

**Tarja Ärväs**

**DRAAMA JA TOIMINNALLISET MENETELMÄT  
OHJAUSVUOROVAIKUTUKSEN TUKENA**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Ärväs, Tarja

Draama ja toiminnalliset menetelmät ohjausvuorovaikutuksen tukena.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu 2012, 70 s.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ohjaajien käsityksiä draamasta ja toiminnallisista menetelmistä sekä etsiä vastauksia kysymyksiin, mitä draaman ja toiminnallisten menetelmien käyttäminen vaatii, ja mitä annettavaa menetelmillä on ohjaukseen ja ohjaustilanteissa oleville ihmisille? Toivon, että työni herättelee pohtimaan draaman, toiminnallisuuden ja yleensäkin luovuuden antia ohjausvuorovaikutukseen sekä miettimään hyvän vuorovaikutuksen lähtökohtia.

Sovellan tutkimuksessani fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografia on aineistolähtöinen lähestymistapa: kuvaan työssä draamaa ja toiminnallisia menetelmiä eri taustayhteisöistä tulevien ohjaajien käsitysten kautta. Aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluilla ja haastateltavina olivat neljä draamaa ja toiminnallisia menetelmiä työssään käyttävää tai työkseen tekevää ohjaajaa. Fenomenografisessa lähestymistavassa analyysi perustuu aineistoon. Tutkija ottaa tutkittavien paikan yrittäen nähdä ilmiön ja tilanteen heidän silmillään. Kiinnostus kohdistuu tutkittavien käsityksiin ja oletuksiin.

Tutkimukseni tulosten mukaan draaman ja toiminnallisten menetelmien ydin löytyy menetelmiin liittyvästä toimintakulttuurista. Se pitää sisällään ohjaajien ihmiskäsityksen ja arvot, tietynlaisen tavan ajatella, joka puolestaan näkyy tietynlaisena tapana toimia. Lähtökohtana on ihmisen näkeminen kehollisena, tuntevana ja kokevana. Ihmiskäsitys konkretisoituu draamallisissa ja toiminnallisissa menetelmissä, joissa työvälteinä ovat osallistujien kehot, ilmaisu ja kokemukset. Ohjausvuorovaikutus poikkeaa perinteisestä ohjaajajohtoisesta toiminnasta, ohjaaja ja ohjattavat nähdään samanarvoisina. Tavoitteena on toiminnan, dialogin ja reflektion kautta auttaa osallistujia itse oivaltamaan asioita. Haastateltavat näkivät draaman ja toiminnalliset menetelmät voimaannuttavina, uusille näkökulmille, toimintatavoille ja mahdollisuuksille avaavina menetelminä.

**Asiasanat:** ohjaus, vuorovaikutus, draama, toiminnalliset menetelmät

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	NÄKÖKULMIA OHJAUKSEN, DRAAMAN JA TOIMINNALLISTEN MENETELMIEN MAAILMAAN .....	9
2.1	Lähtökohtana sosiodynaaminen lähestymistapa ohjaukseen .....	9
2.2	Draama ja toiminnalliset menetelmät .....	11
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	14
3.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat .....	14
3.2	Aineiston keruu .....	15
3.2.1	Haastateltavista – ketä ja miksi? .....	15
3.2.2	Haastatteluista – mitä ja miten? .....	17
3.3	Aineiston analyysi .....	20
3.3.1	Fenomenografisen tutkimuksen analyysi .....	20
3.3.2	Tutkimusaineistoni analyysi .....	22
3.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	25
3.4.1	Aineiston hankinta .....	25
3.4.2	Aineiston analyysi .....	26
4	HAASTATELTAVIEN KÄSITYKSIÄ DRAAMASTA JA TOIMINNALLISISTA MENETELMISTÄ .....	29
4.1	Taustalla tietynlainen tapa ajatella ja tapa toimia .....	30
4.1.1	Oivalluksia tekemisen, kokemisen ja tuntemisen kautta .....	30
4.1.3	Yhdessä tekemistä ohjattavien ollessa tähtiä .....	33
4.1.3	Mokailu on pop .....	34
4.2	Draamallinen ja toiminnallinen ohjaaja .....	36
4.2.1	Tietoa, taitoa ja kokemusta .....	36

4.2.2	Innostusta, kuuntelemista ja tilanneherkkyyttä .....	38
4.2.3	Pelko ja barrikaadit pois. ....	40
4.3	Yhdessä oppimassa .....	45
4.3.1	Monensuuntaista vuorovaikutusta, oivalluksia ja tunnejälkiä.....	45
4.3.2	En mä nyt niin huono ookaan.....	48
5	POHDINTA .....	51
5.1	Draamallinen, toiminnallinen kulttuuri ja ohjausvuorovaikutus .....	51
5.1.1	Arvot toiminnan taustalla .....	51
5.1.2	Inhimillistä toiminnan mahdollistamista .....	53
5.1.3	Dialogista toimintaa.....	55
5.2	Draaman ja toiminnallisten menetelmien anti .....	58
5.2.1	Avautumista mahdollisuuksille.....	58
5.2.2	Voimaantumista .....	59
5.3	Toiminnan haasteita, evästystä ja perusteluja niiden ylittämiseen.....	61
5.4	Kokoavia ajatuksia.....	63
	LÄHTEET .....	66

# 1 JOHDANTO

Moni meistä on sisäistänyt erinomaisesti nykyisen kilpailuyhteiskunnan säännöt: meidän on pakko pärjätä, päästä eteenpäin uralla ja elämässä. Jokaisen pitää pyrkiä jollain tavalla lunastamaan paikkansa, mieluiten kilpailemalla ja suoriutumalla tehtävistä paremmin kuin muut. Pelkkä omana itsenä hyväksytyksi tuleminen ei riitä. (Routarinne 2004, 15 - 19.) Ympäristöstä ja yhteiskunnasta sinkoilee vaatimuksia, joiden mukaan aina voi olla jotain enemmän tai ainakin vähän nopeampi. Koulut seuraavat suoritusyhteiskunnan oravanpyörää ja jo lapset ja nuoret pääsevät osalliseksi testaamisesta, paremmin suoriutumisen, tietämisen ja jatkuvan kehittymisen paineista. Nykyisessä arjessa on helppo hukkaa kiireeseen ja suorittamiseen ja mitata arvoaan sillä. Skinnarin (2004) mukaan ihmisen suoritusvälineeksi asettamista ja asettumista ei osata edes kyseenalaistaa, vaikka suorittaminen olisi tärkeää asettaa oikeisiin mittasuhteisiin. Hän palauttaa mieliin vanhan sanonnan, jonka mukaan ”sivistys on sitä, mikä jää jäljelle kun tiedot unohtuvat”. Ajattelun ja sydämen sivistys on siis muuta kuin tietojen omaamista, se on sydämellä ajattelua. (Mts. 29 - 31.) Ihminen on tunteva, ajatteleva ja mielikuvituksen kykenevä olento ja olisi tärkeää opiskella tietojakin siten, että kehittäisimme ajatteluumme paitsi loogisemmaksi, mutta myös elävämmäksi ja laadullisemmaksi. Nyky-yhteiskunta kaipaa tunnesivistystä; ihmisiä, jotka aidosti välittävät ja osaavat käyttää sekä esteettistä tajuntaansa että empaattista eläytymiskykyään. (Mts. 61 - 62.) Ihmiset tarvitsevat tunteita, kohtaamisia ja välittämistä.

Nykyinen länsimainen hektinen elämä ei arvosta viipyilevää tapaa pohtia asioita, kokemuksia ja elämän vaihteita (Sava & Katainen 2004, 27). Tutkielmani taustalla on henkilökohtainen ajatukseni, että juuri sitä me tarvitsisimme. Elämässä olisi oltava aikaa ja tilaa yhdessä tekemiselle, pohtimiselle ja omille oivalluksille. Me tarvitsemme yhteisöjä, joissa kohtaamme ystävällisyyttä, tulemme myönteisesti huomatuksi ja hyväksytyksi omana itsenä. Pää- ja ajattelukeskeisen toiminnan lisäksi nykyihminen kaipaa kehon herättelyä, sen viesteille herkistymistä ja oman itsensä kuuntelua. Tämä unohtuu helposti arjen keskellä. Minulle yhdessä tekeminen sekä asioiden käsittely toiminnan ja kehollisuuden kautta on luontaista. Lukuvuoden 2011 - 2012 aikana tutustuin itselleni uutena ilmaisun ja kehon käytön muotona improvisaatioon Kansalaisopiston kurssilla. Ihmettelin koko kurssin ajan, miten paljon improvisaatiosta ja ohjaamisesta

löytyy yhtäläisyyksiä. Oli oltava läsnä siinä hetkessä ja ”reikäpäänä”, täysin ilman ennakkoajatuksia reagoitava toisten lähettämiin impulsseihin. Viestit ihmisten välillä kulivat yhtälailla sanattomasti kehon kieltä käyttäen kuin sanojen avulla. Koin, että sain olla ryhmässä omana itsenä; välillä rohkeana heittäytyjänä, välillä epävarmana, yhdessä hetkessä loistavasti onnistuen ja heti seuraavassa lahjakkaasti epäonnistuen. Kurssipäiviin sisältyi kehon herättelyä, eläytymistä, yhteistä pohdintaa ja erilaisia tunnekokemuksia. Mukaani sain monta oivallusta omista epämukavuusalueista ja niistä selviytymisistä, vahvuuksistani, toiminta- ja reagoititavoistani. Virkistyin, rohkaistuin, herättelin luovuuttani ja opin uutta yhdessä muiden kanssa. Antoisa kokemus sai minut pohtimaan draaman käyttöä ohjausvuorovaikutuksen tukena. Toiminnallisuuden ja eri kulttuuri- ja taidemuotojen yhdistäminen ohjaukseen kiehtoo. Puhun nimenomaan ei-ammattillisesta taiteellisesta ilmaisusta, koska uskon, että jokaiselta löytyy niin halutessamme taitoa ja kykyä soveltaa taidetta, kulttuuria tai toimintaa ohjaukseen omalla tavallamme.

Ohjauksessa on tavoitteena ihmisten omien voimavarojen ja osaamisen löytäminen. Kulttuuriset aktiviteetit ja taide eri muotoineen antavat mahdollisuuden kokea ja kokeilla erilaisia ilmaisun tapoja ja rohkaisevat luovasti ilmaisemaan omia arvoja, ajatuksia ja tunteita (Kurki 2000, 139). Taiteen ja toiminnallisuuden kautta pääsemme käsi käsi kehossamme piilossa oleviin tunteisiin ja jännitteisiin. Kannamme kehossa mukana aiemmin kokemiamme asioita: sanoja, tekoja, tunteita, jotka saattavat estää meitä elämästä haluamaamme elämää tai toimimasta omien arvojen, toiveiden tai ajatusten mukaisesti. Luovuuden ja kehon aktivoiminen aukaisee monia mielen ja kehon lukkoja. Sitä kautta voi löytää itsestään uutta osaamista ja voimavaroja sekä rohkaistua toimimaan arjessa ja kaikessa elämässä omana itsenä, omia arvoja kunnioittaen.

Monet kulttuurit ovat perinteessään vaalineet tarinapiirejä, kertomista ja yhteisen elämisen rakentamista tarinoilla. Skinnari (2008) kuvaa runojen, satujen ja tarinoiden olleen valtava moraalis-eettinen kasvatukseen. Hän pohtii, miten iltapuhteella kerrotut tarinat, runot ja sadut ovat kasvattaneet entisaikojen ihmistä kohtaamaan elämäntilanteita koettelemukset paremmin kuin esimerkiksi nykyinen tiedolliseen koulutukseen sitoutunut koulujärjestelmämme. (Mts. 23.) Auttaisivatko draaman ja toiminnallisten menetelmien avulla luodut tarinat ja kokemukset kohtaamaan elämän myllerryksiä ja tekemään hyviä päätöksiä elämän eri valintatilanteissa? Mikä olisi menetelmien anti ohjaukseen eri yhteisöissä?

Tutkielmani lähtökohtana on ajatus ohjausvuorovaikutuksesta ohjaajan ja ohjattavien yhteisenä tekemisenä. R. Vance Peavyn luoman sosiodynaamisen lähestymistavan mukaisesti uskon, että ohjauksessa saadaan eniten aikaan, kun ohjaajan ja ohjattavien välille muodostuu avoin, molemminpuoliseen kunnioittamiseen perustuva suhde ja aitoa vuorovaikutusta. Ohjausvuorovaikutuksen perustana ovat kiinnostus toista ihmistä kohtaan, läsnäolo siinä hetkessä, toisen ajatusten kuunteleminen ja arvostaminen, yhdessä ajatteleminen ja tunteminen huumoria, olemisen ja tekemisen rentoutta unohtamatta. Ohjaus on ihmisten auttamista niin, että he pystyvät rakentamaan itse itselleen hyvän, merkityksellisen ja antoisan elämän riippumatta elämän eteen tuomista rajoitteista ja haasteista (Peavy 2006, 11).

Draaman näen toimintana, jolla on opetuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita. Käsitän draaman osallistavana, toiminnallisena ja kokemuksellisenä työskentelyn ja oppimisen tapana. Draaman ja toiminnallisuuden näen osittain limittäin menevinä menetelminä. Draamassa oleellista on asioiden käsittely ja tutkiminen eri roolien kautta, mutta samalla se pitää sisällään ja draamaan voi yhdistää erilaisia toiminnallisia menetelmiä. Toiminnallisilla menetelmillä tarkoitan tutkielmassani pääosin taidelähtöisiä toimintamuotoja, esimerkiksi kuvien käyttämistä, kirjoittamista, tarinointia ja piirtämistä osana ohjausta. Kuvaan tausta-ajatuksia tarkemmin luvussa 2.

Käytän työssäni jatkossa käsitteitä draama ja toiminnalliset menetelmät tai toiminnallisuus. Työni tavoitteena ei ole kuvata konkreettisia työtapoja tai tekniikoita vaan pohtia draaman ja toiminnallisten menetelmien käyttämisen lähtökohtia sekä sitä, mitä ne antavat ohjaukseen. En liitä ohjausta mihinkään tiettyihin yhteisöihin vaan pohdin sitä ohjaajan ja ohjattavien näkökulmasta, jolloin toimintaympäristö voi olla mitä tahansa kouluista työ- ja harrastusyhteisöihin.

Tutkimuksen tavoitteena on

- kuvata ohjaajien käsityksiä draamasta ja toiminnallisista menetelmistä,
- etsiä vastauksia kysymyksiin, mitä draaman ja toiminnallisten menetelmien käyttäminen vaatii ja
- mitä annettavaa menetelmillä on ohjaukseen ja ohjaustilanteessa oleville ihmisille?

Draama ja toiminnallisuus ovat konkreettista tekemistä ja toimimista. Näitä menetelmiä ei opi pelkästään kirjoja lukemalla tai luentoja kuuntelemalla, joten tutkimuksenikin lähtökohtana ovat käytännön kokemukset. Lähestyn aihetta aineistolähtöisesti, mikä tarkoittaa sitä, että tutkielmani perustuu draamaa ja toiminnallisia menetelmiä työssään käyttävien tai työksensä tekevien ohjaajien käsityksiin. Sovellan työssäni fenomenografista lähestymistapaa, jossa tutkittavaa ilmiötä kuvataan ihmisten siitä muodostamien käsitysten kautta (Valkonen 2006, 10). Esittelen metodin ja tutkimuksen toteutuksen luvussa 3. Tulososiossa (luku 4) kuvaan ohjaajien käsityksiä draamasta ja toiminnallisuudesta keskusteluttaen niitä draamakirjallisuuden kanssa. Pyrin aineiston ja kirjallisuuden vuoropuhelulla syventämään kuvausta ja luomaan aineistoon pohjautuen sellaisen kokonaiskuvan käsiteltävästä aiheesta, että sitä on tutkimuksen seuraavassa vaiheessa helpompaa pohtia laajemmin ohjauksen näkökulmasta. Luvussa 5 nostan käsiteltäväksi ohjausvuorovaikutuksen kannalta keskeisiä asioita ja pohdin aineistosta nousseita teemoja ohjaukseen, draamaan ja toiminnallisuuteen liittyvän kirjallisuuden avulla.

Usein arkisissa ohjaustilanteissa aikapaine ja kompleksiset ongelmat puristavat niin, että ohjaajat työskentelevät rutiinin ja aikaisempien käytäntöjen pohjalta (Ojanen 2006, 13). Toivon, että tutkielmani avaa ajatuksia erilaiselle tekemiselle ja herättelee pohtimaan draaman, toiminnallisuuden ja yleensäkin luovuuden antia ohjaukseen sekä osaksi oman ohjaajuuden kehittämistä.



## 2 NÄKÖKULMIA OHJAUKSEN, DRAAMAN JA TOIMINNALLISTEN MENETELMIEN MAAILMAAN

### 2.1 Lähtökohtana sosiodynaaminen lähestymistapa ohjaukseen

I have just three things to teach: simplicity, patience and compassion.

These three are your greatest treasures. (Lao Tse)

Toinen itämainen ajattelija Osho (2009, 11) toivoo, että ihmiset pystyisivät elämään tietoisina, myötätuntoisina ja luovina. Tutkielmani lähtökohtana on näiden ajatusten lisäksi samansuuntaisiin arvoihin pohjautuva ohjauksen sosiodynaaminen lähestymistapa, jossa ihminen nähdään kokonaisvaltaisesti tuntevana, kokevana ja kehollisena. Toimintaa ohjaavat myötätuntoisuus, välittäminen, kärsivällisyys, oikea ajoitus, tietoisuus itsestä ja toisista sekä eettiset arvot. Auttamisen ja toisia hyödyttävien tekojen ajatellaan olevan mahdollisia silloin, kun ohjaajat kykenevät soveltamaan eettisiä periaatteitaan ja toimimaan niiden pohjalta - älyä, tunnetta ja mielikuvitusta sopivasti yhdistäen. Näin asennoituva ohjaaja toimii ihmisten edun mukaisesti ja heitä kunnioittaen. Samalla hän suhtautuu kunnioittavasti myös itseensä ja omaan toimintaansa. (Peavy 2006, 43 – 55.)

Ohjaus voidaan nähdä matkakumppanuutena. Sanan kumppani alkuperäiset juuret ulottuvat latinankieleen (*com* ja *panis*), jossa se viittaa leivän jakamiseen. Ranskan- ja englanninkielessä kumppanuus (*companion*, *company*) merkitsee sekä kumppanuutta että yritystä. Ohjausta voikin kuvailla ohjaajan ja ohjattavan hetken kestäväksi yhteiseksi matkaksi, yhdessä jaettavina eväinä. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 58.) Sosiodynaamisessa lähestymistavassa ohjauskäytäntöä ja ohjausvuorovaikutusta suuntaa ja innoittaa mielikuva itseään luovasta ihmisestä. Ohjauksen lähtökohtana on, että lähes kaikkien avunhakijoiden uskotaan olevan luovia ja aktiivisia ihmisiä, joilla on potentiaalista kykyä löytää ratkaisuja ja vastauksia omiin ongelmiinsa. (Peavy 2006, 54.) Ohjaajan tehtävänä on hyödyntää omaa ammattitaitoaan ja persoonaansa ohjattavan omaehtoisen kasvun tukemiseen. Tarkoituksena ei siis ole opettaa sitä, mitä ”mestari” osaa vaan auttaa ihmisiä löytämään itse omat kyvyt ja vahvuudet sekä havahduttaa heidät ymmärtämään, että heillä itsellään on valtaa vaikuttaa elämäänsä. Ohjauksen tavoitteena on sel-

kiinnyttää asioita, tuoda ihmisten elämään toivoa ja rohkaisua sekä auttaa heitä osallistumaan aktiivisesti sosiaaliseen elämään. (Ojanen 2006, 12 – 13; Peavy 1999, 17.)

