta).

Opettanut kontaktiharjoituksia ja sosiodraamaa sekä vuorovaikutuskurssia.

Tuntiopettajana opettanut draaman eri lajeja useiden vuosien ajan 1990-luvulla.

NLP Practitioner -kurssi vuonna 2001.

Sosiodraamaohjaajakoulutus vuonna 1993. Helsingin Ryhmädraama AMFI.

Kursseja psykodraamasta ja luovista menetelmistä (mm. nukketeatteri-produktio).

Toimintaterapeuttilehden toimituksen jäsen.

Tällä hetkellä yksityisenä ammatinharjoittajana ja muuntokoulutuksessa, toimintaterapeutti AMK.

Haastattelupäivä 13.6.2002 Toteemi Ky.

7. Eeva-Maria Pitkänen, erikoistoimintaterapeutti

Valmistunut toimintaterapeutiksi vuonna 1989, HSO .

Erikoistoimintaterapeutti 1994, HSO. Erikoistumisala psykiatrinen toimintaterapia.

Erikoistumisopinnojen seminaarityö : Mielen ja kehon vuorovaikutussuhteesta ja sen merkitys toimintaterapian kannalta.1994.

Soveltanut toimintaterapeutina draamaa Hesperian sairaalassa, Kellokosken sairaalassa ja psykiatrisessa avohoidossa.

Kaksivuotinen sosiokraatikoulutus 1989- 1991. Luovan toiminnan keskus. Inspira.

Kurssi psykodraamasta.

Opettajana toimintaterapian koulutusohjelmassa Helsingin sairaanhoito-opistossa vuosina 1995 B 1996 ja 1998 B1999 (yhteensä 3 vuotta).

Opettanut draaman lajeista sosiokraatia ja kontaktiharjoituksia.

Tällä hetkellä työvalmentajana Järvenpään työ- ja toimintakeskuksessa.

Haastattelu 05.12.2001. Järvenpään työ- ja toimintakeskus.

8. Ulla Vehkaperä, erikoistoimintaterapeutti, Toimintaterapeuttiliiton toiminnanjohtaja.

Valmistunut toimintaterapeutiksi vuonna 1989, HSO.

Erikoistoimintaterapeutti vuonna 1993, HSO. Erikoistumisala psykiatrinen toimintaterapia.

Ihmissuhdetyö ry:n toiminnallisten ryhmien ohjaajatutkinto vuonna 2001.

Soveltanut toimintaterapeutina draamaa Mielenterveysseuran perhekursseilla ja mielenterveystoimistossa.

Koulutusta Bojan Baric`n (Sampo-nukketeatteri) nukketeatterikursseilta.

Kursseja nukketeatterin alueilta ja naamioiden käytöstä ja kursseja luovista menetelmistä.

Mukana Vaasan teatteripäivillä nukketeatteriprojektissa.

Opettajana toimintaterapian koulutusohjelmassa vuosina 1995 –1996 (yhteensä 1,5 vuotta).

Opettanut tuntiopettajana nukketeatteri- ja ”Naamiot elämässämme”-kurssia vuosina 1995 - 2001. Artikkelit ”Naamiot –elämässämme. Toimintaterapeutti 2, 14 – 16.

Haastattelu 07.11.2001 Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

Muut informantit:

9. Eija Lindholm (Komonen), erikoistoimintaterapeutti.

Valmistunut toimintaterapeutiksi 1972. Seminaarityö aiheesta "Taideterapia", jonka pohjana kokemukset käytännön harjoittelujaksolta Edinburghissa toimintaterapeutti Sheena Blairin ohjauksessa.

Toimintaterapeuttiopiston opettajana 1975 –1981

Puhelinhaastattelu 15.11.2001.

10. Natalia Novitsky, FK, psykologi LP, psykodraama- ja ryhmäanalyysikouluttaja

Työnohjannut toimintaterapeuttiopiskelijoita draamaryhmän ohjaamisessa Helsingin Keskusvankilassa 1980-luvulla.

Kouluttanut toimintaterapeutteja morenolaisessa sosiodraamaohjaaja koulutuksissa.

Pitänyt esityksen toimintaterapeuttien valtakunnallisilla koulutuspäivillä aiheesta "Sosiodraama vankilassa" 12.03.1987. Esityksestä artikkeli Toimintaterapeutti 1987:3, 4-7.

Puhelinhaastattelu 08.08.2002.

Haastattelut:

Andersson, A-L. (2001)
Kallonen, T. (2002)
Lindholm, E. (2001)
Nepponen, S. (2002)
Novitsky, N. (2002)
Pitkänen, E-M. (2001)
Salminen, A-L. (2002)
Valtasaari, E. (2001b)
Vehkaperä, U. (2001)
Vesaoja, M. (2001)

Gadd, E. 1972. Drama As a projective technique in occupational therapy education. Special study required of joint council committee for teacher training in occupational therapy.

Suomen Toimintaterapeutit ry. Jäsentiedotteet 1975 –1978
Toimintaterapeutti –lehti; vuosikerrat 1979 –2002.

Koulutuksen dokumentit:

Aittomäki, S. 1999. Toimintaterapeuttiopettajien opettajat 1970- 1996. Helsingin sairaanhoito-opiston vuosikertomusten 1970 –1996 pohjalta laadittu luettelo.
Toimintaterapeuttiopettajien toimintakertomukset 1970 –1993.
Toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmat, 1974,1977, 1981, 1987, (1992), 1993, 1997, 1998, 2000, 2001, 2002.
Toimintaterapeuttikoulutuksen seminaarityöt / opinnäytetyöt 1975 –2002.
Draama - ja sosiadraamakurssin pedagogiset suunnitelmat 1973 –2001.