Peavy (2001) puhuu ohjauksesta ohjattuna osallistumisena. Hän kuvailee sitä vertaamalla ohjaajaa ja ohjattavaa puuseppämestariin ja hänen oppipoikaansa, jotka toimivat yhteisessä sosiaalisessa oppimistilassa ja oppiminen tapahtuu havainnoinnin, mallista oppimisen ja tekemisen avulla. Näin ohjattavat saavat mahdollisuuden ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja voivat hyödyntää aiempaa kokemustaan. (Mts.17.) Sugarman (2004, 40 - 41) väittää, että nuori tarvitsee aikuista aktiivisempaa ja suurempaa ohjausta. Sosiodynaamisen lähestymistavan mukaan kummallakin osapuolella on aina annettavaa ohjausprosessiin eikä ohjaaja neuvo tai opettajamaiseen tapaan suostuttele tai käske (Peavy 2001, 17). Sekä auttaja että avunhakija nähdään aktiivisina tietäjinä. Kumpikin tietää parhaiten, mutta eri asioita. Ohjaaja on asiantuntija ihmisten välisessä viestinnässä sekä mahdollisimman hyvien oppimisen edellytysten luomisessa. Avunhakija puolestaan on asiantuntija oman elämäkokemuksensa suhteen. Hän tietää parhaiten millaisia päämääriä hän elämässään tavoittelee. (Peavy 2006, 56.) Ohjaaja ei asetu asemaan, jossa paremmin tietävänä kertoo asiakkaalle, miten asiat ovat ja mitä pitää tehdä vaan ihminen saa käyttää hyödykseen aikaisempaa kokemustaan ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. (Peavy 2001, 15 – 17.)

Kohtaamisissa pyritään avoimuuteen ja lämpöön, koska paremmin tietäjien sijaan ihmiset kaipaavat rohkeaa läsnäoloa (Kallius 2010, 23). Ojasen (2006, 21) sanoin, kasvatusuhde on molemminpuolista, vastavuoroista vaikuttamista. Ohjaaja on läsnä ja ohjattava kokee, että häntä kuunnellaan. Kaksi ihmistä on aidosti dialogissa keskenään. (Peavy 1999, 17.) Sosiodynaamisessa ohjauksessa tällainen vuorovaikutus nähdään voimanlähteenä sekä auttajille että avunhakijoille. Voimavarojen vahvistaminen, luova yhdessä työskentely innostaa ja vapauttaa. Se auttaa ihmistä passiivisuuden tai avuttomuuden sijaan näkemään itsensä kykenevänä ja runsaasti voimavaroja omaavana persoonana. (Peavy 2006, 26.) Auttaminen ei siis ole ihmisten näkemistä samanlaisina tai heidän muuttamista objekteiksi ja hyödykkeiksi. Pyrkimyksenä on sen sijaan nähdä ihminen hänen omassa elämäkentässään ja siitä käsin kehittää hänen kykyjään, avata uusia näkökulmia, lisätä valinnanmahdollisuuksia ja vapauttaa ihmiset tekemään sellaisia valintoja, jotka auttavat heitä elämässään eteenpäin. (Peavy 2006, 40 - 45.)

## 2.2 Draama ja toiminnalliset menetelmät

Sosiodynaamisessa ohjauksessa uskotaan, että ihmiset oppivat ideoita ja taitoja parhaiten, kun he osallistuvat oppimisprosessiin aktiivisesti ja oppiminen on heille mielekästä ja merkityksellistä (Peavy 2001, 13). Draama ja toiminnallisuus ovat hauskoja tapoja oppia. Juuri hauskuuden vuoksi menetelmiin ei välttämättä suhtauduta vakavasti vaan ne saatetaan nähdä ennemmin välipalana ja hauskanpitona kuin mahdollisuutena oppia. (Heikkinen 2004, 59.) Mielikuviin draamasta on saattanut vaikuttaa myös pitkään kestänyt draamaopetuksen käsitteiden vakiintumattomuus (Laakso 2004, 45). Heikkinen (2004, 19 - 20) kommentoi, että draamakasvatus näyttäytyy monena, aina tekijöidensä näköisenä.

Draama liitetään perinteisesti teatteriin. Laakso (2004) kuvaa draaman kulttuuriantropologisena käsitteenä, jolloin ”se sisältää kaikki erilaisiin kulttuureihin sisältyvät draamalliset toiminnot ihmiskunnan alkuhämäristä lähtien (rituaalit, seremoniat, teatteritaide, televisiodraama jne.)” (Mts. 45 – 46). Draamamaailman moninaisuutta kuvaa hyvin draamalajien paljous: on sosiodraamaa, psykodraamaa, draamaterapiaa, tanss draamaa ja pedagogista draamaa vain muutaman mainitakseni. Tutkielmani käsittelee pedagogista draamaa, jonka Laakso (2004, 50) määrittelee seuraavasti:

”Pedagoginen draama tarkoittaa opetusmenetelmää, jossa asettumalla toisen ihmisen asemaan yhteisesti sovitussa kuvitteellisessa tilanteessa pyritään saavuttamaan käsiteltävästä aiheesta syvällisempi ymmärrys.”

”Leikin, draaman ja teatterin avulla kerromme tarinoita itsestämme, toisista ja maailmasta, jossa elämme. Tarinoilla on merkitystä. Niiden kautta yritämme ymmärtää itseämme ja ympäristöämme. Aktiivisessa tarinankertomisessa peilataan omaa tarinaa toisten tarinoihin ja teksteihin. Draamakasvatuksessa tarinoiden kertominen tapahtuu kokemuksellisesti ja joustavasti. Luokkahuone voi muuttua sopimuksella miksi tahansa tilaksi. Draama voi tapahtua missä ajassa vaan. Voidaan sopia, kenen näkökulmaa seurataan.” (Heikkinen 2004, 59.) Draaman työtavat antavat mukana olijoille tilaa osallistua, ne mahdollistavat osallistujien välisen vuorovaikutuksen itsensä ja ympäröivän maailman välillä sekä antavat tilaa jokaisen omalle pohdinnalle ja kuuntelemiselle. (Hiltunen & Konivuori 2005, 11.) Draamakasvatus rakentuu eri genreistä eli lajeista. Draamallisen

toiminnan lähtökohtana on aina jokin idea, kuva, mielikuva tai teksti ja draaman lajityyppi määrittää sen, miten tätä lähtökohtana olevaa asiaa käsitellään. Yhteistä kaikille käsittelytavoille on, että ne johtavat toimintaan, mutta valittu lajityyppi vaikuttaa siihen, onko lopputulos teatteriesitys, ryhmän yhdessä itselleen toteuttama tarina, improvisoitu kohtaus, osallistujista muodostettu yksittäinen patsas vai ihan jotain muuta. (Heikkinen 2004, 20 - 21.) Lajityypit voi karkeasti erotella katsojien draamaan (esimerkiksi teatteriesitys), osallistujien osallistavaan draamaan (osallistajat luovat fiktiivisen tilanteen, jossa toimivat) ja soveltavaan draamaan, joka yhdistää edellä mainitut, katsojien ja osallistujien draamat. (Heikkinen 2004, 33 – 38.)

Draaman ja toiminnallisten menetelmien oleellisena erona on roolin käyttö. Draamassa oppiminen tapahtuu usein roolin kautta tai improvisaationa. Toiminnallisissa menetelmissä tilanteessa ollaan omana itsenä, mutta asiat voidaan etäännyttää itsestä ja käsitellä niitä esimerkiksi kuvien avulla, piirtämällä, kirjoittamalla tai tarinoimalla. Draama ja toiminnalliset menetelmät limittyvät toisiinsa siten, että draama voi pitää sisällään kaikkia edellä mainittuja toimintoja. Karkkulainen (2011, 6) kuvaa toiminnallisia menetelmiä ja draamaa mallina toimia ja antaa tilaa, luoda yhdessä kokemuksia ja tarinoita toiminnan kautta. Leikinomaisen osallistavan toiminnan avulla pyritään tulkitsemaan jo koettuja kokemuksia tai valmistautumaan elämässä eteen tuleviin tilanteisiin. (Mts. 19.)

Konkreettisina esimerkkeinä toiminnasta voi mainita sekä draamassa että toiminnallisuudessa käytettävät leikit ja pelit, joiden tärkein merkitys on ryhmäytymisvaiheessa. Naurun ja mekaanisten tapojen rikkomisen kautta päästään luomaan rentoa ja iloista toimintailmapiiriä. Leikeillä ja improvisaatiolla rikotaan turvalliseen ”en osaa tai en halua” – ajatusmalliin turvautumista ja innostetaan elämää eteenpäin vievään ajatusmalliin sanoa joo. Kuvat puolestaan voivat toimia apuna aiheeseen johdattelussa, niillä voi tunnustella tunnelmia tai ne voivat toimia metaforina asioille ja tukea henkilökohtaisten kokemusten käsittelemistä ja ymmärtämistä. Kuvia voi käyttää osana draamaa tai itsenäisenä toiminnallisena menetelmänä. Laulujen, runojen ja tekstien avaamisella voi konkretisoida helposti esimerkiksi sitä, miten jokainen kokee samat asiat yksilöllisesti. Sama teksti voi saada yhden surulliseksi, toisen onnelliseksi ja kolmannella se ei herätä mitään tunteita ja jokainen kokemus on samalla tavalla aito ja oikea. Draamaharjoituksissa lähtökohtana voi käyttää esimerkiksi kadulta, koulusta tai työyhteisöstä poimittua tositilannetta, josta rakennetaan oma tarina kuvittelemalla siihen historiaa taaksepäin ja

tapahtumia eteenpäin. Koulussa kiusaamistilanteiden tutkimiseen voi käyttää esimerkiksi Tuhkimo-satua ja sen eri rooleja. (Vehviläinen 2006, 77 – 79.)

Draaman ja toiminnallisuuden avulla ei etsitä yhtä totuutta vaan pyritään tuomaan esille monia eri näkökulmia, ratkaisuja ja tulkintoja ongelmille ja tilanteille. Tarinoita luomalla voi miettiä erilaisia tarinan kulkuja, voi tutkia maailmaa ja pohtia erilaisen toimintavaihtoehtojen ja elämänvalintojen eettisiä näkökulmia. (Heikkinen 2004, 146; Sava & Katainen 2004, 34.) Käsiteltäville asioille voi löytyä useita käypiä ratkaisuja tai ei yhtään. Tärkeintä on näkemysten avartaminen sekä mahdollisten ja mahdottomiltakin tuntuvien vaihtoehtojen miettiminen. Mielikuvituksen maailmassa kaikki on mahdollista. Oleellista on, että vaikka käsiteltäisiin arkielämän aiheita, niitä lähestytään roolin tai esimerkiksi kuvien kautta, jolloin osallistujan ei tarvitse kertoa suoraan omasta elämästään. Toimittaessa fiktion maailmassa vaaratkaan eivät ole todellisia eikä kukaan joudu kuvitelluissa tilanteissa oikeasti kärsimään, häpeämään tai loukkaantumaan. Draaman ja toiminnallisten menetelmien avulla voi turvallisesti, ketään vahingoittamatta kokeilla uusia vaihtoehtoisia ratkaisuja, ilmaisu-, ajattelu- ja toimintatapoja ja löytää jotain käyttökelpoista omaankin elämään. Fiktion kautta saa harjoitusta vuorovaikutukseen, arjen tilanteisiin tai vaikkapa ammatissa toimimiseen. Menetelmät ovat kuin harjoituskenttä urheilijalle; kentällä voi kaikessa rauhassa kokeilla ja harjoitella, saa palautetta vertaisiltaan ja sitä kautta kehittää omaa toimintaa. Näkökulmien ja ratkaisujen kokeilemisella ja avaamisella rohkaistaan ihmisiä etsimään ja löytämään vaihtoehtoisia ratkaisuja myös omassa elämässä. (Heikkinen 2004, 117; Routarinne 2004, 9; Karkkulainen 2011, 8.) Taideperustainen toiminnan tärkeintä antia kasvatukselle on uusien näköalojen ja vaihtoehtojen tarjoaminen ymmärrykselle, ajattelulle, tunteille ja arvoille (Heikkinen 2004, 7).

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

#### 3.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Sovellan työssäni fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset arkipäivän ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 162 - 163). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta ja tarkoituksena on kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää (Niikko 2003, 15 - 24; Marton & Booth 1997, 136). Tutkielmani tavoitteena on tarkastella eri taustayhteisöistä tulevien ohjaajien käsityksiä draamasta ja toiminnallisista menetelmistä ohjausvuorovaikutuksen tukena.

Fenomenografian yhteydessä on käyty keskustelua siitä, onko kyse tutkimuksellisesta lähestymistavasta vai pelkästä analyysimenetelmästä. Huusko ja Paloniemi (2006, 163) määrittelevät fenomenografian olevan tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus eikä pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä. Myös Niikko (2003) kuvaa fenomenografian tutkimuksellisenä lähestymistapana, joka pyrkii tunnistamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden keskustelua ja pyrkii painottamaan heidän ymmärrystä, käsityksiä ja kokemuksia maailmasta, jossa he elävät. Fenomenografisen tutkijan hän näkee oppijana, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta. (Mts. 30 - 31.) Ajatus tutkijasta oppijana soveltuu hyvin opinnäytetyöhön liittyviin mietteisiin; näen itseni oppijan roolissa paitsi tutkimuksen tekemisen niin myös draaman ja toiminnallisten menetelmien suhteen. Lähestyin tutkimusaiheeni ja haastatteluja kisälli ja mestari -ajatuksella. Pääsin tutkimusaiheeni myötä kuulemaan ja kuvailemaan draamaan ja toiminnallisiin menetelmiin teoriassa ja käytännössä perehtyneiden ihmisten kokemuksia, lisäämään ymmärrystäni ja oppimaan niistä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei haeta todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Lähtökohtana on, että ihminen tietää maailmasta kokemuksensa kautta (Syrjälä et al. 1995, 77). Tutkittavien kokemuksia pyritään ymmärtämään, joten fenomenografia on tekemisissä sekä ihmisten kokemusten että heidän käsitystensä kanssa (Niikko 2003, 46). Valkonen (2006, 25) kirjoittaa, että ehkä fenomenografisen ”käsi-

tyksen” voisi määritellä sanoiksi puetuiksi kokemuksiksi. Marton ja Booth (1997, 124) muistuttavat, että ihmisten tapa kokea jokin asia ei ole ilmiö itse vaan kyse on yhdestä näkökulmasta ja näkemyksestä, johon vaikuttaa muun muassa henkilön tausta. Valkonen (2006, 103) kuvaa samaa asiaa siten, että ”ilmiö on ymmärrettävissä ihmisen ja ilmiön sisäisessä suhteessa, jokainen ihminen käsittää vain osan ilmiöstä ja siksi kuvaamalla eri ihmisten erilaiset käsitykset ilmiöstä voidaan hahmottaa sen kokonaiskuva”. Fenomenografiassa ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön kuvataan toisen asteen näkökulmana (Niikko 2003, 25). Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan toisen asteen näkökulmasta, niistä erilaisista tavoista, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät ilmiöitä (Laitila 2010, 66). Tutkijan tehtävä on kuvata jotakin todellisuuden ilmiötä tutkittavien todellisuuden, jonkun tietyn ryhmän kokemusten kautta (Niikko 2003, 25; Marton & Booth 1997, 111).

## **3.2 Aineiston keruu**

### **3.2.1 Haastateltavista – ketä ja miksi?**

Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa käsityksiä ilmiöistä ja ilmaisee ne kielellään. Tutkija ei siis pitäydy tutkimushenkilön ulkoisessa tarkkailussa vaan ryhtyy vuorovaikutukseen hänen kanssaan. (Syrjälä et al. 1995, 122 - 123.) Tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, esimerkiksi avoimia tai teemoittain eteneviä yksilöhaastatteluja (Huusko & Paloniemi 2006, 163 - 164). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 72) kuvaavat haastattelun ideaa seuraavasti: ”kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä”. Lähdin työssäni hakemaan mielihetkiä, kokemuksia ja ajatuksia siitä, miksi draamaa ja toiminnallisia menetelmiä käytetään ja mitä ne tuovat mukanaan ohjausvuorovaikutukseen, joten oli luonnollista kysyä sitä menetelmiä käyttäviltä ohjaajilta. En halunnut rajata ohjausvuorovaikutusta mihinkään tiettyyn ikäryhmään tai ammattikuntaan. Eri taustoilla olevilla ihmisillä ja eri yhteisöissä toimivilla on paljon annettavaa toisilleen, joten valitsin haastateltavani eri yhteisöistä. Aiheen ja haastateltavien valinta liittyy myös ajatukseen siitä, että fenome-

grafisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja tietystä ilmiöstä (Niikko 2003, 29). Onnellinen sattuma oli se, että haastateltavilla oli heidän työtaustat yhteen liittäen kokemusta kaikkien ikäryhmien ohjaamisesta aina lapsista ikäihmisiin.

Laadullisessa tutkimuksessa on periaatteessa tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. Tässä mielessä tiedonantajien valinnan ei pidä olla sattumanvaraista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85 - 86.) Valitsin haastateltavat harkinnanvaraisella otannalla. Pyysin haastateltavaksi neljää draamaa ja toiminnallisia menetelmiä työssään aktiivisesti käyttävää tai draamaa työkseen tekevää ihmistä. Mukana oli sekä miehiä että naisia ja ikähaitari oli 25 - 50. Olin tavannut kaikki haastateltavani jossain yhteyksissä aiempien työpaikkojeni, opiskeluni tai harrastusteni kautta, joten minulla oli ennakkoon tiedossa heidän vahva kokemus ohjaamisesta draaman ja toiminnallisten menetelmien keinoin. Tein haastattelupyynnöt joko sähköpostitse tai puhelimitse ja haastattelupaikat ja -ajat räätälöitiin jokaiselle sopivaksi. Kaikki pyytämäni henkilöt suostuivat mukaan tutkimukseen ja haastattelut toteutettiin joulukuun 2011 ja helmikuun 2012 välisenä aikana. Haastateltavien pieni määrä liittyy osittain asettamiini vaatimukseen; halusin haastateltavakseni ihmisiä, jotka käyttävät draamaa tai toiminnallisia menetelmiä aktiivisesti. Tietynlaisen kohderyhmän hakeminen on haasteellista, varsinkin suhteutettuna opinnäytetyön toteuttamisaikatauluun. Pieni aineisto kuitenkin riittänee, koska en pyri hakemaan tilastollisia yleistyksiä vaan tavoitteena on herättää ajatuksia draamasta ja toiminnallisuudesta osana ohjausta.

Haastattelussa on tärkeää saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, joten on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet tiedonantajille hyvissä ajoin etukäteen tutustuttavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Kerroin oman taustani ja opinnäytetyön aiheeni lisäksi haastattelun teemat, haastattelun arvioidun keston sekä haastattelujen taltiointitavan haastateltaville samalla kun kysyin heitä mukaan tutkimukseeni. Näin he tiesivät, mihin lupautuvat. Kaikki kokivat saamansa tiedon riittäväksi ennakkovalmistautumista varten. Aiheeseen liittyen kaksi haastateltavaa totesi, etteivät he halua tietääkään enempää vaan he haluavat toimia tilanteessa improvisoiden.