Kontaktiharjoitukset –kurssin pedagogiset suunnitelmat 1975 –1999.
Draama projektiivisena menetelmänä, pedagogiset suunnitelmat 1973-1976.
Draaman luentokoosteet
Gadd, E. 1974. A new face in the finnish health care system. Sixth international congress Vancouver 12-16.8.74.
Draama projektiivisena menetelmänä; luentorungot. 1972 –1975.
Nukketeatterikurssin / Teatterinukkekurssin pedagogiset suunnitelmat 1973 –2001.
Toimintaterapeuttiopiskelijoiden oppimistehtävät draamasta vuosilta 1972-75.
Toimintaterapeuttiopiskelijoiden oppimistehtävät nukketeatterikurssista 1972-1981.
Ryhmätyökurssin pedagogiset suunnitelmat 1973 –1975.
Toimintaterapian lopputenttikysymykset 1975 - 1977.
Draaman vaatimustasokuvaukset 1987-1992.
Käsinukke/ Teatterinuket- kurssien vaatimustasokuvaukset 1987-1992.
Vuorovaikutus (kontaktiharjoitukset)-kurssin vaatimustasokuvaukset 1987-1992
Ohjeita toimintaputkien opettajille. Kevät 1998 (16.12.1997).
Toimintaputkikokoukset 1995 –1997.
Toimintaputkien suoritusten seurantaohjeet 1996- 1998.
Draama I; ohjausharjoitus ryhmäistunnon suunnitteluohjeet 1996- 1999.

TUTKIMUSAINEISTO: RYHMÄ A (- 1972) :

Kirjalliset dokumentit:

Anttila, S. 1998. Ryhmäterapian sovellutuksia 1960-luvulla. Teoksessa Kaila, Terapiaa ryhmätyönä. Historiaa Suomesta. Mielenterveyden Keskusliitto, Ryhmätyö ry, Seurakuntaopisto, Helsinki, Invapaino.

Barsky, M.S. Mozengerry 1976.The use of creative Drama in a children ´s group. International Journal of Group Psychotherapy, 105-133.

Charpentier, P. 1973. Ryhmätyön perusteet. Tampere:Tammer Paino.

- Corsini, J. 1975. Roleplaying in psychotherapy. A manual. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Haugsgjerd, S. 1975. Psykiatria ja yhteiskunta. Helsinki: Weilin & Göös.
- Hietalahti, L. 1976. Ryhmätyön historiikki. Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Kaalamo, K.1974. Draama ja elämyksellinen oppiminen. Luento. Ilmaisupäivät 23.-24.3.74. Psykiatristen sairaanhoitajien jaosto Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitajien yhdistys.
- Kaila, H. 1998. Terapiaa ryhmätyönä. Historiaa Suomesta. Mielenterveyden keskusliitto, Ryhmätyö ry, Seurakuntaopisto. Helsinki: Invapaino.
- Kilpiö, P. 1967. Toimintaterapia. Teoksessa Achté, K., Kilpiö, P., Ollikainen, L., Pihkanen T., Rantanen, I.& Rinne, M. (toim.) Psykiatrinen kuntoutus. Porvoo: WSOY.
- Komonen, E. 1972. Taideterapia. Seminaarityö. Toimintaterapeuttiyhteisö. Helsingin Sairaanhoito-opisto.
- Leveton, E. 1975. Psychodrama for the limited clinician. New York: Springer publishing company.
- Lönnqvist, J. 1983. Ryhmäpsykoterapian kehitys. Teoksessa Achté, K. & Suominen, J. & Tammisto, T.(toim.). Seitsemän vuosikymmentä suomalaista psykiatria. Suomen Psykiatriyhdistys ry.
- Mielenterveyslehti 67 1973. Teemana Draama.
- Noyes, A. & Kolb, L. 1966. Modern clinical psychiatry. London: W-B. Saunders company.
- Pyykönen, L. 1997. Kolmekymmentä vuotta marraskuun liikkeen jälkeen. Teoksessa Soukola, T. (toim.) Jotain sellaista radikaalia aikanaan. Suomalaisen kontrollipolitiikan arviointia marraskuun liikkeen täyttäessä 30 vuotta. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino.
- Pöysti, L. 1973. Draama ja psyyken koulutuspäivien esitelmä. Mielenterveys 6, 9-12.
- Ruitenbeek, H.M. 1975. Parantavat ryhmät. Keuruu: Otava.
- Salo, M. 1996. Sietämisestä solidaarisuuteen. Tampere: Vastapaino.
- Tähkä, V. 1970. Psykoterapian perusteet. Porvoo: WSOY.

TUTKIMUSAINEISTO: RYHMÄ B (1973 –1980)

Kirjalliset dokumentit:

- Benedetti, J. 1993. Johdatus Stanislavskiin. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Draaman tuntisuunnitelmat ja luentokoosteet vuosina 1972-75.
- Blair, S. 1972. Art-its application within the context of group psychotherapy. Edinburgh Royal Hospital. Occupational therapy. Luentomoniste.
- Blair, S. 1973. Projective techniques. Tutorial 23.03.77. SAOT. Study Day. Edinburgh.
- Erikson, E. C. 1962. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Gadd, E. 1974. Draama. Luentorunko. Psykiatrian klinikka. Keskiviikko-meeting.
- Gadd, E. 1974. Draaman muodot –kurssi. Heinola. (12.06.1974, ryhmä 73/1.)
- Gadd, E. 1976. Drama och skapande aktiviteter. Esitelmämoniste. Pohjoismaisten toimintaterapeuttien tapaaminen. 15.-17.11. Helsinki.
- Goffman, E. 1967. Minuuden riistäjät. Tutkielma totaalisista laitoksista. Marraskuun liike. Lohja: Lohjan sanomalehti- ja kirjapaino Oy.
- Goffman, E. 1971. Arkielämän roolit. Oikeillejäljille rooliviidakossa. Porvoo: WSOY.
- Goffman, E. 1974/ 1998. Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik. Stockholm: Prisma.
- Grotowski, J. 1989. Hän ei ollut kokonainen. Helsinki: Painatuskeskus oy.
- Jung, C.G. 1981. Människan och hennes symboler. Spain: Forum.
- Lindholm, E. & Pallaskari, E. 1976. " Kuka olet, mitä teet toimintaterapeutti?" Toimintaterapeuttiyaoston avointen päivien (26.05.1976) esite.
- Lindqvist, M. 1988. Sosiodraama hakee itseään. Psykodraama 2, 12-15.
- Lyytinen, A. & Tollet-Fröberg, N. 1974. Analysis av en arbetesmetod inom arbetsterapin. Ruotsissa käytännön harjoitusjaksolla tehty oppimistehtävä draamaryhmästä.
- Marshak, P. 1973. "Contact" as an adjustment to group psychotherapy. Occupational therapy department. Cayburg Hospital. Moniste. October 1973.
- Moreno, J. L. 1953 / 1978. Who shall survive. Beacon: House Inc.

- Nokela, A-L. 1978. Ryhmäterapian kliininen muoto: sosiodraama. Keskiviikkomeeting 5.4.1978. Lapinlahden sairaala. Helsinki.
- Nokela, A-L. & Viitasalo, H. 1979. Yhteenveto koulutustamme koskevan kyselyn tuloksista. Suomen Toimintaterapeutit jäsentiedote 3, 12-§6. 3/1979. S. 12-16.
- Nieminen, S. 1986. Morenon rooliteoria ja self-käsitys. Esitelmämoniste. 01.08.86.Lahti.
- Peräkylä, A. 2001. Erving Goffman. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O-H. (toim.) sosiaalipsykiatrian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino.
- Riski, V. & Nokela, A-L. 1977. Kontaktiharjoitusten ja sosiodraaman käyttö Psykiatrian klinikalla. HYKS. Psykiatrian klinikan tiedotuslehti 5, 30-35.
- Riski, V. & Viitasalo, H. 1978. Sosiodraama. Suomen Toimintaterapeutit. Jäsentiedote 2.
- Schattner, G. & Courtney, R. 1981. Drama in therapy. Volume II: Adults. New York: Drama book specialists.
- Shuttlenworth, R.E. 1973. Psychodrama – the clinical application. Paper. Read at national conferens on psychodrama.
- Spolin, V. 1987. Improvisation for the theatre. A handbook of teaching and directing technics. Evanston. Illinois: North Western University Press.
- Starr, A. 1977. Psychodrama rehearsall for living. Chicago: Nelson-Hall.
- Valtasaari, E. 2000. Minä ja toimintaterapia. Toimintaterapeutti 1, 15-18.
- Valtasaari, E. 2001a. Näin alkoi toimintaterapeuttikoulutus Suomessa. Toimintaterapeutti 1, 26-28.
- Suomen toimintaterapeutit – Finlands ergoterapeuter ry.1978. Lausunto ammattikasvatustahallitukselle. Terveysthuollon opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnöstä (toimintaterapiakoulutuksen
- Suunnitelma luovuusterapiakoulutukseksi 1977. Komiteamietintö. Terveysthuollon opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö 3. Ammattikasvatustahallitus: Helsinki. Suunnitelma (22.02.1978).
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Helsinki: Tammi.

TUTKIMUSAINEISTO: RYHMÄ C (1981 –1992)

Kirjalliset dokumentit:

- Andersson, A-L. 1987. Toiminta toimintaterapiassa. HYKS Psykiatrian klinikan julkaisema koulutuslehti 1, 66-74.
- Blatner, H. 1973. Acting –in. Practical application of psychodrama methods. New York: Springer Publishing. Inc.
- Hietala, T. 1984. Koettua ja opittua sosiodraaman kehittämispäivillä. Toimintaterapeutti 3, 10-11.
- Holmes, P. & Karp, M. 1981. Pscychodrama inspiration and technique. London: Tavistock/ Routledge.
- Huttula, K. 1984. Mahdollisuus toimia tulisi turvata kaikille potilasryhmille. Toimintaterapeutti 3, 3.
- HYKS Psykiatrian kuukausilehti 3/78. Teemana luovuus. 15-17.
- Jennings, S. 1975. Remedial drama. Crative therapy .London: Pitman Ltd.
- Kaila, K. 1988. Marcia ja Ken, kouluttajamme. Psykodraama 1, 11-13.
- Kallonen, T. 1986. Psykiatrissa työtä tekevien toimintaterapeuttien käyttämät toiminnalliset menetelmät- kysely. Helsingin sairaanhoito-opisto. Erikoiskoulutusjaosto. Seminaarityö.
- Kanto-Ronkanen, A. 1981. Kysely toimintojen käytöstä fyysisesti vammaisten aikuisten kuntoutuksessa. Helsingin sairaanhoito-opisto. Erikoiskoulutusjaosto. Seminaarityö.
- Kovanen, S. 1988.Toimintaterapeutin työ Suomessa. Helsingin sairaanhoito-opisto. SHO:n koulutusosasto. Ryhmä 16. Opinnäytetutkielma.
- Kuisma, L. 1990. Sosiodraama lasten kanssa menetelmänä. Toimintaterapeutti 5, 6-7.
- Mosey, A. 1970. Three frames of reference for mental health. New Jersey: Charles B.Slack Inc.
- Mosey, A. 1986. Psychosocial components of occupational therapy. USA: Raven Press.
- Nieminen, S. 1986. Morenon rooliteoria ja self-käsitys. Esitelmämoniste. 01.08.86. Lahti.