Kuten aiemmin kuvasin, haastateltavilla oli kokemusta eri-ikäisten parissa toimimisesta. Haastatteluhetkellä he toimivat pääasiassa nuorten tai aikuisten parissa eri ohjaustehtävissä. Yhteistä kaikille haastateltaville oli draaman ja toiminnallisten menetel-



mien aktiivinen käyttäminen työssä ja osalla myös vapaa-ajalla. Yksi haastateltavista käytti pääosin toiminnallisia menetelmiä, kolmella oli draamatausta. Työ- ja koulutus-historia oli laaja. Haastateltavilta löytyi lastentarhanohjaajan, nuoriso-ohjaajan, työnoh-jaajan, erityisopettajan ja erilaisia draama- ja teatterialan tutkintoja. Työhistoriat pitivät sisällään päiväkoteja, nuorisotaloja, kouluja eri asteilta, työelämävalmennusta, vapaan sivistystyön koulutusta, erilaisia teatteriryhmiä sekä toimimista erilaisissa työyhteisöissä tai muissa yhteisöissä keikkaluontoisesti. Yksi haastateltavista kuvaili itseään draama-duunariksi. Hän kertoi ammattinimikkeen kuvaavan hyvin hänen mahdollisuuksiaan monenlaiseen sekatyöhön; hän voi toimia vaikka minkälaisen ryhmän kanssa ja tehdä vaikka minkälaista draamaa. Haastateltava kuvaili duunarisanan karsivan kaiken glamourin ja hienouden draaman ympäriltä ja kuvaavan hyvin draamaohjaajan työn henkeä käsityöläistyönä.

### **3.2.2 Haastatteluista – mitä ja miten?**

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Teemahaastattelussa eli puoli-strukturoidussa haastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioilleen antamia merkityksiä. (Hirsijärvi & Hurme 2001, 48.) Avoimuudesta huolimatta teemahaastattelussakaan ei voi kysellä mitä tahansa, vaan siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. Periaatteessa etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo etukäteen tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Teemojen varassa etenevä haastattelu vapauttaa pitkälti haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin (Hirsijärvi & Hurme 2001, 48). Keskeisintä fenomenografisessa aineistonkeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 163 - 164). Niikko (2003, 31 - 32) kuvaa samaa asiaa siten, että etukäteen laadittujen suhteellisen väljien kysymysten toivotaan auttavan haastateltavaa heijastamaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä siitä käsin, mikä on tutkittavalle tärkeää ja merkityksellistä, hänen omasta viitekehksestä käsin.

Tutkimukseni haastattelu-teemat rakentuivat vuorovaikutustilanteen osapuolten

kautta; pyrin teemojen avulla saamaan haastateltavat pohtimaan sekä omasta että ohjattavien näkökulmasta, mitä draama ja toiminnalliset menetelmät vaativat vuorovaikutus-tilanteessa mukana olevilta ja mitä ne antavat tilanteeseen. Haastattelujen aihekokonaisuuksina olivat:

- 1) Taustakysymykset (haastateltavan ikä, koulutus, työtausta, minkä ikäisten parissa työskennellyt, mistä noussut kiinnostus toiminnallisten menetelmien tai draaman käyttöön).
- 2) Mitä draama ja toiminnalliset menetelmät vaativat (olosuhteilta, yksilöltä, ryhmältä, ohjaajalta)?
- 3) Mitä draama ja toiminnalliset menetelmät antavat ohjaukseen (yksilölle, ryhmälle, ohjaajalle)?

Kaikki suunnitellut teemat käytiin läpi kaikissa haastatteluissa. Pyrin kuitenkin pitämään haastattelut keskustelunomaisina, joten asiakokonaisuuksia ei käsitelty tietyssä samassa järjestyksessä. Useissa haastatteluohjeissa korostetaan aloituskysymyksen merkitystä. Lähes jokainen haastattelu alkoi siitä, miten haastateltavien kiinnostus draamaan ja toiminnallisiin menetelmiin oli syntynyt. Siitä eteenpäin keskustelut etenivät haastateltavien esiin nostamien asioiden mukaisesti ja haastattelun teemat asettuivat luontevasti osaksi keskustelua.

Niikko (2003) kuvaa fenomenografisen haastatteluprosessin dialogiseksi ja reflektiiviseksi. Haastattelijan on oltava herkkä ja rohkaistava haastateltavaa reflektoimaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön eri ulottuvuuksia. Haastateltavien toivotaan heijastavan kokemuksiaan ja käsityksiään tutkimuskohteesta mahdollisimman aidosti. (Mts. 31 - 32.) Tutkimukseni haastatteluhetkien keskustelut polveilivat asian ympärillä kunkin haastateltavan erityisten kiinnostuksenkohteiden ja työhistorian mukaisesti ja teemoista nousseet kysymykset löysivät paikkansa luontevasti. Haastateltavat kuvailivat ajatuksiinsa paljon käytännön kokemusten kautta, mikä lisäsi haastattelujen elävyyttä ja kokemuksellisuutta.

Haastattelujen tunnelma oli kotoisa toteutuspaikasta riippumatta. Yksi haastattelu tehtiin haastateltavani kotona, kaksi työpaikalla ja yksi kirjaston neuvottelutilassa. Tilanteita kuvaa hyvin termi ”kahvipöytäkeskustelu” - kolme neljästä haastattelusta käy-

tiin konkreettisestikin kahvikupin ääressä. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, 23) mukaan haastattelut voivat muistuttaa spontaania keskustelua, mutta eroavat näistä haastattelun päämäärän ja osallistujien roolien vuoksi – haastattelijalla on kysyjän, tiedon kerääjän rooli ja haastateltavalla vastaajan eli tiedon antajan rooli. Haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa (Hirsijärvi & Hurme 2009, 42). Alasuutari (1999, 86) kuvaa kenttätyömenetelmiin kuuluvan, että tutkija merkitsee kenttäpäiväkirjaansa huomioitaan haastattelun tunnelmasta, tutkittavien ystävällisyydestä, vastentahtoisuudesta tai vastaavista seikoista. Tutkielmani nauhoituksesta välittyi haastattelujen tunnelma; niille tallentunut nauru ja teemoja mukaileva kumpuileva keskustelu kertoo haastattelutilanteissa vallinneesta rennosta ja välittömästä tunnelmasta.

Olin tavannut kaikki haastateltavani aiemmin muissa yhteyksissä, ja vaikka tuttuus oli pääosin myönteinen seikka, se vaati tarkkuutta haastattelijana toimiessani. Haasteena oli aiheiden itsessään herättämä spontaani halu jakaa omia kokemuksia. Tiedostin tämän vahvasti ensimmäisessä haastattelussa ja omien reaktioiden tiedostaminen auttoi pysymään haastattelijan roolissa. Hirsijärven ja Hurmeen (2009, 96) mukaan haastattelijalta vaaditaan, että hän toimii tehtäväkeskeisesti. Hänen ei oleteta osoittavan yleistä uteliaisuutta, mutta osoittavan kuitenkin käyttäytymisellään, että hän tekee työtä, josta on kiinnostunut ja jonka näkee tärkeäksi. Haastattelun alussa on oleellista luoda yhteistä maaperää, koska tietynasteinen yhteisyyden tunne edistää haastattelujen päämääriä (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 25). Tässä kohtaa haastateltavien tuttuus auttoi: se helpotti keskusteluun virittäytymistä ja jätti pois tarpeen ”jään murtamisesta”. Aiheisiin päästiin heti kiinni. Myös haastateltavien oma innostus ja halu käyttää tapaamiseen aikaa auttoivat haastattelujen onnistumisessa – sain monipuolisia, laajoja vastauksia, joista välittyi haastateltavien kokemus sekä halu jakaa ajatuksia ja kokemuksia. Haastattelujen jälkeen syntyi vielä monta antoisaa keskustelua tutkimusaihetta sivuten tai sen ulkopuolelta.

Saastamoinen (2003) kuvaa haastatteluvuorovaikutusta metaforalla, ettei haastateltavaa nähtäisi ikään kuin astiana, josta haastattelijä pumpppaa tietoa. Pikemminkin haastattelutilanne on kahden ihmisen ainutkertainen vuorovaikutustilanne. (Mts. 21.) Tutkimukseeni liittyvät haastattelutilanteet antoivat jotain myös haastateltaville. Kaksi haastateltavista kommentoi heti haastattelujen jälkeen keskustelun innostaneen entistä enemmän toimimaan draaman ja toiminnallisten menetelmien keinoin. Litteroinneista

löytyi myös kommentteja keskustelun tuomista oivalluksista nykyiseen työhön liittyen. Yksi haastateltavista antoi palautetta siitä, että hän koki haastatteluteemojen houkuttelevan hyvin puhumaan. Sain palautetta haastattelun annista jälkikäteenkin: itsenäistä työtä tekevä haastateltava koki haastatteluhetken antoisana; joku toinen oli kiinnostunut hänen työstään, ajatuksistaan ja antoi mahdollisuuden pohtia asioita kaikessa rauhassa. Haastateltavat ilmaisivat spontaanisti olevansa käytettävissä tarvitessani lisätietoa tai aiheeseen liittyvää materiaalia.

### 3.3 Aineiston analyysi

#### 3.3.1 Fenomenografisen tutkimuksen analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineistosta löytyy aina useita kiinnostavia asioita, joita ei ole ehkä etukäteen osannut edes ajatella. Tuomi ja Sarajärvi (2009) muistuttavat, että on otettava jäitä hattuun ja valittava jokin tarkkaan rajattu, kapea ilmiö – mutta siitä on kerrottava kaikki, mitä irti saa. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä kertovat, mistä juuri tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. (Mts. 92.) Laitila (2010, 67) toteaa, että ”fenomenografisessa lähestymistavassa aineiston analyysi ei ole kovin strukturoitu, koska analyysi perustuu aina aineistoon”. Niikon (2003) mukaan fenomenografisen tutkimuksen analyysin suorittamiseksi voidaan esittää joitakin ohjeita, mutta mitään yksittäistä ja selkeästi määriteltyä ja tiettyä menettelytapaa ei ole. Analyysi noudattaa suures- sa määrin laadulliselle tutkimukselle ominaisia yleisiä piirteitä kuten

- analyysi jatkuu koko aineiston keruuajan
- analyysiprosessi on systemaattinen ja looginen, mutta ei jäykkä
- analysointitoiminta on reflektiivinen prosessi
- aineisto jaetaan merkityksellisiin osiin kadottamatta kokonaisuuden ideaa
- tunnistetut merkitykselliset yksiköt luokitellaan organisoiduksi systeemiksi
- tärkeää on sisällön erilaisten ulottuvuuksien jatkuva vertailu
- kriteerit lajitella ja organisoida aineistoa analyysin alussa ovat alustavia ja jalostuvat analyysiprosessin kuluessa
- analyysi on käytännöllistä toimintaa

- tulokset ovat tavallisesti jonkinlainen synteesi abstraktion korkeammalla tasolla tarkoittaen muun muassa säännöllisten mallien, piirteiden tai teemojen kuvausta sekä teoreettisia kategorioita.

Analyysissa korostuu tutkijan eläytyvä luonne: fenomenografisessa analyysissa tutkija ottaa tutkittavien paikan yrittäen nähdä ilmiön ja tilanteen heidän silmillään ja yrittäen elää heidän kokemuksensa epäsuorasti. Kiinnostus kohdistuu tutkittavien käsityksiin ja oletuksiin. Haasteena tutkijalle on, kuinka kuvata toisten kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä antamatta oman kokemuksen ja käsitysten vaikuttaa. Vaikka täydellistä oman näkemyksen sulkeistamista ja toisten kokemuksen ymmärtämistä ei voi saavuttaa, tutkijan on asetettava omat esioletuksensa ja uskomukset tutkittavasta ilmiöstä sivuun niin paljon kuin mahdollista. (Mts. 32 - 47.) Kyrö (2001) toteaa, että yksi kvalitatiivisen tutkimuksen tunnusmerkki on yksittäisen tutkijan luova osallistuminen. Ei ole olemassa yhtä määrättyä tapaa vaan jokaista ilmiötä on mahdollista analysoida enemmän kuin yhdellä tavalla ja jokaisen kvalitatiivisen analyysin tekijän tulee löytää oma tapansa. (Mts. 113.)

Oleellista fenomenografisessa analyysissa on se, että alusta alkaen keskitytään ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin tutkittaviin. Tutkittaviin ei keskitytä yksittäisinä tapauksina vaan rajat heidän välillä hylätään ja kiinnostuksen kohteeksi tulevat aineistosta nousevat merkitykset. Analyysissa hankitusta tiedosta muodostetaan kokonaisuus. Fenomenografisessa tutkimuksessa lopullisten tulosten kuvaamisessa pyritään pitäytymään arkikielessä, jotta kuvaukset pysyisivät sensitiivisinä kokemusten ja käsitysten sisällölle. Tulokset sisältävät suoria lainauksia, autenttisia ilmauksia, jotta lukija voi seurata tutkijan päättelyä ja perusteluja kuvauskategorioiden rakentamisessa. (Niikko 2003, 33 - 47.) Huusko ja Paloniemi (2006) määrittelevät fenomenografisen kategoriajärjestelmän riittäväksi ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevaksi kuvaukseksi, jos jokainen yksittäinen haastattelu on mahdollista sijoittaa sen sisälle. Tällöin kategoriat edustavat erilaisia ajattelutapoja yhteensä. (Mts. 169.)

### 3.3.2 Tutkimusaineistoni analyysi

Käytännössä analyysi etenee tiivistetysti seuraavien vaiheiden kautta: 1) aineiston litterointi ja aineistoon tutustuminen, 2) tutkimusongelmien kannalta merkityksellisten ilmaisujen valinta, 3) merkityksellisten ilmaisten ryhmittely tai teemoittelu, 4) kategorioiden (luokkien) rakentaminen teemoista ja 5) kuvauskategorioiden muodostaminen. (Niikko 2003, 33 -37; Valkonen 2006, 33 - 37.) Hirsijärvi ja Hurme (2009, 136) kuvaavat, että analyysi alkaa usein jo haastattelutilanteessa. Tutkijan itse tehdessä haastattelut, hän voi jo haastatellessaan tehdä havaintoja ilmiöistä niiden useuden, toistuvuuden tai erityistapausten perusteella. Analyysiprosessi on elävä ja polveileva; aikaisempiin vaiheisiin voidaan palata ja esimerkiksi ryhmittelyjä ja kategorioita tarkistetaan useita kertoja vertaamalla niitä aineistoon ja muihin kategorioihin. Aineiston analyysi ja tulkinta edellyttävät tutkijan jatkuvaa keskustelua aineistonsa kanssa (Niikko 2003, 34 -35).

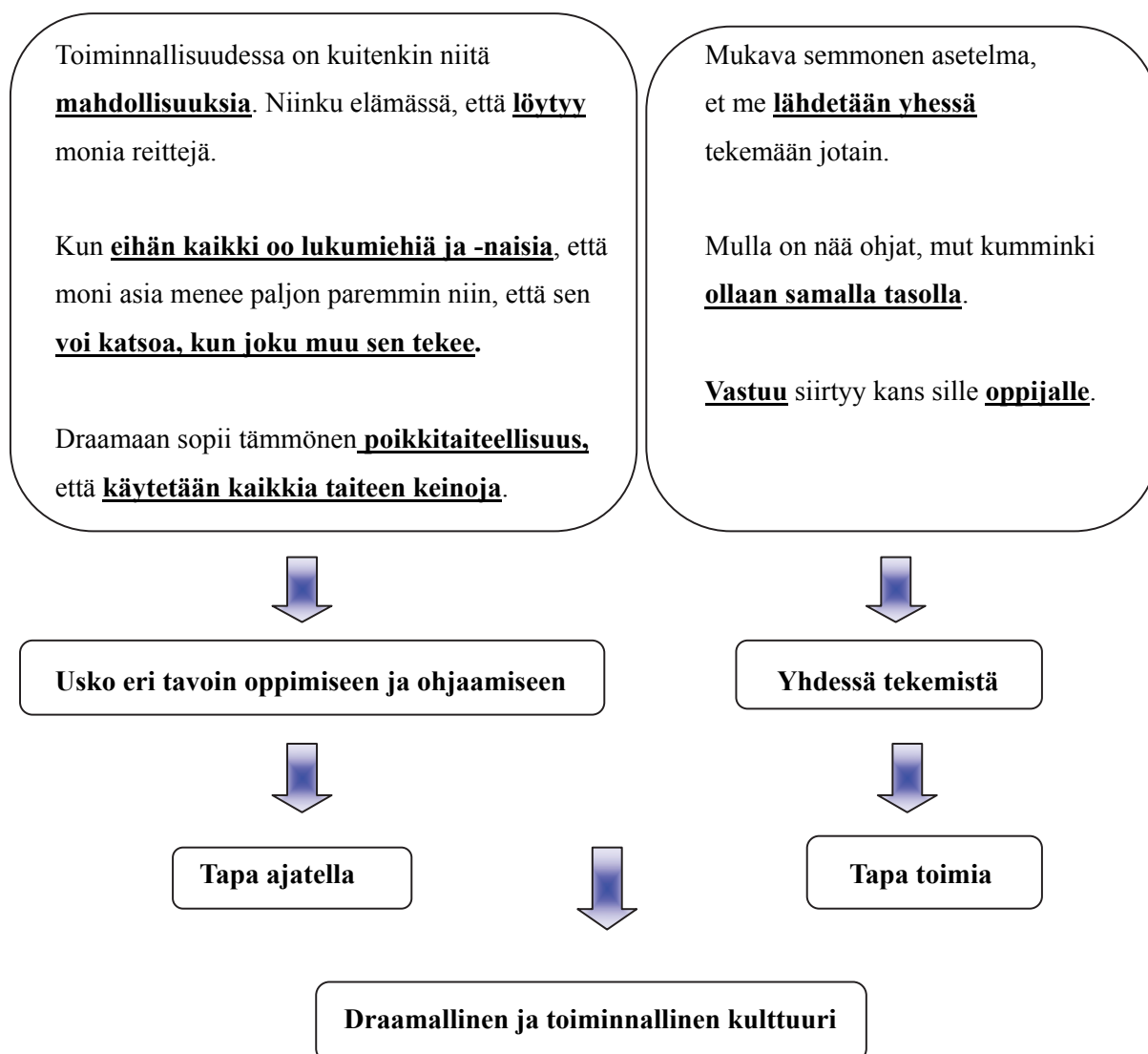
Oman tutkimusaineistoni käsittely ja analyysi eteni pääosin edellä mainittujen vaiheiden (ks. Niikko 2003) kautta, mutta palasin useaan kertaan aiempiin vaiheisiin tai aineistoon tarkistaakseni ryhmittelyjä, luokitteluja ja analyysini rehellisyyttä alkuperäiselle aineistolle. Aineiston käsittely alkoi haastattelujen litteroimisella. Purin haastattelut nauhalta teksteiksi sanasta sanaan lukuun ottamatta miettimiseen ja ajatuksen hakemiseen liittyviä täytesanoja. Haastattelujen kestot vaihtelivat vajaasta tunnista noin puoleentoista tuntiin. Yhteensä neljästä haastattelusta kertyi aineistoa 4 tuntia 43 minuuttia ja kirjoitettuna aineisto oli 51 sivua.

Litteroinnin jälkeen tutustuin aineistoon yksittäisinä haastatteluina. Aineistojen sisällöllinen rikkaus pakotti luonnostaan tauottamaan lukemista ja tutustumaan yhteen haastattelun kerrallaan. Jokainen haastattelu sai ensimmäisillä lukukierroksilla oman aikansa ja paikkansa. Fenomenografisessa analyysissä analyysiyksikkönä on kuitenkin käsitys, ei yksittäinen tutkimushenkilö tai tietyn tutkimushenkilön tuottama aineisto (Valkonen 2006, 33). Seuraavalla lukukerralla tutustuinkin aineistoon kokonaisuutena tehden alleviivauksia ja merkintöjä tekstistä intuitiivisesti nousevista ajatuksista ja havainnoista. Aineistosta nousevat kokonaisuudet alkoivat hahmottua.