- Nokela, A-L. 1981a. Toiminta ihmisen elämässä. Toiminnan olemus ja sen vaikutus ihmiseen. HSO. Kasvatustieteellinen opintolinja. Ryhmä 9.
- Nokela, A-L. 1981b. Kysely toimintaterapeuteille ja psykodraamakoulutuksessa oleville draaman käytöstä hoitomenetelmänä sairaalassa. Helsingin sairaanhoito-opisto.
- Nokela, A-L. 1981c. Projektiiviset tekniikat psykiatrisessa hoidossa. Hoitotieteen I harjoitusaine HSO tutkintaa varten. HSO.
- Nokela, A-L. 1983a. Toiminta ihmisen elämässä. Esitelmä 28.9.81. HSO.
- Nokela, A-L. 1983 b. Toiminta ihmisen elämässä. Toimintaterapeutti. Toimintaterapeutti 4, 8-13.
- Nokela, A-L. 1984. Draamakoulutus Suomessa. Toimintaterapeutti 3, 9.
- Nokela, A-L. 1985. Psykodraama työnohjausmenetelmänä. Opinnäytetyö psykodraaman ohjaajakoulutus. Zerka Moreno workshop. Beacon House. New York.
- Psykiatrinen kuntoutus – osa kokonaisuhoitoa. 1987. HYKS Psykiatrian klinikan julkaisema koulutuslehti. N:o 1/87.
- Psykodraama 1/ 88, 2/ 88. Suomen psykodraamayhdistyksen lehti. Tampere: painos 5.
- Rauhala, L. 1978. Filosofinen ihmiskäsitys empirisen tutkimuksen ja auttavan toiminnan perustana. SHKS. Sairaanhoidon vuosikerta XV, 270-290.
- Rauhala, L. 1988. Holistinen ihmiskäsitys. Sosiaalilääketieteellinen aikakauskirja 25, 190-201.
- Reed, K. & Sanderson, S. 1980. Concepts of occupational therapy. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Sosiodraaman kehittämispäivät toimintaterapeuteille 12.13.01.- 08.-09.02.1984. Koulutusohjelma.
- Toimintaterapeutti 3/84. Teemanumerona Draama.
- Tompuri, M. 1995. Draamallinen syksy Lappeenrannassa. Toimintaterapeutti 1, 9.
- Valkeapää, M. 1975. Kontaktiharjoitukset. Yksi toimintaterapian hoitomuodoista. Seminaarityö. Toimintaterapeuttiyhteisö. Helsingin Sairaanhoito-opisto.
- Vesaoja, M. 1983. Toiminnan osuudesta toimintaterapiaryhmissä. Toimintaterapeutti 4,14-19.

- Vesaoja, M. & Nepponen, S. 1984. Esitutkimus sraamaterapiasta on valmis. Toimintaterapeutti 4, 12-19.
- Vesaoja, M & Nepponen, S. 1986. Toimintaterapian draamaryhmät. Toimintaterapian draamaryhmien merkitys psykiatrisen potilaan itsetunnolle inhimillisen toiminnan mallin avulla tarkasteltuna. HYKS-tutkimusjulkaisuja 8/86.
- Vesaoja, M. & Nepponen, S. 1987 a. Draama toimintaterapiamenetelmänä. HYKS Psykiatrian klinikan julkaisema koulutuslehti 1,75-91.
- Vesaoja, M. & Nepponen, S. 1987 b. Toimintaterapian draamaryhmät. Toimintaterapeutti. 5, 4-6.
- Vesaoja, M. 2001. Minä ja toimintaterapia. Toimintaterapeutti 1, 11-13.
- West, L.W. 1984. A reaffirmed philosophy and practice of occupational therapy for 1980. AJOT. Vol. 38.1, 15-23.
- Viherlaiho, S. & Nokela, A -L. 1982. Draama: teatterista terapiaksi. Julkaisematon artikkeli.

TUTKIMUSAINEISTO: RYHMÄ D (1993 –2002)

Kirjalliset dokumentit:

- Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-Paino.
- Novitsky, N. 1989. Kuntouttava psykodraama. Valtion painatuskeskus.
- Novitsky, N. 1996. Group-analytic psychodrama. Esitysmoniste. Wien. 3.6.1996.
- Vehkaperä, U. 1998. Naamiot elämässämme – ammattiroolin kehittyminen. Toimintaterapeutti 2, 14-16.