Analyysin toisessa vaiheessa luin aineiston läpi hakien sieltä tutkimustehtäväni kannalta kiinnostavia, merkityksellisiä ilmaisuja. Merkittävät ilmaisut olivat joko yksittäisiä sanoja tai lauseita. Konkreettisesti vaihe tarkoitti tekstin lukemista uudelleen ja uudelleen tehden alleviivauksia. Vaihetta voisi kuvailla löytöretkeksi – aineisto tarjosi

löytöjä ja uusia, odottamattomia maisemia sivu sivulta. Seuraavassa, kolmannessa vaiheessa ryhmittelin löytämäni ilmaisut. Valkonen (2006, 35) kuvaa ryhmittelyn perustuvan ”ilmausten vertailuun: olennaisuuksien, samanlaisuuksien, erilaisuuksien ja rajatapauksien etsimiseen”. Jaoin ilmaisut karkeasti eri ryhmiin niiden sisällön mukaan. Seuraavan kuvion ylimmissä ruuduissa on muutama esimerkkilause jo ryhmiteltynä sekä alla esimerkkiryhmien sisältöä kuvaavat nimet. Osa aihekokonaisuuksista nousi esille jo haastatteluissa tai ensimmäisillä lukukerroilla. Näistä aavistuksista huolimatta olennaisista oli omista ennakoajatuksista vapaa aineiston tutkiminen sekä tilan ja mahdollisuuden antaminen aineistolle ”kertoa oma käsityksensä asiasta”. Omia ennakoajatuksia matkan varrella tarkastellessani huomasinkin, että aineistosta nousi esille ennakoimattomia käsityksiä ja haastatteluteemojen painoarvot osoittautuivat erilaisiksi kuin olin ajatellut.

Koottuani aineistosta nousseet merkittävät ilmaisut eri ryhmiin jatkoin analyysiä yhdistämällä ne omiksi luokikseen (alatasen kategorioiksi). Niikko (2003, 36) mainitsee, että yksittäisten luokkien tulisi olla selkeässä suhteessa toisiinsa sekä sen lisäksi selkeässä suhteessa ilmiöön niin, että kukin luokka kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. Rantala (2003) kuvaa, että ”aineiston osia ikään kuin sijoitetaan lipaston eri laatikoihin ja joka laatikko nimetään. Näin yhteenkuuluvat osat ovat samassa laatikossa hyvässä järjestyksessä.” (Mts. 112.) Kuviossa 1. näkyvät esimerkki-ilmaisut sijoittuivat muodostamiini luokkiin ”tapa ajatella” ja ”tapa toimia”. Näiden rinnalle aineistosta nousi omaksi luokakseen ohjaajan rooli. Ohjaajuuteen liittyviä ilmaisuja oli määrällisesti eniten. Näistä kolmesta esimerkkiluokasta (alatasen kategoriasta) - tapa ajatella, tapa toimia ja ohjaajuus – muodostin kuvauskategorian ”draamallinen ja toiminnallinen kulttuuri”. Kuvaamani analyysipolku antaa vastauksia tutkimuskysymykseen: ”Mitä draama ja toiminnalliset menetelmät vaativat?” Kuvauskategorian otsikko draamallinen ja toiminnallinen kulttuuri pitää sisällään ohjaajien ihmiskäsityksen, arvot ja niistä syntyvän tietynlaisen tavan toimia ryhmässä. Tarkoitan siis tässä kohtaa kulttuurilla ryhmän toimintakulttuuria, en minkään tietyn organisaation kulttuuria.



Kuvio 1. Esimerkki analyysin etenemisestä ja luokkien (kategorioiden) muodostamisesta.



## 3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

### 3.4.1 Aineiston hankinta

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127) muistuttavat, että hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus. Omassa tutkielmassani ajattelen sen koskevan kaikkia päätöksiäni tutkimuksen alusta loppuun saakka. Pohdin eettisyyttä ensimmäistä kertaa aineistonkeruun yhteydessä, tässä tapauksessa suhteessa haastateltaviin. Pysin luomaan haastateltaville mahdollisimman selkeän kuvan prosessista jo kysyessäni heitä mukaan tutkimukseeni, että he tiesivät, mihin lupautuivat. Kerroin haastateltaville tutkimukseni aihepiirin, oman taustayhteisöni, aineiston keruutavan, käsiteltävät teemat, arvioitun kestoajan ja kysyin suostumuksen haastattelujen nauhoittamiseen. Haastattelupaikat ja ajat valittiin jokaisen haastateltavan kanssa erikseen heidän lähtökohdistaan käsin. Näin osallistuminen muodostui heille mahdollisimman vaivattomaksi. Kysyin myös suoraan haastateltavilta, saivatko he tarpeeksi tietoa haastattelujen pohjaksi ja sain palautetta riittävästä informoinnista.

Seuraava eettisyyttä ja luotettavuutta testaava kohta olivat haastattelut. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 125) pohtivat, miten vapaamuotoiset tiedonhankintakeinot muistuttavat entistä enemmän arkielämän vuorovaikutusta, jolloin tutkimuseettisen kysymystenkin pitäisi korostua. Tutkimukseen liittyvät myös tunteet; niitä on alusta lähtien mukana niin itse aiheeseen, tavoitteisiin kuin esimerkiksi haastattelutilanteisiin liittyen. On syytä pohtia, missä määrin tunteet ovat tutkimukselle eduksi ja missä määrin haitaksi. (Nikunen 2008, 156.) Itse koin, että aiheen omakohtaisuus, ”tunteen palo” käsiteltävää aihetta kohtaan oli sekä etu että tiukasti huomioitava asia. Innostuminen omasta aiheesta motivoi, mutta samalla oli oltava tarkkana, etten antanut sen vaikuttaa haastatteluihin ja aineiston tulkintaan. Omista ennakoajatuksista ja tunteista ei päässe kukaan irti, mutta kuten draamassa ja toiminnallisuudessa, pyrin olemaan kaikille ajatuksille avoimena, sillä tavoitteena oli saada esille nimenomaan tutkittavien näkökulmat ja ääni.

Toisen aitojen käsitysten esiin saaminen vaatii haastattelijalta mahdollisimman neutraalia olemista. Hirsijärvi ja Hurme (2009) haastavat kuitenkin pohtimaan, paranee-

ko kommunikaatio siitä, jos haastattelijan ilmekään ei värähdä. Haastattelija ei ole pelkkä mittaväline, vaan inhimillinen ihminen ja haastattelutilanteen tavoitteena voikin pitää kommunikaation luontevuutta, ei sen kaavamaisuutta. Haastattelija on tilanteessa sekä osallistuva että tutkiva persoona, mutta osallisuudestaan huolimatta hän ei saa hämmästellä eikä osoittaa mielipidettään, ettei vahingossakaan johdattele keskustelua haluaansa suuntaan. (Mts. 97 - 98.) Kuten metodiosiossa (luku 3) kuvasin, olin tavannut kaikki haastateltavani aiemmin muissa yhteyksissä, ja vaikka tuttuus oli pääosin myönteinen seikka, se vaati tarkkuutta haastattelijana toimiessani. Haasteena oli aiheiden itselläni herättämä spontaani halu jakaa omia kokemuksia. Tiedostin tämän vahvasti ensimmäisessä haastattelussa ja omien reaktioiden tiedostaminen auttoi pysymään haastattelijan roolissa. Törmäsin haastatteluissani myös siihen, että haastateltavani kysyi suoraan, haenko kysymykselläni jotain tiettyä tilannetta tai liitänkö sen johonkin tiettyyn kontekstiin. Oletan kysymyksen heränneen siitä, että haastateltavien ajatuksissa aihe linkittyi meneillään oleviini opintoihin ja lähinnä opinto-ohjaukseen. Tarkensin siinä kohtaa ja jatkossakin, ettei käsityksiä tarvitse peilata minkään tietyn kontekstin kautta vaan kyseessä ovat nimenomaan heidän mielteet ja käsitykset, heidän omasta kokemustaustastaan käsin katsottuna mitään rajaamatta pois.

Valkosen (2006) mukaan fenomenografiaa on kritisoitu siitä, ettei siinä pohdita käsitysten rakentumista. Hän kommentoi itse kokeneensa tutkijalle mielekkääksi fenomenografian pragmaattisen lähestymistavan: ”siinä asetetaan kysymyksiä, joihin voidaan saada vastaus”. Käsityksiä on mahdollista kuvata, mutta käsitysten muodostamista ei ole mahdollista tietää (Mts. 101 - 102). Haastateltavieni käsitysten voisi ajatella muodostuneen heidän omien kokemusten kautta; opintojen, heidän lukemansa kirjallisuuden ja etenkin käytännön työn kautta. Tätä oletusta tukevat aineistossa esiintyneet haastateltavien suorat viittaukset teoria- ja kokemustietoonsa.

### **3.4.2 Aineiston analyysi**

Analyysin pitää tapahtua aineiston tiedonantajien ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen saattamana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96 - 97). Tämä vaati tarkkuutta koko analyysin ajan ja tarkoitti käytännössä sitä, että palasin aina tarvittaessa, montakin kertaa alkupe räisen aineiston pariin. Tarkistin, pysynkö tutkijanoviisina ja aiheestani innostuneena

aineistolle uskollisena ja pohdin luokittelun onnistuneisuutta. Marton ja Booth (1997, 125) esittävät, että kuvauskategorioita olisi oltava mahdollisimman vähän ja jokaisen kuvauskategorian tulisi kertoa ilmiöstä jotain muista kategorioista erottuvaa. Ensimmäisessä luokittelun vaiheessa kategoriat tuntuivat syntyvän kuin itsestään, mutta myöhemmin huomasin, miten osan ilmauksista olisi voinut siirtää toiseen kategoriaan tai miten kategorioita olisi voinut muodostaa toisinkin. Analyysivaiheeseeni liittyi paljon kategorioiden kriittistä pohdintaa ja muokkausta.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan erityisesti fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri liittyy siihen, miten tutkimuksen tulokset esitetään ja raportoidaan. Fenomenografista kategoriajärjestelmää he kuvaavat riittäväksi ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevaksi kuvaukseksi, jos jokainen yksittäinen haastattelu on mahdollista sijoittaa sen sisälle. (Mts. 169.) Tutkielmani aineiston pienuus helpotti yksittäisten haastattelujen huomioimista ja oikeudenmukaista kohtelua. Toisaalta aineiston pienuuden vuoksi kategorioita syntyi vähän. Se vaikutti myös eroavaisuuksien esiintymiseen; en lähtenyt rakentamaan kategorioita yksittäisten käsitysten varaan. Poikkeuksena yksittäisten ajatusten esille nostamiseen on luvussa 5 käsittelemäni draamaan ja toiminnallisuuteen liittyvät haasteet laajemmin kuin yksilötasolla. Toimintaan liittyviä ennakkoluuloja ja väärinymmärryksiä sivuttiin vain yhdessä haastattelussa, mutta ne ovat vahvasti toimintaan vaikuttavia asioita ja kyseessä on mielestäni niin tärkeä näkökulma, että lisäsin sen pohdintaosioon.

Valkonen (2006, 103 - 104) kuvaa aineistolähtöisen tutkimuksen kriittiseksi kohdaksi sitä, kun aineiston käsityksille lähdetään etsimään teoriayhteyksiä. Pysin tässä kohtaa olemaan uskollinen ohjaajien ajatuksille, mutta samalla laajentamaan alkuperäistä ajatusta tarkastellen sitä ohjausvuorovaikutuksen eri näkökulmista. Valitsin pohdintaan joitain haastateltavieni korostamia käsityksiä, mutta tässä kohtaa näkynee myös oma ohjausajatteluni. Se on osaltaan ohjannut valintaa.

Laajempi aineisto olisi tuonut tutkielmaani lisää näkökulmia ja laajemmän kuvauksen käsiteltävästä aiheesta. Valkonen (2006, 104) tosin pohtii, riittävätkö fenomenografisen tutkimuksen tulokseksi ylipäättään tutkittujen käsitysten merkityksiä tiivistävät kuvauskategoriat. Tutkielmani kategoriat antavat yhdenlaisen kuvan draamasta ja toiminnallisista menetelmistä osana ohjausvuorovaikutusta. Lukijan on vain muistettava, että kyseessä on neljän ihmisen käsityksiin perustuva kuvaus, jota ei voi yleistää koskemaan kaikkea draamallista ja toiminnallista ohjausta. Aineiston pienuutta kompensoi

kuitenkin haastattelujen sisällöllinen anti. Jokainen haastattelu oli sisällöllisesti rikas; haastateltavat pohtivat asioita syvällisesti monista eri näkökulmista. Samoin heidän tuleminen eri taustayhteisöistä ja jokaisen yksittäisen haastateltavan henkilökohtainen monipuolinen kokemus eri työyhteisöistä ja ikäryhmistä syvensi aiheen käsittelyä. Valitsin haastateltavat tietoisesti eri työyhteisöistä, koska uskon, että eri toimijoilla ja tahoilla on paljon annettavaa toisilleen. Tähän ajatukseen sopii fenomenografian lähtökohtaoleetus, jonka mukaan eri tahojen esittämät käsitykset ovat tutkittavan ilmiön kannalta yhtä merkittäviä. Tutkielmassani draaman ja toiminnallisuuden anti ohjattaville tulee kuvatuksi välillisesti ohjaajan näkökulmasta. Olisi kiinnostavaa tutkia puhtaasti osallistujien kokemuksia ja käsityksiä draamasta ja toiminnallisuudesta. Uskon, että ohjattavien käsitykset aukaisisivat taas uuden maailman ja toisivat keskusteluun enemmän kriittistäkin näkökulmaa. Omien ohjausalan opintojen ja improvisaatiokurssien myötä heräsi myös kiinnostus tutkia sitä, miten draamaa ja toiminnallisuutta voisi käyttää oman ohjaajaksi kasvamisen tukemiseen.

Jokaisella tutkijalla ja jokaisella tutkimuksella on omanlaisen polkunsa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100). Pyrin tutkimukseni polkua kuvaillessani siihen, että lukija saisi selkeän kokonaiskuvan prosessin etenemisestä ja tekemistäni ratkaisuksista. Noudatin tutkielmani menetelmiä parhaani mukaan, mutta totta on, että myös oma intuitio ja elämäkokemus vaikuttavat aineistosta esittämiini tulkintoihin. Tutkimukseni raportoinnissa välittynee kiinnostukseni eri tieteen- ja taiteenalojen kirjallisuuteen ja niiden ajatusten yhdistelemiseen. Kuten draamassa ja toiminnallisuudessa uskon myös kirjallisuuden tutustumisessa ennakkoluulottomaan ihmettelyyn. Uskon, että ”hallitusti rönsyillen saa rikkaamman lopputuloksen kuin tiukasti ruodussa pysyen”.

Tutkimista voi verrata talon rakentamiseen. Ensin tarvitaan rakennusvälineet ja materiaalit eikä rakennusta synny, jollei tiiliä yhdistellä joidenkin periaatteiden mukaisesti. Yhdenlajiset tiilet yhdistetään rakennuksen seiniksi, osasta rakennetaan takka ja tietynlaiset tiilet jäävät kattotiiliksi. Lopullinen rakennus on kaikkien osien yhdistelmä. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 149) Samoista rakennusvälineistä voi rakentaa erilaisia taloja ja erilaiset rönsyilyt ovat viimeinen silaus sisustukseen. Minä rakensin näistä materiaaleista tällaisen ”talon”.

## 4 HAASTATELTAVIEN KÄSITYKSIÄ DRAAMASTA JA TOIMINNALLISISTA MENETELMISTÄ

Esittelen tässä luvussa haastattelemieni ohjaajien käsityksiä draamasta ja toiminnallisista menetelmistä käsitysryhmittäin. Luvusta löytyy vastauksia kysymyksiin, mitä he ajattelevat menetelmien käyttämisen vaativan, ja mitä ne antavat ohjausvuorovaikutukseen ja sen osapuolille. Aineistosta nousseita käsitysryhmiä olivat:

Tapa ajatella ja tapa toimia	Tekemisen kautta oivaltamista Kokemuksia Tunteita Mokat on pop Yhdessä tekemistä Ohjattavat tähtiä
Ohjaajuus	Tietoa Taitoa Kokemusta Innostusta Kuuntelemista Tilanneherkkyyttä Pelko ja barrikaadit pois
Menetelmien anti	Monensuuntainen vuorovaikutus Itse oivaltaminen Tunnekosketukset Voimaantumisen

Käytän käsitysryhmien kuvauksen tukena mahdollisimman paljon haastateltavieni suoria kommentteja ja ajatuksia, ja syvennän aineistosta nousseita käsityksiä draamaa ja toiminnallisuutta käsittelevän kirjallisuuden avulla. Haastateltavien suorat lainaukset ovat tekstissä pienemmällä fontilla. Niihin lisätyt kursivoidut osiot ovat tekemiäni selvennyksiä tekstin ymmärtämiseksi ja kolme pistettä tekstin keskellä tarkoittaa sitä, että olen poistanut välistä joko täytesanoja tai yhdistänyt kaksi saman haastateltavan ajatusta yhteen lainaukseen.

## 4.1 Taustalla tietynlainen tapa ajatella ja tapa toimia

### 4.1.1 Oivalluksia tekemisen, kokemisen ja tuntemisen kautta

Haastateltavieni käsitykset draamasta ja toiminnallisuudesta perustuvat heidän omakoh-  
tasiin kokemuksiin pitkältä ajalta. He kuvasivat ensimmäisten kontaktien menetelmiin  
syntyneen muun muassa lapsuudenperheen, sisarusten, opettajan tai kotikylän kesäteat-  
terin motivoimana. Myöhemmin niin harrastusten kuin erilaisten koulutusten kautta  
saadut kokemukset, elämykset, opit ja oivallukset innostivat menetelmien pariin. Omia  
lähtökohtiaan he kuvailivat seuraavasti:

Kyllä se sieltä lapsuudesta on lähteny se koko hommaan kiinnostus ja kulkenu sitten läpi  
koko elämän mukana. (Ohjaaja 1)

Varmaan se lähti siitä, että minä oon ite toiminnallinen ihminen. (Ohjaaja 2)

Aina se vaan tunki tämmönen toiminnallisuus ja draamallisuus mun töihin. (Ohjaaja 3)

Semmonen tietty ilmaisullisen ja vapauden kulttuuri, se on varmaan jo sieltä kotoa. (Oh-  
jaaja 4)

Myöhemmin uskoa menetelmiin vahvistivat omassa ohjaustyössä nähdyt eteenpäinme-  
not, onnistumiset ja ohjattavilta saatu palaute. Vaikka työtehtävät tai työyhteisöt eivät  
aina olleet kovin toiminnallisia, niin ”aina se vaan jostain tunki tämmönen toiminnalli-  
suus ja draamallisuus niihin mun töihin”. Haastateltavat kokivat draaman ja toiminnalli-  
set menetelmät luonteviksi tavoiksi käsitellä asioita sekä heille itselleen että ohjattaville.