Englannin toimintaterapeuttikoulutuksessa 1970 luvun alussa käytössä ollut kirjallisuus, joka Etel Gaddin draamaopetuksen suunnittelun taustalla

PLAYSPACE

LIITE 3 1(2)

EDUCATING FOR CREATIVE LIVING : READING LIST

Alexander, F.M.	-	All works	-
✓ Axeline, V	-	DIBS: IN SEARCH OF SELF	- Penguin
Barlow, W	-	ALEXANDER'S PRINCIPLE	- Paperback
Benjamin, J	-	IN SEARCH OF ADVENTURE	-
✓ Berne, E	-	GAMES PEOPLE PLAY	- Penguin
Blatner, H.B. (ed)	-	ACTING IN PRACTICAL ASPECTS OF PSYCHODRAMA	-
Boas, F	-	THE FUNCTION OF DANCE IN HUMAN SOCIETY	- 1944 reprinted 1972 NY
* Brennan, W Jackson, J and Reeve, J	-	LOOK (Visual perception Materials)	- Macmillan
Clark, B	-	GROUP THEATRE	- Pitmans
Cheney, G and Strader, J	-	MODERN DANCE	- Allyn & Bacon
Courtney, R	-	PLAY, DRAMA & THOUGHT	- Pitmans
Douglas, M	-	RULES AND MEANING	- 1973
Duvignaud, J	-	THE SOCIOLOGY OF ART	- 1972
Eherensweig, A	-	THE HIDDEN ORDER OF ART	- 1970
Erikson, E.H.	-	CHILDHOOD & SOCIETY	- Pelican
Fagan, J, and Shepherd, I.L (ed)	-	GESTALT THERAPY NOW	- Penguin
Farraday, A	-	DREAM POWER	-
Fast, J	-	BODY LANGUAGE	-
Fenton, V	-	CHOICE OF HABIT	-
Goffman, E	-	INTERACTION RITUAL	-
Grotowski, J	-	TOWARDS A POOR THEATRE	- Methuen
* Gulliford, R	-	SPECIAL EDUCATION NEEDS	- Routledge, Keegan & Paul
Hall, E.T	-	THE SILENT LANGUAGE	-
Harris, T.A.	-	I'M OK - YOU'RE OK	-
Heathcote, D	-	DRAMA & EDUCATION AND THEATRE IN EDUCATION	- Heinemann 1971
Henderson, C.L	-	SOMETHING WRONG	-
* Humphreys, K.A.	-	PARENTS ARE RESPECTED AND INVOLVED ETC	- King's Fund Centre Bullet
James & Jongward	-	BORN TO WIN	- Addison Wasley (USA)1971
Jackson & Watzlawick	-	PRAGMATICS OF HUMAN COMMUNICATION	-
Jennings, S	-	REMEDIATIONAL DRAMA	- Pitmans
Jung, C.G	-	MAN AND HIS SYMBOLS	-
Jung, C.G	-	DISCOVERY OF THE SELF	-
* Kirk, S.A.	-	EARLY EDUCATION OF THE MENTALLY	- Univ.of Illinois Press
* Kirman, B.M	-	THE MENTALLY HANDICAPPED CHILD	- Nelson
* Kephart, N.C	-	THE SLOW LEARNER IN THE CLASSROOM	- Merrill

TRUSTEES: Joe Benjamin Tom Courbett Leslie Virgo Peggy Virgo John & Elizabeth Watts

- | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|
| Laban, R | - | MASTERY OF MOVEMENT | |
| Laban, R | - | EFFORT | |
| Laban, R | - | MODERN EDUCATIONAL DANCE | |
| Lange, R | - | THE NATURE OF DANCE | - reprint from Laban Ar
Movement Mag. May 197 |
| Lewis & Streitfield | | GROWTH GAMES | - Abacus Paperback |
| Lowen, A | - | THE BETRAYAL OF THE BODY | - Collier Paperback |
| Malraux, A | - | VOODOO | |
| Maslow, A | - | TOWARDS A PSYCHOLOGY OF BEING | - 1968 |
| * Master, J.McG | | TOWARDS AN EDUCATIONAL THEORY
FOR THE MENTALLY HANDICAPPED | - Arnold |
| * McGregor, L | - | HOW DRAMA CAN HELP WITH
CHILDREN WITH PROBLEMS | - 1973 Remedial Drama C
(available from Plays) |
| * Mittler, P | - | THE PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT OF
MENTAL & PHYSICAL HANDICAPS | - Methuen |
| Moreno, J.L | - | PSYCHODRAMA - Vol I.(4th Ed.new intro) | Beacon House Inc. 1972 |
| * Oppenheimer, J.J | - | THE KREITING TEACHER MOVEMENT | - |
| * Perry | - | TEACHING THE MENTALLY RETARDED
CHILD | - Columbia |
| Powell | - | WHY I AM AFRAID TO TELL
YOU WHO I AM | - |
| Rogers, C | - | ENCOUNTER GROUPS | - Penguin |
| Rogers, C | - | FREEDOM TO LEARN | - |
| Rogers, C | - | ON BECOMING A PERSON | - |
| Ruesch & Kees | - | NON-VERBAL COMMUNICATION | - |
| Satir, V | - | PEOPLE MAKING | - |
| Satir, V | - | CONJOINT FAMILY THERAPY | - |
| Sax, S and
Hollander, S | - | REALITY GAMES | - Popular Library paperb |
| Schoop, T | - | WON'T YOU JOIN THE DANCE | - National Press 1974 |
| Schutz, W.C | - | JOY | - Pelican |
| Schutz, W.C | - | ELEMENTS OF ENCOUNTER | - Joy Press |
| Sherbourne, V | - | BUILDINGS RELATIONSHIPS THROUGH
MOVEMENT | - Remedial Drama Conf. p |
| Slade, P | - | EXPERIENCE OF SPONTANEITY | - Longmans |
| Spolin, V | - | IMPROVISATION FOR THE THEATRE | - Pitmans |
| Stallibrass, A | - | THE SELF-RESPECTING CHILD | - |
| Stanislavsky, | - | BUILDING A CHARACTER | - |
| * Stevens, M | - | THE EDUCATIONAL NEEDS OF THE
SEVERELY SUBNORMAL | - Arnold |
| * Stevens, M | - | OBSERVING CHILDREN WHO ARE
SEVERELY SUBNORMAL | - Arnold |
| Storr, A | - | DYNAMICS OF CREATION | - 1972 |
| Townsend, R | - | UP THE ORGANISATION | - |
| * Waller, W | - | THE SOCIOLOGY OF TEACHING | - |
| Way, B | - | DEVELOPMENT THROUGH DRAMA | - Longmans 1971 |
| Whitaker, D.S &
Leiberman, M.A | - | PSYCHOTHERAPY THROUGH THE
GROUP PROCESS | - Tavistock Publications |