Oppiminen tommosen (*draaman ja toiminnallisuuden*) kautta ja kertominen, jakaminen ja  
vuorovaikutus – se on vaan niin, et sitten tää kaikki muu, tää on sitä vierasta. (Ohjaaja 4)

Koen sen itelleni luontevaks vuorovaikutustavaks toimia ihmisten kanssa. (Ohjaaja 3)

Sitten kun jossain koulutuksessa on itse kokenut, että tää on tosi hienoo, niin sit vielä  
enemmän, että tältäähän se tuntus siitä ohjattavastakin. Että voi käydä asioita läpi silläkii  
tavalla. (Ohjaaja 2)

Luonnollisuuden tunne perustunee siihen, mihin draamakirjallisuudessakin viitataan -

draamallinen toiminta on ollut osa yhteiskuntaa ja kulttuuria sivilisaation alusta asti. Siitä hetkestä lähtien, kun miehet ja naiset pyrkivät ymmärtämään ja ylistämään maailmaa, jossa elivät, he ilmaisivat havaintonsa, ajatuksensa ja tunteensa tanssien, maalaten sekä esittäen. Lapset, jotka ovat määritelmällisesti ”uusia maailmalle” tekevät näin luonnostaan. (Owens & Barber 2010, 11.)

Draaman ja toiminnallisuuden käyttäminen vaatii aikuiseltakin lapsenomaista uteliaisuutta ja innostuneisuutta, mutta kuten haastatteluissa kävi ilmi, ennen kaikkea uskoa menetelmiin ja niiden taustalla oleviin ajatuksiin. Haastattelemani ohjaajat näkivät ihmisen kehollisena, tuntevana ja kokevana kokonaisuutena. He kuvasivat, miten draamassa ja toiminnallisuudessa ollaan ”omana itsenä kehollisesti mukana” ja menetelmät mahdollistavat elämänmakuisen toiminnan. Niiden avulla päästään ihmisen asian äärelle tekemään töitä ”ihmissyyden kanssa”. Menetelmien koettiin vastaavan ihmisten monikanavaisuuteen; mahdollistavan niin oppimisen kuin ohjaamisen monella eri tavalla, kuten seuraavista lainauksista näkyy.

Minun mielestä draama on tapa ajatella. Kokonainen ajatusmaailma, että uskoo, et voi oppia monella tavalla. Voi oppia kehollisesti, kehon kautta... Et siitä mä tykkään, et se ei oo yks kanava, mitä kautta se tieto tulee. Toiminnalliset menetelmät tuo ne asiat lähelle omaa ittee. (Ohjaaja 3)

Uskon siihen, että kun eihän kaikki oo lukumiehiä ja -naisia, että moni asia menee paljon paremmin niin, että sen voi katsoa kun joku muu sen tekee... Näkemällä, kuuntelemalla, ottamalla energioita vastaan saa vähintään yhtä paljon. (Ohjaaja 1)

Toiminnallisuudessa on kuitenkin niitä mahdollisuuksia, että sitten siinä täytyy löytää se keino, ettei kukaan tuu syrjityks tai loukatus, että ai jaa – ”sä et voi tehdä tätä, no, onpa kumma”. Mut sitten, että hei, tän jutun voi tehdä näinkin. Niinku elämässä, että löytyy monia reittejä. (Ohjaaja 2)

Toisaalta toiminnallisissa menetelmissä on variaatioita, niistä voi valita itelleen sopivimmat työtavat. Jos oot enemmän piirtäjä, niin sinä voit jollain tavalla hyödyntää sitä yhteistä tutkimusmatkaa käyttämällä sitä. Tai jos sinä oot enemmän tämmönen liike, että sä et oo niin puhuja, niin sä voit enemmän hyödyntää liikettä. Tai jos oot musikaalinen...kaikkea tämmöstä...musta draamaan sopii tämmönen poikkitaiteellisuus, että käytetään kaikkia taiteen keinoja. Jokainen voi löytää sen omimman välineen. Ja tietysti voi ottaa lainaan jokaisesta vähän semmosta keinovarastoa. (Ohjaaja 3)

Varsinkin sanataidetta, tehdään jonkin verran kirjoitusjuttuja, jotain kuvajuttujakin voi olla. Sehän on ihan rajatonta, mistä kaikkialta voi ottaa. (Ohjaaja 4)

Draamaan ja toiminnallisuuteen liittyy eri taiteenalojen ja tekemisen muotojen yhdisteleminen. Draaman, kirjoittamisen, tarinoimisen ja kuvien kautta voidaan tehdä näky-

väksi kehossamme piilossa olevia kokemuksia, tunteita ja tunteita. Taustalla on ajatus, että kaikki kokemuksemme, muistomme ja haaveemme ovat kehollisia. Mennyt ja tuleva ovat läsnä kehossamme eikä mikään, minkä on joskus kokenut, lopullisesti katoa mielestä tai kehosta. Vaikka tälle kehon tiedolle ei löydy helposti kielellistä ilmaisua, nämä muistot, pelot ja haaveet ovat todellinen osa kokemuksemme varastoa ja niitä voi käsitellä toiminnan kautta. (Sava & Katainen 2004, 28 – 29.)

Tunteiden merkitystä aineistossa käsiteltiin kahdesta eri näkökulmasta: menetelmät sallivat erilaisten tunteiden tietoisesta hakemisesta ja kokemisesta tai tarvittaessa tunteiden etäännyttämisen. Henkilökohtaisesti vaikean asian käsitteleminen helpottuu, kun sitä lähestytään esimerkiksi kuvien avulla. Draaman ansioksi puolestaan nähtiin se, että sen avulla pääsee kokeilemaan erilaisia rooleja, tapoja toimia ja ajatella, ja saa sitä kautta tunne-elämyksiä jostain itselle vieraasta tilanteesta (esimerkiksi kiusaajan ja kiusattavan roolit tai työyhteisön eri roolit). Tunteet käsitettiin merkitykselliseksi osaksi vuorovaikutusta ja oppimista. Tunnetasolle menevien kokemusten kuvattiin syventävän oppimiskokemusta ja jäävän muistiin paremmin kuin pelkästään luetun tai puheeseen perustuvan tiedon.

Se ei ahista niin paljon niitä ohjattavia, kun siinä saa jotenkin siirrettyä niitä omia tunteita ja omia ajatuksia sen toiminnan kautta ilmoille. On hieno huomata, miten paljon helpompaa on puhua vaikka itsestään jonkun nuoren, vaikka et tässä nyt tapahtuu näin ja tämmönen minä olin silloin ja kun sitten löytää niille omille tunteilleen, omille ajatuksilleen ite sanoja, kun ne voi kattoo jostain kuvista. (Ohjaaja 2)

Minusta on hienoo draamassa ja niissä rooleissa just tää, et lapset ja nuoret tajuu, että mä voin olla erilainen eri rooleissa. Mä voin turvallisesti kokeilla olevani vaikka joku paskiainen jossain draamassa vaikei olis mikään esitettävä draama vaan vaikka joku prosessidraama. Ja sit voi olla jokin hirmuhallitsija jossain pienessä prosessissa. Niin saa tunteita, että miltä se tuntuu siinä. Ne voi olla hirmu positiivisiakin asioita, mitä huomaa. Et mä voin jonkun roolin kautta toimia tällä tavalla ja se toimii tai tämän voikin tehdä näin tai näin. (Ohjaaja 3)

Tunteen kautta päästään syvemmälle siihen ilmiöön ja sen muistaa, se havahduttaa, motivoi. Jollain tavalla sen muistaa pitkään, kun on kokenut tunnekokemuksena sen asian, mitä on työstetty toiminnallisesti tai draaman keinoin. (Ohjaaja 3)

Asioiden ja tilanteiden työstäminen metaforien, roolien ja draamatarinoiden kautta helpottaa vaikeidenkin asioiden läpikäymistä. Etäännyttämisellä ei tarkoiteta asiasta vie raantumista vaan sitä, että uskaltaa mennä emotionaalisesti lähemmäksi kokemusta. Tekeminen, osallistuminen ja erilaisten elämän ilmiöiden tutkiminen on turvallista, koska



kenenkään ei tarvitse laittaa omia henkilökohtaisia kokemuksia likoon vaan keskustelu ja harjoitteet pysyvät keksityllä, yleismaailmallisella tasolla jokaisen mukana olevan yksityisyyttä kunnioittaen. Esimerkiksi roolihenkilön tai kuvien kautta tarinaa rakentessaan jokaisella on mahdollisuus säädellä ja valita kuinka paljon haluaa paljastaa itseltään tai kuinka syvästi heittäytyä mukaan. (Karkkulainen 2011, 19; Vehviläinen 2006, 79 - 80.) Erityisesti draama antaa mahdollisuuden kokeilla erilaisia tunteita ja ilmaisuja. Se mahdollistaa kiellettyjenkin ajatusten esille tuomisen ja käsittelyn tavalla, joka ei ole tavallisessa arkipäivässä mahdollista. (Heikkinen 2004, 23.) Tällainen toiminta tuo asiat lähelle ihmistä ja siirtää vastuuta osallistujalle. Kuten yksi haastateltavista totesi, kyse ei ole siitä, että luetaan jotain papereista tai ”täältä tulee joku kasvattaja ja kaataa tiedon sinuun” vaan tekemisen ja kokemisen kautta herätellään osallistujat itse oivaltamaan.

#### **4.1.3 Yhdessä tekemistä ohjattavien ollessa tähtiä**

Kaikissa haastatteluissa toistui ajatus siitä, että draama ja toiminnallisuus perustuvat yhdessä tekemiseen. Ohjattavat nähtiin ”sen hetken tähtinä”, osaavina ja kykenevinä toimijoina. Ohjaajan roolia kuvattiin niin, että hän on ”tuki ja turva, johon ryhmän on voitava luottaa”, ohjaajalla on vastuu ryhmästä ja toiminnasta. Ammattitaidostaan ja vastuustaan huolimatta ohjaaja ei näyttäydä ryhmässä tietäjänä eikä toimi edellisessä luvussa mainittuna tiedon kaatajana vaan hän on yksi toimijoista ja myös hänellä on lupa ammattilaisen roolistaan huolimatta olla läsnä inhimillisenä ja ihmettelevänä ihmisenä.

Siinä on ideana saada toiset toimimaan, et minä en oo se tähti vaan ne oppijat on niitä tähtiä... Mukava semmonen asetelma, et me lähdetään yhdessä tekemään jotain. Yhdessä keksien, löytäen. Et mäkään en välttämättä tiedä, mitä kaikkea me yhdessä etsitään ja löydetään. (Ohjaaja 3)

Se on taito luovia siellä välissä. Olla samalla tavalla työläinen, mutta oltava samalla varma siitä, mitä tekee... Minusta on naurettavaa esittää jotakin mitä ei oo. Tai olla tuntematta tai reagoimatta asioihin. Must se on myös sitä vahvuutta. (Ohjaaja 1)

Haastateltavani pitivät tärkeänä sitä, että ohjaajan ja ohjattavien välinen vuorovaikutus on aitoa ja hyvällä tavalla arkista. Ohjaushetkiin liitettiin oleellisena osana kuulumisten ja toiminnan päätyttyä tuntemusten kysyminen. Merkittäväksi asiaksi he nostivat kaikessa yksinkertaisuudessaan nimet. Nimien opetteleminen ja muistaminen osoittavat

aitoa kiinnostusta. Yksi haastateltavista kuvasi, että jos ohjaaja etäännyttää itsensä muista ja ohjaus on ylhäältäpäin tapahtuvaa eikä siellä ole ollenkaan tilaa henkilökohtaisille asioille, se näkyy tunnelman kylmyytenä. Lopputuloksessa näkyy, ettei sydän ole ollut mukana tekemisessä

Myös tommosen draaman ja ylipäättänsä tommosen toiminnallisen ohjaajan, sillä on mahdollisuus ihan semmoseen normaaliin ”Mitä kuuluu?” keskusteluun. (Ohjaaja 4)

Alkuun vähän semmonen kuulumiskierros, mikä on fiilinki. (Ohjaaja 3)

Se on niille hirveen tärkeä, et toi opettaja muistaa mun nimen. Jotenki se vaan aina nousee...tuommosilla pienillä asioilla osottaa sitä, että oot tärkeä ja että mä välitän teistä. Että te ette oo mulle vaan joku massa ja tää on vaan tämmönen paketti vaan mä oon just teidät halunnu tavata. Se on tärkeä mulle. (Ohjaaja 4)

Näistä kommentteista välittyy ajatus siitä, ettei ohjaaja voi piiloutua etäisen ammattilaisen roolin. Kurki (2000) pohtii, että ohjaajan on löydettävä oma persoonallinen tapa olla ja toimia ja luotettava siihen. Lisäksi jokaisen ryhmän kanssa erikseen on löydettävä tasapaino ohjattavien oman osallistumisen ja heidän tarvitsemansa ohjauksen välillä (Mts. 91). Ohjattavien keskinäinen suhde on myös tärkeä. Tavoitteena on saada ryhmän jäsenet puhaltamaan samaan hiileen ja suuntaamaan huomionsa yhteiseen toimintaan niin, että yksilöiden itsetietoisuus ja itsensä tarkkailu vähenee. Ryhmän päästessä yhteiseen virtauksen tilaan, jokainen osallistuja saa mahdollisuuden olla mukana omana itsenä ja kaikkien kanssa tasavertaisina toteuttamassa yhteistä tehtävää. (Routarinne 2004, 8.) Tällaisessa ryhmässä on turvallista toimia eikä epäonnistumisiakaan tarvitse pelätä.

### 4.1.3 Mokailu on pop

Haastateltavien suhdetta virheisiin ja epäonnistumisiin voisi kuvailla sanoin ”kepeä ja välitön”. He pohtivat, miten virheitä ja epäonnistumisia tapahtuu joka tapauksessa jokaiselle eikä niihin kannata jäädä kiinni. Virheistä oppii ja niiden kautta voi syntyä jostain uutta ja mahtavaa. Mokat ovat sallittuja ja jopa suotavia niin ohjaajille kuin ohjattaville.

(*Mokailu*) No, se on parhainta. Mie lähen aina siitä, että sitten kun osaa nauraa itelleen, niin sitten on kaikki hyvin. (Ohjaaja 1)

Jos tekee toiminnallisesti ohjausta, niin se vaatii ohjaajalta aika paljon. Just sitä havainnointia, kykyä, että mikäs tilanne tämä on ja mistäs tää johtuu. Mut tietysti sitä armollisuuttakin, että aina ei tarvii hoksata kaikkee ja että joskus voi mennä pieleen, mutta sekin on opettavaista. Ite ainakin ongin vaikka mistä sitten sen, että kyllä siinä ainakin jotakin tapahtu. Että vaikka jos moni asia ei mennyt niinku olis pitäny mennä, niin joku tarkoitus tai joku juttu oli, miksi tämä kannatti tehdä. Epäonnistumisissakin on jotakin onnistumista. (Ohjaaja 2)

Draamakirjallisuudessa puhutaan paljon virheiden ja epäonnistumisten sietämisestä ja niihin suhtautumisesta toimintaa ja elämää eteenpäin vievänä voimana. Perinteisesti kehityksen ajatellaan olevan mahdollista vain oikean ja väärän vaihtoehdon oivaltamisen kautta. Mieli pyritään pitämään virkeänä erilaisin rangaistuksin ja pelottein. Virheet on muistettava osoittaa, jotta niitä voidaan jatkossa välttää. Kuitenkin jokainen tyrmäys ja virheistä sakottaminen asettaa mielen ja ruumiin toiminnalle vain lisää uusia vaatimuksia ja rajoitteita sekä lisää epäonnistumisen pelkoa ja pakonomaista onnistumisen yrittämistä. (Routarinne 2004, 61 - 65.) Virheiden läpikäymisen tai niistä rankaisemisen sijaan draamassa uskotaan kannustamiseen ja sen suorituksia parantavaan voimaan. Yksi perusideoista on iloinen mokaaminen. Osallistujia voi jopa kehottaa mokaamaan, tekemään mieluummin väärin kuin pyrkimään onnistumiseen. Tausta-ajatuksena on, että rimaa laskiessa suorituspainet vähenevät ja onnistuminen on lähempänä kuin koskaan. Mokaamisen tai eri tavoin tekemisen kautta voi vahingossa keksiä jotain uuttakin - uusia harjoitteita, ennakoimattomia etenemisen polkuja ja oivalluksia. (Routarinne 2004, 146.) Harjoitusten avulla kaikilla on lupa kokeilla omia rajoja ja lupa tehdä virheitä. On tärkeää saada kokemuksia ja tunne siitä, että joku asia tai tilanne ei toimikaan. Kuten elämässä, niin draamassa ja toiminnallisuudessakaan ei voi etukäteen koskaan tietää kuinka käy. Kaikki on otettava vastaan ja jatkettava matkaa. Ilman epäonnistumisia ei voi olla todellisia onnistumisiakaan. (Heikkinen 2004, 116 - 117.) Tämä pätee myös ohjaajuuteen. Ohjaajallakin on lupa mokailla ja olla ei-täydellinen. On tärkeää olla armollinen itselleen ja samalla toimia esimerkkinä muille. Ohjaajan liiallinen ankaruus omaa itseä kohtaan voi heijastua ohjattaviin kun taas ohjaajan rehellisyys omille puutteille ja rento suhtautuminen omiin mokiin poistaa suorituspainetta ohjattaviltakin. (Numminen 2012, 223.)

## 4.2 Draamallinen ja toiminnallinen ohjaaja

### 4.2.1 Tietoa, taitoa ja kokemusta

Haastateltavat nostivat vahvasti esille ohjaajan roolin, ohjaajuuteen liittyviä kommentteja oli määrällisestikin eniten. Niissä painotettiin ohjaajan tiedollista ja taidollista osaamista. Teoriatieto nähtiin merkityksellisenä (”mä oon saanu teoriasta hirveesti apua”), mutta sen lisäksi korostettiin omakohtaista kokemusta. Ohjaajien käsitys ihmisestä kehollisena, tuntevana ja kokevana heijastuu myös ohjaajaksi oppimiseen: draaman ja toiminnallisuuden menetelmiä on kokeiltava ensin itse ja vasta sitten niitä pystyy teettämään muilla. Varsinkin aloittelevalle ohjaajalle on tärkeää, että hän pääsee itse tekemään ja kokeilemaan harjoituksia kursseilla tai koulutuksissa. Vaikka tutkielmani kokeineet ohjaajat kertoivat testaavansa uusia harjoituksia myös tutuilla ryhmillä, he halusivat edelleen päästä itsekin kokijaksi ja tekijäksi, ja pitivät sitä tärkeänä.

Se, että pääsee kattomaan jotain toista opettajaa, että kuinka se tän tekee. Pääsee ite olemaan ihan vastuuttomana ja tekemään vaan. Mä tykkään, että mä oisin kokeillu niitä harjoituksia ennen kun mä meen niitä tekemään. Mulla on semmosia tiettyjä vakkari-ryhmiä, joille mä voin koetella uusia juttuja. Että mitenkähän tää näitten kanssa tääkin juttu toimis. Mä oon pitäny sitä tärkeänä, että mä oon ite kokenu kaikki ja tiedän, mitä mä teen. (Ohjaaja 4)

Sit usein on hyvä, et itellä on kokemus jostain toiminnallisista harjoituksista. Hirveen monet on sanoneet, ketkä on draamaakin opiskelleet, ettei ois uskaltanu lähteä, jos ei ois omaa kokemusta. Et tietää vähä, miltä se tuntuu. Kannattaa jotain koulutuksia käydä. Käydä jollain kursseilla, et saa ite kokemuksen. Ne on ihan erilaisia kun luettuna. (Ohjaaja 3)

Routarinne (2004) toteaa, että draamaa ja toiminnallisia menetelmiä ei voi opettaa toisille kirja kädessä. Menetelmiä ei opi pelkästään lukemalla vaan oma kokemus on ensiarvoisen tärkeä. Hän vertaa yhtä draamallisen ilmaisun osa-aluetta, improvisaatiota kuntosaliharjoitteluun: kirjasta voi lukea kuntosaliharjoittelun perusteista ja löytää ohjeet harjoitteluohjelman laatimiseen. Seuraavassa vaiheessa on hakeuduttava ohjattuun harjoitteluun kuntosaliohjaajan kanssa, mutta vieläkkään lihakset eivät ole kasvaneet ja vahvistuneet. Kaiken päälle tarvitaan omatoimista ja päättäväistä harjoittelua. (Mts. 13.) Teoreettisen tiedon lisäksi kokemuksellisella tiedolla on valtava merkitys ja kokemukset

ovat yhtä arvokkaita, olivatpa ne syntyneet ryhmän jäsenenä tai sen ohjaajana, aikuisten tai lasten parissa. Jokainen ryhmä on omanlainen ja kokemus erilaisista ryhmistä kasvattaa koko ajan ohjaajan kokemusta ryhmätoiminnasta. Ohjaajan on tärkeä muistaa myös, miltä oppiminen tuntuu – millaisia ilon ja ahdistuksen tunteita se herättää ja miltä tuntuu, kun asiat toimivat tai kun ne eivät todellakaan toimi. (Repo – Kaarento 2007, 127.)