For books on this list, it is suggested that you try :

Compendium Bookshop
240 Camden High Street, London
Tel: 01-267-1525

- * These books are of specific interest to those
working with handicapped children.

**DRAAMAA KÄSITTELEVÄT JA KOHTAAMISEEN LIITTYVÄT OPINNÄYTETYÖT
HELSINGIN SAIRAANHOITO-OPISTOSSA
(HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU STADIASSA) VUOSINA 1975 -2002**

M= Draama terapiamenetelmänä (teoria ja käytäntö)

S= Draaman soveltaminen tiettyjen kohderyhmien toimintaterapiaan

R= Draama yhtenä ryhmäterapiamenetelmänä tai ryhmät toimintaterapiassa

T= Draama itseilmaisun välineenä ja osana inhimillistä vuorovaikutusta

K= Kohtaaminen terapiasuhteessa

Seminaarityöt 1970-luvun opetussuunnitelmien aikana

Kurssi 73/1:

Kotisara, J. 1975. Paranoidisen skitsofreniapotilaan toimintaterapia (S)

Lindell, T. 1975. Ryhmätyö psykiatrisessa hoitotyössä - eräitä toimintaterapiassa käytettyjä toiminnallisia ryhmiä. (R)

Nokela, A-L. 1975. Nuoruuden identiteetikriisi ja identiteettitunteen vahvistaminen toimintaterapian avulla. (S)

Valkeapää, M. 1975. Kontaktiharjoitukset, yksi toimintaterapian hoitomuodoista. (M)

Kurssi 74/1:

Arponen, T. 1976. Terapeuttisen draaman perusmenetelmät psykiatriassa. (M)

Etholen, K. 1976. Ryhmätyö ja toimintaterapia. (R)

Nuutinen, A-L.1976. Vanhat suomalaiset leikit ja niiden käyttö toimintaterapiassa. (M)

Kurssi 74/2:

Ramm-Schmidt, M. 1976. Toimintaterapia osa alkoholistihoitoa. (S)

Yläanne, E. 1976. Toimintaterapiamenetelmien käyttömahdollisuuksista psykiatrisella perheosastolla. (S)

Veikkolainen, A. 1976. Toimintaterapeutin työskentelyä terapeuttisessa yhteisössä lähinnä lievemmistä psyykkisistä häiriöistä kärsivien potilaiden parissa. (S)

Kurssi 75/2:

Hurmalainen, R. 1977. Viestintä ilman sanoja ja välineitä. (T)

Julin, T. 1977. Toiminnallisista ryhmistä ja niiden ohjaamisesta. (R)

Kurssi 76/2:

Nieminen, P. 1978. Luovuus. (T)

Kurssi 77/2:

Jämsä, A- L. 1979. Nukketeatteri: luovaa toimintaa ja terapiaa. (M)

Saari, A. 1979. Näkövammaiset, identiteetti ja luovat terapiamuodot. (S)

Kurssi 78/2:

Aarrevuo, H. 1980. Draama psyykkisesti häiriintyneen lapsen hoidossa. (S)

Salo, E. 1980. Psykiatrisen aikuispotilaan ja toimintaterapeutin välisen hoitosuhteen ominaisuuksista ja vaatimuksista. (K)

Kurssi 79/2:

Hirvelä, R. 1981. Lapsen luova ilmaisu ja luovuuskasvatus. (T)

Isoniemi, M-L. 1981. Ohjaajan ominaisuuksien vaikutuksista tukea antavan toiminnallisen ryhmän terapeuttisuuteen. (T)

Partanen, M. 1981. Nukketeatteri - taidetta ja terapiaa. (M)

Seminaarityöt 1980-luvun opetussuunnitelmien aikana**Kurssi 80/2:**

Korvenoja, A-M. 1982. Persoonallisuus työvälineenä. (K)

Ojanen, K. 1982. Kosketuksen merkitys ihmisen kehityksessä ja terapian välineenä. (T)

Kurssi 81/2 :

Järvinen, M. Rentoutuminen psykiatrisen aikuispotilaan hoidossa. (T)

Carlander, I. 1982. Hoitosuhteen visualisoiminen. (T)

Kurssin seminaaritöissä useita muita luovia menetelmiä käsitteleviä aiheita.