Haastateltavat painottivat, että draamaan ja toiminnallisuuden perustuvan ohjaamisen on oltava suunnitelmallista ja tavoitteellista. Toiminnan kautta pyritään aina oppimaan jotain, sillä on oltava merkitys. Ohjaajan on tiedettävä mitä ja miksi tekee. Näitä ajatuksia haastatteluissa kuvattiin seuraavasti:

Että sä oot ite sisäistänyt, mitä sä teet ja että on tavoite, että miks sä teet. Toimintaa voi olla toimintaa, mutta sitten voi olla toiminnallista ohjausta. Ja sitten kun on tämmöstä toiminnallista ohjausta, niin ohjaajalla pitää olla selvillä, että miks tätä tehdään. (Ohjaaja 2)

Ei vaan, että tää vois olla hauska harjotus vaan että miks, mitä varten, mitä mä tavoitelen tällä... Jos käyttää draamaa tai mitä tahansa toiminnallisia menetelmiä, niin ne täytyy jollain tavalla palvella jotain. Et siellä täytyy olla se ajatus taustalla, et mitä niillä haetaan... Aina täytyy osata perustella, että miks vaikkei kertoiskaan, että miks me tätä tehdään... Draamassakin minä nään sen oppimisen siellä tavoitteena. Tehäänpä mitä lajia tahansa, teatteria, prosessidraamaa tai forumteatteria tai mitä tahansa. Siellä on kuitenkin aina se jostain oppiminen – itsestä tai jostain asiasta tai maailmasta. (Ohjaaja 3)

Mä pidän hirveen tärkeänä, et mulla on tietynlainen suunnitelma, et mä en mee ikinä ihan tyhjään, mut mulla on tietynlainen se systeemi, mut mulla on siinä tietysti liikumavaraa, et mulla on ekaks vaikka et nimet, niin mulla on pariki ehotusta siinä ja mä valitsen ton. Sit lukee vaikka et kehollinen lämmittely ilman ääntä ja siinä on pari harjotusta ja aha, tää ryhmä tarvii ton. Et on tietty runko, mut on myös sitä valinnanvaraa. (Ohjaaja 4)

Heikkinen (2004) korostaa, että vaikka toimintaan liittyy olennaisesti kaikille mukava ja hauska yhdessäolo, se ei yksin riitä. Draamassa ja toiminnallisuudessa on pääsääntöisesti tavoitteena tutkia jotain tilannetta tai ongelmaa. Aiheet voivat olla henkilökohtaisesti vaikeitakin, mutta itse toiminta voi olla hauskaa. (Mts. 157.) Menetelmien käyttäminen on kurinalaista toimintaa ja suunnittelu on osa sitä. Draamaan ja toiminnallisuuden pätee sama kuin eri oppiaineisiin: kukaan ei lähde käsittelemään aihealuetta suin päin siihen perehtymättä ja miettimättä omaa lähestymistapaa kyseiseen asiaan. Ennakkosuunnitelma antaa turvallisuutta ja auttaa etenkin aloittelevaa ohjaajaa tuntemaan olonsa rentoutuneemmaksi. Rentoutuneena työskenteleminen antaa puolestaan tilaa aidolle yhdessä tekemiselle; ryhmän jäsenten kuuntelemiselle ja ryhmän viesteihin reagoimiselle.

(Owens & Barber 2010, 15.) Ohjaaja on ammattilainen, joka hallitsee alan teorioita, suunnittelun ja teknisiä yksityiskohtia. Toiminnan ydin löytyy kuitenkin aidosta kiinnostuksesta ohjattavia kohtaan. (Skinnari 2004, 22.)

#### 4.2.2 Innostusta, kuuntelemista ja tilanneherkkyyttä

”Draaman ytimenä pidetään usein todellisuutta jäljittelevää toimintaa. Sitä tärkeämpää on kuitenkin läsnäolo: erityinen tässä ja nyt - olemisen energia ihmisten välillä, jota leikki ja leikillisuus vievät eteenpäin” (Heikkinen 2004, 7-10). Ohjaajan innostunut ja positiivinen asenne auttaa virittämään tunnelmaa ja houkuttaa mukaan toimintaan. Ohjaajan tehtävänä on innostaa ryhmää. Tärkeää on kuitenkin aitous: innostus ei saa mennä yli vaan sen pitää olla aitoa kiinnostusta asiaan. (Heikkinen 2004, 166 - 167.) Owens ja Barber (2010) kuvaavat, että ohjaajan on oltava itse hyvässä vireessä. On kuitenkin epärealistista ajatella, että hyvä vire olisi mahdollista aina eikä ole toivottavaakaan pitää yllä äärimmäisen korkeaa havainto- ja energiatasoa viikosta toiseen. Ohjaajan on kuunneltava itseään - jos ei ole oikeanlaisessa vireessä, ei draamaa tai toiminnallisuutta kannata yrittää väkisin. Siitä voi seurata enemmän harmia kuin hyötyä. (Mts. 50.) Aineistossa asia sanoitettiin seuraavasti:

*(Ohjaajalta vaaditaan) innostuneisuutta asiaan. Koska siinä pitää olla niin hetkessä läsnä, että jos ei oo yhtään kiinnostunut, että hohhoijaa...pääsispä täältä jo pois...niin ei se sitten toimi ollenkaan. Kun siinä ollaan silleen, että koko ajan luetaan sitä ryhmää. Ja just se innostuminen ja se aito kiinnostus. Sehän siinä pitää yllä sen innon, että jaksaa olla. Ainakii sitä. Ja rohkeutta kohdata ihmiset. (Ohjaaja 4)*

Yksi haastateltavista kertoi, kuinka päivästä päivään toistuviin harjoituksiin helposti rutinoituu ja unohtaa, että osallistujille kyseinen harjoitus on uusi, ehkä vaikea ja hetki ja kokemus ainutkertainen. Hän muistutti läsnäolon taidosta ja osallistujien huomioimisesta. Koko aineistosta nousi vahvasti esille ajatus siitä, että ohjaajan on oltava herkkä paitsi ryhmälle, myös sen jokaiselle yksittäiselle jäsenelle. Hyvä ohjaaja on avoin, vastaanottavainen ja valmis toimimaan ryhmän ehdoilla.

Vaikka se ryhmä on ryhmä, niin jokainen siellä on erikseen yksilö. Pitää ottaa jokainen siellä erikseen. Kahta ihmistä ei voi ohjata samalla tavalla. Aika paljon venymistä ja ymmärrystä tilanteista. Vaatii hyvää organisointikykyä ja näkemystä. (Ohjaaja 1)

Ryhmänkuuntelutaitoo, sitä tarvitaan kanssa uskomattomia määriä. Ja persoonoitten myös. Et pitää kohdata, minkälainen tämä on, minkälainen tuo ja tuo ja tuo ja tuo. (Ohjaaja 4)

Se tietysti vaatii sitä, et sä uskallat siinä tilanteessa olla auki, avoin. Kuuntelet oikeesti toista ihmistä, ryhmää...mitä tarpeita siellä on... Uskallat tehdä ratkasuja, uskallat tarttua, jos sieltä tulee joku tarjous, ottaa vastaan...tässä tullaan improvisaatiokentälle. Hyvä ohjaaja, joka käyttää toiminnallisia menetelmiä, toimii ihan kun improvisaatio -ohjaajana, hän ottaa koko ajan ryhmästä niitä impulsseja. Vahvistaa sieltä jos tulee joku tarjous, että hän vahvistaa ja noukkii sieltä ja siitä tulee taas vuorovaikutuksen voima. Et mä en ookaan se, joka sanelee vaan asiat voi tulla oppijoilta ja siinä vuorovaikutuksessa voi oppia, et hei, mun ideat voi olla hienoja, siellä voi olla niitä hyviä, arvokkaita jyväsiä tai mitä tahansa semmosia, mitä voi jalostaa. (Ohjaaja 3)

Skinnari (2008, 35) kirjoittaa, miten ohjaajalta vaaditaan läsnäoloa tässä hetkessä ja parhaimmillaan hänellä on tuntosarvet, joilla hän tunnustelee ryhmän läsnäoloa ja reagoi sen sanattomiin ja sanallisiin viesteihin. Menetelmiä ei kannata toteuttaa liian jäärpäisesti tietyn suunnitelman mukaan, vaan on oltava valmis tekemään muutoksia, jos huomaa, ettei joku juttu toimi. Tiukasti etukäteissuunnitelman mukaan etenevä mekaaninen toiminta tuottaa ainoastaan muodollista työskentelyä. Kokenut ja tilanteessa läsnä oleva ohjaaja osaa lukea yksilöiden ja ryhmien mielialoja ja valita toiminnan sen mukaan. Ryhmältä voi tulla myös tarjouksia, joita kannattaa hyödyntää. (Owens & Barber 2010, 22; Puhakka 2006, 73.) Ohjaajalta vaaditaan pedagogisen osaamisen lisäksi tilanneherkkyyttä ja kykyä toimia tilanteissa joustavasti niin, että se palvelee toimintaa ja ryhmää. Draaman ja toiminnallisten menetelmien käyttäminen on haastavaa ja ohjaajalle asetetut vaatimukset voivat tuntua kovilta. Heikkinen (2004, 162) toteaa lohduttavasti, ettei ohjaaminen ja kaikkien vaatimusten mukainen toimiminen ole ollenkaan helppoa eikä siinä kukaan aina onnistu.

Draamaan ja toiminnallisuuteen heittäytyminen on haaste osallistujillekin, koska usein he tulevat tilanteeseen joko täysin ilman aiempaa kokemusta tai hyvin vähäisellä kokemuksella (Heikkinen 2004, 146). Erilaisista ryhmistä puhuttaessa haastateltavat muistuttivat, että aiemman kokemuksen lisäksi ohjaajan on otettava huomioon osallistujien ikä, taustat ja mahdolliset fyysiset esteet. Kaikkeen ei voi kuitenkaan aina valmistautua. Yksi haastateltavista kertoi häntä kohdanneista yllättävistä tilanteista: kun ryhmässä olikin ilman ennakkotietoa puhumaton nuori, mutisti tai sikainfluenssan takia kättelykielto. Ensimmäisessä ryhmässä puheeseen perustuvat harjoitukset jätettiin pois

ja toiminta jatkui pantomiimin avulla, jolloin kaikki pääsivät osallistumaan samanarvoisina ja saivat samalla kokemuksen yhteisestä kielestä. Toisessa ryhmässä ohjaaja improvisoi ennakkoon suunnittelemaansa kättelyyn perustuvasta alkulämmittelystä uuden, entistä hauskemman harjoituksen, jossa tervehtiminen tehtiin toisia koskettamatta keholla liikehtien. Ohjaaja kuvasi, miten tällaisissa tilanteissa on apua ennakkoluulotomuudesta, kyvystä elää tilanteen mukaan ja ryhmän ehdoilla. Osallistujilla on lupa tulla tilanteeseen omana itsenään ja ohjaajan tehtävänä on muokata työtavat kullekin ryhmälle sopivaksi ja antaa heille aikaa tottua uusiin työtapoihin. Haastatteluissa korostui ajatus siitä, että draama ja toiminnallisuus ovat opeteltavia taitoja, niitä ei hallita automaattisesti.

Nää on taitoja, joita opitaan tämmöset draamalliset taidot, draamataidot. Et ei niitä voi heti täydellisesti osata... Ja muistaa se, että jos se on uus oppijoille, niin että ne työtavat tulee olla sopivia niille ja kuitenkin pikkasen haastetta, ei liian haastavia heti... Ohjaajan vastuulla on se, ettei heti lähetä liian isoja asioita havittelemaan tai tekemään. Et lähettään pienestä liikkeelle. Pienin askelin, pieniä kokeiluja. (Ohjaaja 3)

Se vaatii sen, että niitä toistoja pitää olla. Et sitten kymmenennellä kerralla se vois mennäkin. En ite ainakaan haluais luovuttaa siihen, jos joku menee pieleen tai näyttää, että tämä ei ota tätä omaksensa. (Ohjaaja 2)

Owens ja Barber (2010) toteavat, että hämmentävät kokemukset draamasta tai toiminnallisuudesta johtuvat usein siitä, että ihmiset on kylmästi laitettu tekemään jotain ilman vakuuttamista tilanteen turvallisuudesta. On epärealistista pyytää ketään yhtäkkiä ”olemaan joku muu” tai astumaan toisen henkilön housuihin ja esiintymään toisille. Toiminnassa olisi edettävä askel kerrallaan. Ensin herätellään ryhmän kiinnostus, jonka jälkeen voidaan rakentaa sitoutumista, joka puolestaan synnyttää luottamuksen. Prosessi vie aikansa eikä sitä saa hoputtaa. (Mts. 21.)

### **4.2.3 Pelko ja barrikaadit pois.**

Aineistosta nousi esille ajatus siitä, että ohjaajan omat ennakkoluulot tai rohkeuden puutteet voivat toimia esteenä draaman ja toiminnallisuuden kokeilemiseen ja käyttämiseen, jos jää niiden vangiksi. Haastateltavat kuvailivat ryhmiä, joita voisi ennakkoon ajatella haasteellisiksi, mutta jotka käytännössä olivat osoittautuneet osallistuviksi ja toimiviksi.



Esimerkiksi toisilleen haistattelevat ja keskinäisiä katsekontakteja viimeiseen asti välttäneet pienluokan oppilaat päätyivät toiminnan lopuksi ringiin keskustelemaan varsin sopuisasti ja dementiavanhus havahtui toiminnan kautta hetkeksi tähän aikaan. Vastauksista välittyi, että useimmiten on kyse ohjaajan omista ennakoajatuksista ennemmin kuin ryhmän oikeista ominaisuuksista.

Minusta on ollut yllättävää huomata, et miten valmiita nuoret, lapset on tämmösiin. Et joskus on itellään vähä liiankin negatiivisia ennakoasetelmia, että mitenkähän tää nyt menee ja pystyyks ne löytämään tästä jotain tai osaako ne ajatella tämän. Mutta nehän on tosi...toimiminen on aika luontasta. Et aika yllättävissäkin olosuhteissa pystytään lähemään semmoseen mukaan. (Ohjaaja 2)

Haastattelemani ohjaajat mainitsivat draaman ja toiminnallisten menetelmien käyttämiseen liittyviä vaatimuksia huomattavasti enemmän ohjaajalle kuin ohjattaville. Yksi haastateltavista kuvasi draaman vaativan osallistujilta tiettyä ajattelun kypsyyttä, jotta pystyy elämään tosielämää ja fiktiota yhtä aikaa, ja jälkikäteen refleктоimaan kokeemaansa. Muuten painopiste nähtiin ohjaajan ammattitaidossa. Kaiken lähtökohtana on se, että ohjaaja uskoo ja luottaa osallistujien potentiaaliin.

Jos on tehny yläasteelaisten kanssa, kasiluokkalaisten kanssa tässä töitä muutaman vuoden, niin kaikki mä oon saanu koukutettua. Ei esimerkiks tarvii olla asennetta. Kyllä se sieltä tulee. Läsne pitää olla. Luokan sisäpuolella – se on hyvä. Siitä on hyvä lähtee. (*hymyillen todettu*) (Ohjaaja 4)

Nuorillahan tulee hyvin äkkiä, jos tulee jotain uutta, että ”minä en ainakaan”. Ohjaajalla on aika merkittävä rooli saada se (*toiminta ja tilanne*) luontevaks. (Ohjaaja 2)

Kolmessa haastattelussa pohdittiin sitä, miten draama ja toiminnallisuus voivat herättää osallistujissa pelkoja ja jännitystä. Pelkojen taustalla voivat olla aiemmat ikävät kokemukset tai osallistujien henkilökohtaiset asiat voivat vaikuttaa tilanteeseen. Erityistukea tarvitsevien nuorten parissa paljon toiminut ohjaaja totesi, miten pelkkä ympäristön muuttuminen voi jo ”lyödä sekasin”.

Kaikki toiminnalliset poistaa jollain lailla lukot, barrikaadit ja esteet. Avaa kehon toimintaan. Sen takia se monia pelottaakin. Et siinä ei ookaan enää sitä turvallista seinää, minkä takana olla suojassa. (Ohjaaja 3)

Jos sinä oot paikalla ja läsnä, niin eihän siinä mitään pahaa oo, mutta ihmisillähän on monesti se pelko, että he joutuvat itse osallistumaan. Se juontaa kouluajoilta ja niistä kaikista esiintymisistä siellä luokan eessä, josta on negatiiviset kokemukset. (Ohjaaja 1)

Pelko on voimakas sana. Peloista puhuminen voi olla ahdistavaa ja sitä halutaan ehkä vältellä, sillä useimmat meistä haluaisivat olla toisten silmissä rohkeita eikä ole helppoa myöntää pelkäävänsä jotakin. On paljon helpompaa esittää pelotonta ja rohkeaa ja näyttää toisille omat vahvuutensa kuin heikkoutensa. Routarinne (2004) kuvaa, että ”jos pelottelee toisia, toiset tyhmistyvät. Jos suhtautuu ympäristöönsä ylimielisesti, pitää toisia ihmisiä kykenemättöminä ja on sitä mieltä, että itse tietää ja osaa paremmin, toiset ihmiset tosiaankin muuttuvat kykenemättömiksi. Jos heitä kohtelee tyrmäävästi ja alentuvasti, pelottelee, rankaisee ja sakottaa, he eivät pysty antamaan parastaan vaan lukitsevat mielensä. He turhautuvat, ahdistuvat, tulevat aggressiivisiksi tai panssaroituvat. Onnistumisen pakko ja epäonnistumisen pelko saavat aikaan alisuoriutumista.” Jos taas arvostat ja kunnioitat toisia, olet avoin, kannustava ja hyväksyvä, saat toiset toimimaan luvasti, antamaan parastaan ja joskus jopa vielä enemmän – ylittämään itsensä. (Mts. 47 – 50.)

Haastateltavat eivät nähneet mahdollisia pelon tunteita toiminnan esteinä vaan he palasivat ohjaajan merkitykseen. On ohjaajan ammattitaitoa havaita ja tunnistaa pelot ja vastustus ja pohjustaa toiminta niin, että tilanne muodostuu kaikille turvalliseksi. Ohjaajan on oltava sinnikäs ja auttaa osallistujia voittamaan toiminnan esteet.

Tehä heti selväks, että siihen saa osallistua ketkä haluaa ja muuten olla läsnä. Että ei oo valmiiks pelkoo, että minä joudun olemaan esillä, koska ei se muuten ainakaan edesauta sitä jatkoo. (Ohjaaja 1)

Enemmän se ehkä vaatii...ehkä enemmän haastavampaa opettajalta tai ohjaajalta, tietää, mitä tekee ja olla sinnikäs. Mennä yli sen vastustuksen... Alussa on hyvä kertoa aina nää, et sehan ihmisiä pelottaa, kun sanoo draama tai käytetään tässä jotain toiminnallisia menetelmiä, nii vähä kertoo, purkaa siinä alussa auki sitä, mitä tämä nyt on. Mitä me tullaan täällä tekemään ja mitä teiltä vaaditaan ja minkälaista...se jollain tavalla aina helpottaa. (Ohjaaja 3)

Et sitten niinku luovutetaan (*osallistujat luovuttaa*) – se muuri sortuu ja sit antaudutaan sille ja huomataan, että tää onki mukavaa. Ja sit vielä, että on mukava tehdä porukalla. (Ohjaaja 2)

Olosuhteilla luodaan turvallisuutta ja luottamusta. Suotuisat olosuhteet vaikuttavat ryhmän ja sen yksittäisen osallistujan rohkeuteen heittäytyä uuteen. Haastateltavat kuvailivat sekä konkreettisia tilaan liittyviä vaatimuksia että toiminnan edellyttämää henkistä ilmapiiriä. Yksi haastateltavista kertoi kokemuksiaan toiminnallisuudesta luonnossa.

Hän pohti, miten luonto itsessään rauhoittaa ja kääntää ihmisten ajatukset uusille urille.

Et ihan niinku tämmönen häly, melu, et sehän sieltä on pois. Et siellä on erilaista, ei hälyä ja melua, vaan erilaista ääntä. Minusta se on enemmänkin rauhottavaa ku raastavaa. Ja sit kaikki – puut, vesi, tuli – tuo rauhallisuutta ja tietynlaista seesteisyyttä. Antaa tilaa, et asioita voi tehdä eri tavalla. (Ohjaaja 2)

Vaikka luontoa toimintaympäristönä käsiteltiin vain yhdessä haastattelussa, yhteistä kaikille ohjaajille oli edellisessä lainauksessa esille tullut ajatus siitä, että on tärkeää mahdollistaa asioiden eri tavalla tekeminen luomalla normaaliarjesta poikkeava, seesteinen tila niin henkisesti kuin fyysisesti. Voimakkaat tunteet, pelko, jännitys ja kaikki erilaiset tapahtumat juuri ennen tilanteeseen saapumista vaikuttavat ryhmän jäseniin ja on tärkeää saada ne puretuksi. Haastateltavat korostivat alkutilanteen rauhoittamisesta niin, että kaikki ovat läsnä siinä hetkessä. He mainitsivat, että on tärkeää kertoa jotain tulevasta toiminnasta ja sopia selkeät pelisäännöt.

Ainakin draamaa kun teen, niin mä tykkään ekana nää barrikaadit pois... Sit musta on hyvä, alkuun vähän semmonen kuulumiskierros, mikä on fiilinki, et voi sanoo sen, purkaa oman sen hetkisen tilanteensa tai jännityksensä tai mikä on päällimmäisenä. Kun sen saa sanottua, niin on helpompi lähteä siihen uuteen tilanteeseen. (Ohjaaja 3)

Ydinasioita, mitä mä hirveesti painotan, on just se, että on niin monta oikeeta vastausta kun teitä on ihmisiä. Että kuhan sä vaan osallistut, et jos on ihan näin vaan, blokkautuu eikä tee mitään, niin silloin ei myöskään synnytä mitään. Pitää olla myös keskittymistaitoo, et jos ihan lähtee vetelemään omia shoutaamaan eikä kuuntele muita, ei se myöskään silloin toimi. Et kunhan sä teet, mikä susta tuntuu itestä oikeelle ja annat muillekin tilaa tehdä...ei tarvii sen enempää. (Ohjaaja 4)

Et mä ite tykkään kertoa, mitä tässä tuleman pitää et se ei oo ihan mysteeriä, et mitä tässä tullaan tekemään (Ohjaaja 3)

Myös Owens ja Barber (2010, 36) muistuttavat, että vaikka luovassa prosessissa on luonnollista joutua sietämään tiettyä epävarmuutta, niin draaman kaltaisessa sosiaalisessa ja kollektiivisessa taidemuodossa on oleellista, että ryhmä on koko ajan tietoinen toiminnan pääsuuntaviivoista. Fyysisistä ja psykologisista olosuhteista muodostuva oppimisilmapiiri on keskeinen tekijä rohkaistaessa ihmisiä toimintaan ja ottamaan vastuu omasta oppimisestaan. Fyysinen tila tarkoittaa tilan järjestelyjä, esimerkiksi pöydät ja tuolit siirretään pois tai draamaa varten voidaan yhteisellä päätöksellä kuvitella huone miksi tahansa tilaksi tai ympäristöksi. Psykologinen ilmapiiri perustuu molemminpuoliseen kunnioittamiseen, rehellisyyteen, kuuntelemiseen ja vuorovaikutuksen avoimuu-

teen. Kannustava oppimisilmapiiri kannustaa vapaasti ja rehellisesti tutkimaan ja ilmaisemaan omia ajatuksia. Se rohkaisee iloiseen tekemiseen ja antaa tilaa spontaanisti syntyvälle huumorille. Tällaisessa ilmapiirissä uskaltaa myös epäonnistua. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 130; Heikkinen 2004, 59, 162.)

Vaikka draamaan ja toiminnallisuuteen liittyy se, että epäonnistumisissa nähdään hyvää ja siihen jopa rohkaistaan, niin haastateltavien mukaan aluksi on tärkeää saada onnistumisen kokemuksia. Aineistossa oli useita mainintoja siitä, että harjoitusten on oltava alkuun helppoja ja hauskoja. Ohjaajat puhuivat siitä, miten asioita voi lähestyä vaikka arjen näkökulmasta. Tämä helpottaa harjoitukseen heittäytymistä, sillä asiat koskettavat jokaista jollain tavalla ja kaikki vastaukset ovat oikein. Harjoitusten tavallisuus ja hauskuus hälventävät pelkoja ja luovat turvallista, luottavaista ja rentoa ilmapiiriä.

Ihana nähdä, kuinka ne sitten hullaantuu niihin. Ja rupee tekemään yhdessä. Saa onnistumisen kokemuksia. Et sen takiahan ne pitää olla hirveen helppoja, et ne saa nopeesti niitä onnistumisen kokemuksia. Ihan heti eka harjoitus pitää olla semmonen, et kaikille tulee olo, että jes mä onnistuin. Ei tarvii sanoo, kun nimi. (Ohjaaja 4)

Kaikkeen ilon kautta. (Ohjaaja 1)

Musta on hirveen herkullisia (tavalliset asiat), et vaikka ajetaan autoo ja sit pitäs tehdä vaikka patsaana ja kaikki tehdään se yhtä aikaa, niin sit siellä on...joku ajaa autoo tälläläilla, joku tälläläilla, joku ajaa näin...minä aina sanonkin, että täällä on tasan niin monta oikeeta ja hienoo vastausta, kun on teitäkii. Kun kaikkiahan me ajetaan jollain tavalla sitä autoo, ollaan siellä auton kyydissä ja se riittää. Ja siitä monesti syntyikin se hauskuus. (Ohjaaja 4)

Draamaharjoituksia ja toiminnallisia harjoituksia esittelevässä kirjallisuudessa korostetaan alun lämmitysharjoituksia. Niillä on tärkeä tehtävä, ja niiden avulla voi jo opettaa monta perusasiaa. Ryhmän vetäjän on tässäkin kohtaa hyvä tietää, mihin hän harjoitteilla pyrkii. Ennen kaikkea on pyrittävä luomaan hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri kaikin käytettävissä olevin keinoin. (Routarinne 2004, 148.) Kaikki toiminta perustuu turvalliseen, luotettavaan ilmapiiriin. Erityisen tärkeää on osallistujien ja ohjaajan välinen luottamuksellinen suhde. Kukaan ei saa joutua naurunalaiseksi vaan osallistujien on voitava luottaa ohjaajaan ja siihen, että ohjaaja tietää, mitä tekee ja miksi. (Mäkisalo - Roppo-nen 2006, 94.) Näin energiaa ei mene turhaan jännittämiseen tai pelkojen kanssa painimiseen. Lisäksi osallistujille on syytä korostaa sitä, että jokaisella on jotain annettavaa ja saatavaa. Kaikki ovat samassa lähtötilanteessa eikä kenenkään kokemuksella tai tiedollisella ylivallalla ei ole merkitystä. (Luoma - Kuikka 2006, 108.) Myös koko ryhmän

sosiaalinen ilmasto vaikuttaa työskentelyyn. Ryhmän jäsenten suhteiden kehittämiseen ja ryhmän jäsenten keskinäisen sekä ohjaajaa kohtaan tunteman luottamuksen syntyyn on varattava aikaa. (Owens & Barber 2010, 50 – 51.)

### 4.3 Yhdessä oppimassa

#### 4.3.1 Monensuuntaista vuorovaikutusta, oivalluksia ja tunnejälkiä

Ryhmätyöskentely voi herättää kielteisiä tunteita; kateutta, kilpailua tai jopa vihamielisyyttä toisia ryhmän jäseniä kohtaan. Lapset ja nuoret ilmentävät sitä usein näkyvästi, toisten virheille nauretaan tai menestymistä väheksytään. Aikuiset toimivat verhotummin, kateus voi näkyä esimerkiksi latistavana ja mitätöivänä palautteena. Joskus toisten ajatukset tai ideat tyrmätään jo siinä vaiheessa, kun ne vasta hakevat muotoaan. (Repo - Kaarento 2007, 52 - 53.) Tutkielmani aineistosta nousi vahvasti esille kokemus siitä, että draama ja toiminnallisuus auttavat hyvän ryhmädynamiikan luomisessa. Menetelmien kuvattiin parantavan vuorovaikutusta niin ohjaajan ja ryhmän välillä kuin myös ryhmän jäsenten kesken. Ne synnyttävät yhteisöllistä ja osallistavaa toimintakulttuuria.

Ja sitten kun on tullut niitä onnistumisia (*toiminnallisessa ryhmätyöskentelyssä*) ja huomannu miten paljon enemmän tapahtuu ja miten paljon enemmän on monensuuntaista vuorovaikutusta, kun siinä on se toiminta mukana. (Ohjaaja 2)

Useesti kun käytän draamaa, sen huomaa, et saa ryhmän dynamiikan toimimaan... Sivutuotteena tulee nää sosiaaliset taidot, vuorovaikutustaidot, ihmiset rupee kommunikoi-  
maan keskenään, keskustelee, huomaa, et toiselta voi oppia paljon. Jotenki myös semmonen, tajuaa, miten paljon yhdessä voidaan saada aikaseksi. Tämmönen yhteistoiminnallinen ja vastuullinen. (Ohjaaja 3)

Tavanomaista keskustelua kuvaa usein se, että jokainen osallistuja vaanii tilanteita, joissa voisi osoittaa erinomaisuutensa tai oman käsityksensä asiasta, ja voisi ratkaista asioita omasta ja vähän muidenkin puolesta. Edellä kuvattu ”yhteistoiminnallinen ja vastuullinen ilmapiiri” ja toimiva vuorovaikutus opettaa jokaista siihen osallistuvaa huomamaan, että kaikkien omanlaista, persoonallista ääntä tarvitaan uuden tai aikaisempaa tuoreemman näkemyksen rakentamiseksi käsiteltävästä asiasta. (Heikkilä & Heikkilä

2001, 145 - 146.) Haastateltavat kuvasivat, miten hyvä, kaikkia ajatuksia kuunteleva ja kunnioittava ilmapiiri rohkaisee jakamaan ajatuksia, auttaa huomaamaan samanlaisuuksia ja erilaisuuksia ja kasvattaa sitä kautta suvaitsevaisuutta. Draama ja toiminnalliset menetelmät nähtiin sosiaalisina tapoina oppia. Kaikki perustuu mukana oleviin ihmisiin ja heidän välisiin suhteisiin. Yhdessä tekemällä, kokemalla ja asioita pohtimalla oppii toisilta, toisista ja oivaltaa itsestään. Kuten yksi haastateltavista kuvasi:

Että tuo ottikin sen ihan saman jutun sillä tavalla ja mä taas bongasin siitä tän. Et ne kuulee toisiltaan, mutta myös niin, että jokainen pääsee ite sanomaan, että mitä opin ja minkälaisia ajatuksia se herätti. Ja toisaalta se on semmosta, että samassa veneessä tässä mennään. Et kun joku sano, et mua jännitti alussa, niin sit siellä varmaan moni ajattelee, et totakin jännitti, kun muakin jännitti, ja kun nyt ei enää jännitä, niin miten kivaa on, et meillä on tuo sama kokemus. Mut sit toisaalta, et kuulee myös niitä eroavaisuuksia. Toi ajatteli sen harjoituksen niin ja mä taas ajattelin sen näin. (Ohjaaja 4)

Ohjaajan tehtävänä on lempeästi ohjata ihmiset näiden oivallusten äärelle.

Ja sehän must ois päämääräki vaik opon työssä, et sais toisen jollain tavalla voimaantumaan ja ite huomaamaan niitä asioita. Avattua hänen silmiään, et mitä tässä maailmassa tapahtuu ja tajuamaan sen, et itellehän hän tekee näitä kaikkia asioita. Et ei kenenkään takia tai puolesta... Yrittää avata sen ohjattavan portteja, avata näkökulmia ja sitä kautta saada semmosen tuntuman sille ohjattavalle, et hei, mä ite tiedän tän ja mä ite teen ne valinnat... Mikään polku ei oo koskaan tukittu vaan sen voi kiertää jotain kautta. (Ohjaaja 3)

Repo – Kaarento (2007, 119 - 121) toteaa, miten draaman ja toiminnallisuuden jälkeen osallistujilla voi olla tunne, etteivät he oppineet mitään tai tunnista puuttui sisältö, kun opettaja ei opettanutkaan heitä. Draaman ja toiminnallisuuden kautta oppiminen on usein epäsuoraa ja menetelmiin kuuluu olennaisena osana kokemusten analysointi ja reflektointi. Kokemukselliseen oppimiseen kuuluu se, että kokemuksia prosessoidaan jälkeensä. Kuitenkin heti kokemuksen jälkeen analysointia tärkeämpää on jakaminen, koska siinä hetkessä ei vielä välttämättä pysty pukemaan sanoiksi kaikkia tuntemuksiin. Voimakkaasti tunnetasolle menevät elämykset vaativat sulatteluaikaa ja niiden analysointi ja purkaminen on mahdollista vasta kun kokemuksen intensiivisyys alkaa hälvetä. (Karkkulainen & Mäkisalo – Ropponen 2006, 100; Heikkinen 2004, 131 - 132.) Osa prosessoinnista voi tapahtua ja synnyttää oivalluksia pitkänkin ajan kuluttua, kun arjessa törmää esimerkiksi draamaharjoitusta vastaavaan tilanteeseen. Ajatus välittyy myös seuraavista lainauksista.

Sehän draamassa on usein, jos käytetään oppimisen välineenä, ne ei välttämättä heti tule ne opit sieltä. Oivallukset saattaa tulla vaikka parin vuoden päästä, joku oivaltaa, et hei, tässähän on samanlainen tilanne kun silloin ku leikittiin...niinku mä tein näin, et jos mä tekisinkin näin...tai tunnistaa jonkun...et se ei aina tuu heti se oppi tai oivallus. (Ohjaaja 3)

Että vaikka siinä hetkessä sitä ei tiedostettas ja harvoinhan siinä hetkessä ohjattava tiedostaa, että ”wau, että nyt päs tässä tapahtu tämä juttu”. Mutta minä uskon ja se on näin, että sinne alitajuntaan jää jotakin, että sitten kun sä oot jossakin muussa tilanteessa ja sitten kun sun ois hyvä toimia jotenkin toisin tai käyttää tietynlaisia taitoja, mitä sinä olet osannut käyttää jossakin, niin ne tulee sieltä. Koska sä oot joskus tehnyt näin, niin sulla on se kyky ja se taito käyttää niitä. (Ohjaaja 2)

Vaikka kokemusten sanoittaminen heti toiminnan jälkeen voi olla vaikeaa, asioiden ja kokemusten yhdessä miettiminen on tärkeää. Haastateltavat puhuivat paljon reflektoinnin merkityksestä, ja muistuttivat samalla reflektoinnin olevan taito, joka on opeteltava ja siihen tarvitaan ohjaajan aktiivista osallistumista.

Tää kuuluu minusta draamaan, nää reflektioidot. Niitäkin täytyy myös opettaa hyvillä kysymyksillä, tehä semmosia kysymyksiä, et joutuu miettimään, et mitäs siellä tapahtu, mitäs me tehtiin ja sitä kautta katotaan se, mitä siellä on oppinu tai huomannu... Hyvä kysyä, että mitä oot oppinu itsestä tai mitä oot oppinu toisista, ryhmästä, ryhmän toiminnasta, itse asiasta. (Ohjaaja 3)

Siihen voi aina palata, että mitä silloin tapahtu, kun te siellä nuotiolla keskustelitte ja teillä kaikilla oli ihan mukavaa. Että miten se on nyt erilainen tässä luokassa, kun vaan haistattelette toisillenne. Et mitä sieltä vois siirtää semmosta, että kun se näytti mukavalta. (Ohjaaja 2)

Heikkinen (2004, 117) toteaa, että toisten kuuntelemisesta oppii, kun takana on yhteinen kokemus. Asioita jakamalla ja kuulemalla muiden ajatuksia oivalletaan uutta sekä itsestä että toisista ja maailmasta yleensä. Toiminnasta nousseet ajatukset ja oppiminen muuttuvat oivallukseksi parhaiten yhteisen, yhteisöllisen pureskelun kautta. Omia mielipiteitä ja ajatuksia voi parhaiten ravistella ja uudistaa, kun laittaa ne kohtaamaan muiden mielipiteitä ja ajatuksia. Kokemusten äärellä voi rönsyillä, kertoa tuntemuksia ja tunteita sekä pohtia, mitä opittiin ja mitä olisi hyvä muistaa seuraavalla kerralla. Näin muokkaannutaan yhteisöllisesti. (Vehviläinen 2006, 77 - 79.) Mutta on ymmärrettävä myös se, että ihmiset tulevat erilaisista lähtökohdista ja heillä on erilaisia tapoja työkennellä ja käsitellä asioita. Yksi haastatelluista ohjaajista muistutti, että vaikka tuntuisi siltä, että joku osallistujista kapinoi eikä aktiivisesti osallistu toimintaan tai keskusteluun, niin ohjaaja ei voi koskaan tietää, mitä päässä tapahtuu. Sivusta seuraava, hiljainen osallistuja voi saada toiminnoista paljon irti ja ajatuksellisesti voi tapahtua suuriakin

liikahduksia. Sinällään hauskassa, sosiaalisessa ja normaaliarjesta poikkeavassa toiminnassa mukana oleminen on jo itsessään tärkeää ja jokainen haastateltavista ajatteli, että toiminnan tavoitteena on myös mielen virkistäminen.

Ihan mielettömät muistijälet jättää ja ihan sinne tunnetasolle. (Ohjaaja 1)

Se jollain tavalla jää sulle elämään, sä muistat varmaan se ikuisesti sen, semmosta syvempää oppimista sen kokemuksen kautta.(Ohjaaja 3)

Haastateltavat uskoivat draaman ja toiminnallisuuden myötä saatujen kokemusten kantavan arjessa pitkään. Aitojen kohtaamisten, omaa elämää lähelle tulevien, itseä koskettavien asioiden ja tunteiden tasolle menevien kokemusten uskottiin useimmiten jättävän ikuiset jäljet.