Kurssi 83/2:

Pellikka, L. 1985. Käsinnuket rajatilatason häiriintyneen lapsen toimintaterapiassa. (S)

Virtanen, L. 1985. Psykodynaaminen vuorovaikutus hoitosuhteessa. Transferenssi - vastatransferenssi. (K)

Kurssin seminaaritöissä useita muita luovia menetelmiä käsitteleviä aiheita

Kurssi 84/2:

Lukander, E. 1986. Depressiivinen nuori sosiodraamaryhmässä.(S)

Kurssi 86/2:

Mikkola, H. 1988. Kontaktiharjoitukset kuurosokeiden aikuisten kuntoutusmenetelmänä. (S)

Tammi, V. 1988. Teatterin tekeminen toimintaterapiamenetelmänä. (M)

Valtonen, P. 1988. Sosiodraaman soveltuvuus kuntoutusmuotona nuorille lievästi ja keskitasoisesti älyllisesti kehitysvammaisille. (S)

Kurssi 88/1:

Pohjonen, L. 1990. Sosiodraama työelämään valmentautuvan psykiatrisen potilaan toimintaterapiassa. (S)

Seminaarityöt 1990-lukujen opetussuunnitelmien aikana

Kurssi 90/2:

Karppinen, T. 1992. Kosketus toimintaterapeutin vuorovaikutustaitona. (T)

Kurssin seminaaritöissä useita muita luovia menetelmiä käsitteleviä aiheita.

Kurssi 91/1:

Harlin- Rynnäs, T. 1993. A. C. Moseyn kehityksellisen viitekehyksen soveltaminen lasten roolileikkiryhmässä

Kurssi 93/2:

Valasti, H. 1995. Nukkedraamalla ratkaisu koulukiusaamiseen ; latenssi-ikäinen koululainen. Inhimillisen toiminnan mallin mukaan tarkasteltuna. (S)

Kurssi 97/2:

Herranen, P. 1999. Toimintaterapeutti vuorovaikutuksen rakentaja yksilöasiakassuhteessa. Katsaus kirjallisuuteen ja psykiatrisen työn käytäntöön. (K)

Opinnäytetyöt.**Kurssi 98/2 (aikuiskoulutus):**

Johnsson, M. & Vaskela, R. 2001. Keskustelua kohtaamisesta. Kohtaaminen toimintaterapeutin näkökulmasta. (K)

Erikoiskoulutuksessa tehdyt seminaarityöt 1980-luvulla**Erikoistumisopinnot 1981-1982 , psykiatrisen toimintaterapia:**

Riski, V. 1982. Minän toimintojen tukeminen sosiodraaman avulla. (M)

Vesaoja, M. 1982. Toiminnan osuudesta toimintaterapiaryhmissä. (R)

Wasen, I. 1982. Luova vuorovaikutus. (T)

Erikoistumiskoulutus 1983 B1984, lasten toimintaterapia:

Salminen, A- L. 1984. Rooleissa empatiaan: Lasten empatian kehittämisestä ohjatuissa roolileikeissä. (M)

Erikoistumiskoulutus 1984-1985, neurologinen toimintaterapia:

Martin, H. 1985. Kosketuksen merkitys pitkäaikaisessa laitoshoidossa olevalle vanhuk-
selle. (T)

Erikoistumiskoulutus 1985-1986, psykiatrisen toimintaterapia:

Holvikivi, J. 1986. Yksilön ja ryhmän tavoitteet suljetussa toimintaterapiaryhmässä.(R)

Erikoistumiskoulutus 1988-1989 , psykiatrisen toimintaterapia.

Ahtiainen, L. & Pulliainen, M. 1989. Liikunta ja draama - vuorovaikutus nonverbaalista näkökulmasta. (M)

Rusi-Pyykönen, M. 1989. Toimintaterapian mahdollisuudet huumevieroituksessa. (S)

Erikoistumisopinnot 1989-1990, lasten toimintaterapia:

Kuisma, L. 1990. Lasten suljetut toimintaterapiaryhmät - ryhmäprosessia ja dynamiikkaa. Haastattelututkimus toimintaterapeuttien kokemuksista.

(Ks. Kuisma, L. 1990. Sosiodraama lasten kanssa menetelmänä. Erikoistumisopintoihin liittynyt artikkeli. Toimintaterapeutti 5: 6-7)

Nieminen, T. 1990. MBD-lapsi ja käsinuket. (S)

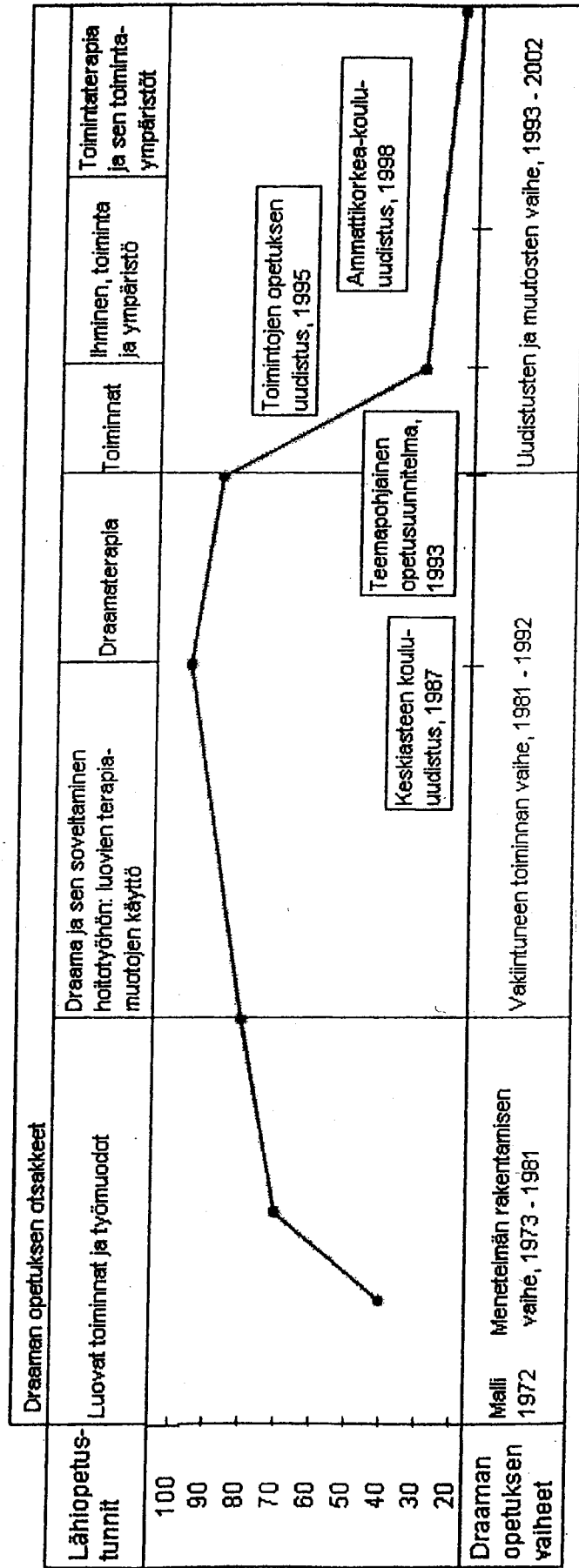
Erikoistumisopinnot 1993-1994, psykiatrinen toimintaterapia:

Pitkänen, E-M. 1994. Mielen ja kehon vuorovaikutussuhteesta ja sen merkitys toimintaterapian kannalta.(T)

Erikoistumisopinnot 1994-1995.

Lustig, A. 1995. Parantavat tekijät toimintaterapiaryhmässä. (R)

DRAAMAN OPETUS TOIMINTATERAPEUTTIKOULUTUKSESSA 1972 - 2002



Mari Rusi-Pyykönen
Kirkkokatu 1.B.A.3
00170 Helsinki
p.31081719 (työ)

LIITE 6 1(2)

16.09.2002

Hyvä tutkimuksen informantti

Kiitos haastattelustasi,

Olen työssäni päässyt loppuvaiheeseen. Aineisto on kerätty ja analysoitu ja on synteesin teon aika. Yhtenä teemoista haastattelussa oli "Draamaopetuksen merkitys ja mahdollisuudet tämän hetken toimintaterapeuttikoulutuksessa", eli mitkä draaman opetuksen sisällössä ja tavoitteissa ovat ensisijaisia, niitä mistä et haluaisi luovuttavan vaan näkisit, että niillä on tärkeä merkitys edelleen toimintaterapeuttikoulutuksessa.

Puolistrukturoidut haastattelutilanteet ovat aina erilaisia ja tietyt teemat näyttäytyvät tässä vuorovaikutustilanteessa hieman eri tavoin. Tästä syystä haluan vielä varmistua, että haastatellun ääni pääsee kuuluviin ja että olen tulkinut vastauksia oikein.

Olen koonnut kaikkien kahdeksan informantin näkemyksistä jäsennellyn koosteen draamaopetuksen tehtävistä ja mahdollisuuksista tämän hetken toimintaterapeuttikoulutuksessa oheiseen luetteloon.

Pyytäisin Sinua vielä tutustumaan listaan .

Lähetän myös työni liitteeksi tulevat tietosi informanttina .(Liite 2)

Toivon, että ystävällisesti teet mahdolliset muutosehdotuksesi/ kommenttisi tai korjaat mahdolliset virheet ja palautat liitteet korjattuina oheisessa palautuskuoressa tai sähköpostin välityksellä allekirjoittaneelle 25.09.2002 mennessä.

Yhteistyöstä lämpimästi kiittäen

Mari Rusi-Pyykönen
mari.rusi-pyykonen@stadia.fi

DRAAMAOPETUKSEN MERKITYS TÄMÄN PÄIVÄN TOIMINTATERAPEUTTIKOULUTUKSESSA

(avain informantteina toimineiden toimintaterapeuttien vastausten pohjalta jäsenneiltyä)

PERSOONALLINEN KASVU JA TERAPEUTIKSI KASVAMINEN DIALOGINEN KOHTAAMINEN TERAPIASUHTEESSA

- Toisen ihmisen kuuleminen ja kuunteleminen ()
- Kokonaisvaltaisen kohtaamisen valmiudet ()
- Oma persoonallinen kasvu, terapeutiksi kasvu ()
- Toisen ihmisen eläytyvä ymmärtäminen ()
- Empatiakyvyn lisääntyminen roolityöskentelyn kautta ()
- Viestinnän eri tasojen ymmärtäminen ()

RYHMÄN TOIMINTA JA RYHMÄDYNAMIIKKA

- Oma kokemus ryhmän jäsenyydestä ()
- Omien tunteiden ja reaktioiden tunnistaminen ryhmässä ()
- Ryhmädynamiikan opiskelu oman kokemuksen kautta ()
- Roolien kautta oppiminen ()
- Kokemus ryhmän ohjaamisesta ()
- Teoriatieto ryhmistä ja ryhmäprosesseista ()
- Opiskelijaryhmän ryhmäntymisen tukeminen ()

DRAAMA TERAPIAMENETELMÄNÄ

- Draama terapiamenetelmänä toimintaterapiassa ()
- Draamatyöskentelyn tekniikan oppiminen ()
- Sosiaalisten taitojen harjoittelu ()

DRAAMA OPETUSMENETELMÄNÄ

- Toimintaterapian ammattiopintojen sisällä ()