#### **4.3.2 En mä nyt niin huono ookaan**

Yksilötasolla osallistujien todettiin aineiston mukaan oppivan kuin huomaamatta muun muassa vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja, mielipiteiden ilmaisemista ja rohkeutta olla erilaisissa tilanteissa omana itsenä. Yksi haastateltavista kertoi, miten koulussa draamaa paljon tehneet nuoret saatetaan nähdä jopa hankalina oppilaina, koska he ovat niin aktiivisia, sanovat mielipiteensä ja kysyvät. Ohjaajat kuitenkin kuvasivat näitä taitoja peruskansalaistaidoiksi. Jokaisen ihmisen pitäisi uskaltaa ja saada sanoa ajatuksensa, puolustaa niitä ja osata hoitaa omia asioita. Erilaisten taitojen opettelu liitetään usein lapsiin ja nuoriin, mutta kuten yksi haastateltavista seuraavassa lainauksessa toteaa, vuorovaikutustaidot eivät ole aina itsestäänselvyyksiä aikuisillekaan.

Ihan semmonen toisen kuunteleminen, ehdottaminen...uskaltaa sanoo. Ihan silmiin katsominen. Tää voi olla aikuisillekin tosi hankala. (Ohjaaja 4)

Tietysti se kehitti esiintymisvalmiuksia, itsevarmuutta ja sitä ylipäättänsä sitä ryhmässä olemista. Sosiaalisia taitoja aivan valtavasti. (Ohjaaja 1)

Ja en voi korostaa liikaa, että siinä oppii pakostakin vuorovaikutustaitoja, sosiaalisia taitoja, joutuu neuvottelemaan, tekemään kompromisseja, miettimään yhdessä, suunnittelemaan, toteuttamaan...semmosia normaalintasoisia asioita, mitä tulee vähä niinku sivutuotteena, vaikka opiskellaankin jotain tiettyä asiaa. Oppijat ei aina tajua itekään, et hei, tässä me samalla opiskellaan tämmösiä tiimitaitoja, ryhmätyötaitoja. Tottakai sitä kautta oppii omia ilmaisutaitoja, et jollain tavalla sekin tulee vähä niinku sivutuotteena, et hei, miten mä voin vaikuttaa asioihin, miten mä voin tuoda niitä esille. (Ohjaaja 3)



Kaikki haastateltavani kuvailivat, miten draama voi avata nuorelle mahdollisuuksien maailman. Esimerkiksi ujoutensa vuoksi sivuun jäävä ja tulevaisuuden kovin rajallisena näkevä nuori voi rooliharjoitusten kautta havahtua näkemään uusia näköaloja ja huomaa, että mahdollisuuksia on vaikka mihin. Draamallisten ja toiminnallisten harjoitusten avulla voi löytää uusia toimintamalleja. Usein toistuvissa tilanteissa toimimme rutinoituneesti ja rajoittuneesti ”kuten aina ennenkin on tehty”. Keräämme koko elämän ajan toimintamalleja ja päätöksentekokriteereitä ympäristöstämme, perheestä, opettajilta, kavereilta ja pitkään käytettynä mallit alkavat tuntua itsestäänselvyyksiltä, joita emme edes kyseenalaista. Monissa tilanteissa automatisoituneet toimintamallit ja päätöksenteon tavat helpottavat elämää, mutta hyvältä vaikuttaviakin tapoja voi välillä kyseenalaistaa ja etsiä uusia, käyttökelpoisempia ratkaisuja. Draaman ja toiminnan kautta koekillut ja koetut uudet toimintatavat voivat arjen hetkellisissäkin tilanteissa aktivoitua käyttöön hyvin pienellä vihjeellä. (Heikkilä & Heikkilä 2002, 127.)

Konkreettisten taitojen lisäksi haastateltavat kuvasivat osallistujien voimaantumisen kokemuksia. Aineistosta nousi esille se, miten tärkeää on tulla myönteisesti huomatuksi ja saada hyvää, kehittävästä palautetta. Se vaikuttaa koko elämään ja vaikutukset voivat olla kauaskantoiset.

Mut jos sä näitten toiminnallisten juttujen kautta saat sitä myönteistä palautetta ja joillekin se hyvin vähänkin on niin iso juttu, että se vaikuttaa moneen muuhun juttuun elämässä. Se voi nostaa sinua yllättävän paljon muissakin tilanteissa. Et, hei – en mä nyt niin huono välttämättä ookaan. Ja sit huomaamatta, että kyllä minä näitä muitakin juttuja osaan tehdä. (Ohjaaja 2)

Hän muistaa aina ne sanat ja kannustukset, mitä me sanottiin. Että ne kulkee hänen elämässään aina. (*ohjaajan saama palaute nuorelta*) (Ohjaaja 1)

Routarinne (2004) pohtii, että kun yksilöön kohdistetaan hyväksyvää huomiota, hän tuntee olevansa merkittävä. Nähdyksi ja kuulluksi tulemisen myötä yksilö saa tunteen, että hänen sanoilla ja teoilla on vaikutusta. Kaikki tarvitsevat ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksia. Ryhmässä ne auttavat sitoutumaan, osallistumaan ja toteuttamaan yhteisiä tavoitteita yhä enemmän. Tunteiden tasolla hyväksyvä ilmaisu synnyttää liittymisen halua ja kiintymystä: luonnollisesti jokainen meistä pyrkii liittymään niiden joukkoon, joilta saa hyväksyntää ja välttämään niitä, jotka torjuvat. (Mts. 126.) Haastateltavat uskovat ryhmässä saadun hyväksyvän huomion ja myönteisten kokemus-

ten avaavan ihmistä monella tavalla. Yksilö voi avautua erilaisille näkemyksille ja tunteille sekä rohkaistua verbaalisesti ja kehollisesti.

Musta nää on itsetuntoa kasvattavia menetelmiä, joilla voi pikkuhiljaa rakentaa semmosta, et uskaltaa toimia toisten kanssa ja uskaltaa sanoa mielipiteensä...uskaltaa myös tuolla isommissa ympyröissä sanoa jotain. (Ohjaaja 3)

Itsevarmuutta ja semmosta jotenkin, että minun ajatukseni on oikea, mutta niin on tonkin ajatus oikee ja nää on ihan yhtä hyviä. Hyväksymistä. Kyllä myös sitten semmosta kehon käyttöä. Sitä on ihailtava nähdä, että kuinka ihmiset sitten avautuu. (Ohjaaja 4)

Minun mielestä se, että ihminen tunnistaa omat tunteet, omat tunnekeskukset, se avaa monia muita asioita. (Ohjaaja 1)

Kuten Numminen (2005, 248) kuvaa, ohjausprosessi on kuin tutkimusmatka: luovia kysymyksiä ja löytöjä tuottava seikkailu. Tavoitteena on, että ihmiset löytäisivät oman äänensä ja ottaisivat vastuun omasta toiminnastaan (Kurki 2000, 137). Omalle itselle avautuminen, uusien taitojen löytäminen ja hyväksytyksi tuleminen vahvistaa ja auttaa olemaan omana itsenä elämän eteen tuomissa erilaisissa tilanteissa.

## 5 POHDINTA

Nostan tässä luvussa käsittelyyn haastateltavieni korostamia ja mielestäni ohjausvuorovaikutuksen näkökulmasta merkityksellisiä asioita. Joidenkin aihekokonaisuuksien kohdalla laajennan näkökulmaa koskemaan yleensä vuorovaikutusta, vaikka aineistossa sitä olisi lähestytty lähinnä ohjattavien tai ohjaajan näkökulmasta.

Tutkielmani aineistossa pohdittiin draamaan ja toiminnallisuuteen liittyviä haasteita lähinnä yksilön, ei niinkään organisaatioiden näkökulmasta. Yleistä asenneilmapiiriä sivuttiin ainoastaan yhdessä haastattelussa. Teema ei noussut aineistossani merkittävästi esille, koska haastattelut keskittyivät tutkielmani aiheen mukaisesti ohjausvuorovaikutukseen. Yleinen asenneilmapiiri on kuitenkin vahvasti toimintaan ja yksilötasollekin vaikuttava asia, joten käsittelen sitä luvun lopuksi kirjallisuuden pohjalta.

### 5.1 Draamallinen, toiminnallinen kulttuuri ja ohjausvuorovaikutus

#### 5.1.1 Arvot toiminnan taustalla

Aina aloitettava alusta: ihmisen kunnioittaminen ihmisessä.

- M. Paavilainen

Yksi tutkielmani tavoitteista oli löytää vastauksia siihen, mitä draaman ja toiminnallisten menetelmien käyttäminen vaatii. Tuloksista käy ilmi, että draamallisen ja toiminnallisen ohjauksen ydin löytyy ohjaajien ihmiskäsityksestä ja arvoista. Kuten Ojanen (2006, 13) kuvaa, ”jokaisen ohjaajan omat arvot ja ihmiskäsitys luovat pohjan hänen kasvatuserityksilleen ja – filosofialleen”. Tutkielmani ohjaajat näkivät ihmisen tuntevana, kehollisena ja kokevana kokonaisuutena, ja sitä kautta monin eri tavoin oppivana, monikanavaisena havainnoijana. Ohjaajat kokivat asioiden käsittelemisen yhteisöllisen tekemisen ja toimimisen kautta ihmiselle luontaisena.

On merkityksellistä, millaisena ohjaaja näkee ihmisen, ohjaustilanteen yleiset lainalaisuudet, hyvän vuorovaikutuksen ja toimintaympäristön. Nämä ohjaukseen ja kasvatukseen liittyvät perusolettamukset ja uskomukset edustavat näkymätöntä ja tie-

dostamatonta kulttuurin rakennetta. Ohjaustyötä tekevien olisi tärkeää tiedostaa omat arvonsa ja ajattelutapansa. Sen lisäksi olisi pohdittava, kohtaavatko ideat ja todellisuus. Muuttuuko näkymätön näkyväksi arjen toiminnassa? (Nummenmaa 2006, 27.) Haastateltavieni kuvaama lähtökohta ihmisestä tuntevana, kehollisena ja kokevana konkretisoi-tuu draamassa ja toiminnallisuudessa. Menetelmien työvälineinä toimivat osallistujien kehot, ilmaisu ja sisäinen maailma. Tärkeässä osassa ovat myös ajatukset, mielikuvat, puheilmaisu, aistit ja läsnäolo. (Hiltunen & Konivuori 2005, 15). Länsimaisessa ajattelussa kehollisuutta saatetaan vierastaa eikä kehon käyttöä tai sen viestejä arvosteta. Useimmiten keho huomataan vasta kun se oirehtii riittävästi tai toisessa ääripäässä ke-hoon voidaan suhtautua kuin kehittämishankkeeseen sitä jatkuvasti huomioiden, muoka-ten tai kontrolloiden. Tunteet puolestaan saatetaan nähdä kontrolloimattomina ja vaaral-lisina, koska ne tekevät ihmisistä haavoittuvaisia (Pirskanen 2006, 106).

Hooksin (2007) mukaan opetuskulttuurin perustana elää edelleen länsimaissa omaksuttu dualistinen jako, jossa tunteet nähdään järjen vastakohtana. Ihmisten kykyyn selvittää omien tunteiden kanssa ei uskota eikä niitä nähdä luonnollisena osana kaikkea elämää, osana myös koulujen ja työpaikkojen arkea. Tunteet ja kehollisuus kytkeytyvät kuitenkin kaikkeen olemiseen ja tekemiseen, ja ovat osa kokonaisvaltaista kohtaamista. Ne olisi hyvä tunnustaa ja tunnistaa vahvasti vaikuttaviksi voimiksi, ja ihmisillä tulisi olla oikeus olla tuntevia, kokevia, muistavia ja rakastavia kaikissa tilanteissa. (Mts. 21 - 22.) Peavy (2006) toteaa, että usein toista kuunnellemme kiinnitämme huomion jo-honkin yksityiskohtaan, emmekä näe miten eri asiat ovat vuorovaikutuksessa keske-nään. Tunteet, havainnot, toiminta, ruumiillisuus ja merkitykset vaikuttavat kuitenkin kaikki kaikkeen. Elämänkentän eri elementit toimivat kokonaisuutena. (Mts. 43 – 44.)

Aineistossa korostettiin tunnekokemusten merkitystä niin itse toiminnassa kuin toiminnan tavoitteena. Oppimisen koettiin syvenevän tunnekokemuksen kautta. Ohjat-taville uusien menetelmien käyttäminen ja uuden oppiminen voivat aiheuttaa myös ne-gatiivisia tunteita. Repo- Kaarento (2007) muistuttaa, että oppiminen on sekä tiedollista, taidollista että emotionaalista. Vaikka uuden oppiminen, muutokset, erilaiset tilanteet ja kokemukset houkuttelevat ja kiehtovat, ne saattavat samalla pelottaa, ahdistaa tai aihe-uttaa huolestuneisuutta. Myös häpeälliset tunteet, syyllisyys, nolous tai nöyryytyksen tunne nousevat herkästi pintaan. Aikaisemmat kokemukset kulkevat mukamme ja suuntaavat havaintojamme ja tulkintojamme uudessa tilanteessa. Tunteet heijastuvat usein kehon kautta, fyysisesti. Keho voi jopa tietää ja viestittää muistoista ensin, ja vas-

ta sen jälkeen mieli sanoittaa tuntemuksen. Esimerkiksi järjestyksessä vuoron perään puhuminen tai nimen sanominen voi saada sydämen hakkaamaan ja muistuttaa kouluai-kojen tilanteista, joissa aika kului omaa vuoroa jännittäessä ja vasta oman vuoron men-tyä pystyi keskittymään muuhun. Hyvässä oppimisympäristössä erilaiset tuntemukset ja kokemustemme vaikutukset ymmärretään ja sallitaan erilaiset tunteet. Tämä luo tilantei-siin iloa ja rentoutta. (Mts. 52 - 55.)

Haastateltavat mainitsivat usein sanat ”ilo, hauskuus ja helppous” puhuessaan draamallisista tai toiminnallisista harjoituksista. Toiminnan aloittaminen jokaisen arkeen liittyvien yksinkertaisten, hyvän mielen harjoitusten kautta nähtiin erityisen tärkeänä. Draamamenetelmien ja toiminnallisuuden käyttäminen edellyttää luovuuden ja leikki-mielisyyden arvostamista. Luovat ihmiset osaavat nähdä asiat ja ehkä koko maailman lasten tapaan ihmetellen, kuin ensimmäistä kertaa. (Uusikylä & Piirto 1999, 110 - 111.) Tämä koskee ensinnäkin ohjaajaa. Kuten sosiodynaamisuudessa, draamassa ja toimin-nallisuudessa ohjaaja pyrkii luovaan ohjaukseen ja ongelmanratkaisuun. Oman esimer-kin avulla luovuutta ja leikkimielisyyttä voi herätellä myös osallistujissa. Useissa työyhti-teisöissä ja kouluissa luovuus on päässyt hukkumaan. Jos sitä halutaan hersytellä, niin on hyvä opetella uudestaan leikkimisen taitoa, sillä luovuus tarvitsee rinnalleen leikki-mielisyyttä, joskus jopa löysämielisyyttä. Draamamenetelmät ja toiminnallisuus tarjoa-vat hyviä välineitä piiloon joutuneiden luovien taitojen ja kykyjen esiin kaivamiseen. (Mäkisalo - Ropponen 2006, 93.) Leikkimielisyyden ja näkyvän tekemisen lisäksi luo-vuudesta löytyy introvertti, tutkiskeleva, intuitiivinen ja syvälinen puoli ja myös sille on annettava tilaa (Uusikylä & Piirto 1999, 101). Luovuus ylipäättään tarvitsee tilaa ja aikaa, luova ihminen kun ei tyydy ensimmäisenä mieleen tulevaan ratkaisuun vaan tar-vitsee aikaa haahuilla, etsiä ja haeskella erilaisia tapoja tehdä asioita. Monet kerrat voi mennä väärään suuntaan, mutta on hyvä muistaa, että menipä minne hyvänsä, matkan varrella oppii ja kaikki kokemukset rikastuttavat. (Osho 2009, 100.)

### **5.1.2 Inhimillistä toiminnan mahdollistamista**

Ihmisiä, jotka paahtavat täysillä, ja joilla on sisäinen hehku päällä, on paljon. Harmi, että he ovat valtaosin alle 7-vuotiaita. (Esa Saarinen)

Haastatteluissa puhuttiin paljon virheiden hyväksymisestä ja mokien näkemisestä myönteisinä asioina. Ohjaajat liittivät ajatuksen yhtä lailla ohjattaviin kuin omaan itseensä. Ohjaaja on vuorovaikutustilanteessa ihmisten välisen viestinnän ja eri menetelmien asiantuntija, mutta sanasta sanaan opetellusta teoriasta huolimatta kukaan ei ole käytännössä koskaan täydellinen. Monissa työyhteisöissä ei kuitenkaan hyväksytä epäonnistumisia, virheitä tai edes eri tavalla toimimista tai erilaisten toimintatapojen kokeilua. Vallalla voi olla enemmän syyllisen etsimisen ja syyllistämisen kulttuuri. Syyllistämällä ohjataan tehokkaasti ruodusta poikenneet ihmiset tekemään, kuten on aina ennenkin tehty ja samalla kadotetaan luovuus. (Mäkisalo - Ropponen 2006, 97.) Numminen (2005, 249) pohtii, miten kaikkivoipaisuuden kulissin ylläpitäminen vie energiaa ja iloa työstä. On myönnettävä, että aina tulee vastaan tilanteita, joissa tekee virheitä tai ei toimi viisaasti. Omaan tietämättömyyteensä voisi suhtautua hellän hilpeästi, jotta uskaltaisi katsella muitakin ajattelun mahdollisuuksia (Ollila 2005, 114). Tärkeiksi pyrkessämme unohdamme, että usein meille merkittäviksi ohjaajiksi ovat tulleet juuri he, jotka ovat olleet inhimillisiä ja hyväksyneet omat virheensä ja puutteensa. Aikuisopiskelijallekin ohjaaja on malli ja esikuva. Vähänkin avaamalla omia eläviä kokemuksia, omia oppimisen polkuja ja siihen liittyviä tunne-elämän haasteita, voi luoda oppimiselle suotuisaa ja hyväksyvää ilmapiiriä. (Repo - Kaarento 2007, 60.)

Virheiden vahtiminen on tehokas tapa pilata ilmapiiri. Hyvä ilmapiiri sen sijaan ruokkii luovuutta ja oppimista. Kaiken perustana on ohjaajan läsnäolo inhimillisenä ihmisenä sekä myönteinen asennoituminen ohjattaviin. Sitä kautta syntyvä ”on mahdollista” - tunnelma ja yhteistoiminta vahvistavat toisiaan ja tukevat ohjausprosessia. (Numminen 2005, 247.) Peavy (1999, 33) muistuttaa, että ennen kaikkea meidän olisi hylättävä taipumuksemme vikoja ja puutteita korostavaan kielenkäyttöön ja omaksua mahdollistamisen kieli. Routarinne (2004) ehdottaa, että esimerkiksi ryhmän kanssa työskennellessä voisi heti tilanteen alussa kysyä: ”mitä tapahtuisi, jos kaikki olisivat todella taidokkaita lämmitysharjoituksen suorittajia eikä kukaan koskaan mokaisi?” Asian miettiminen auttaa hyväksymään mokat oleellisena osana toimintaamme. Pidemmälle vietyinä mokat voi toivottaa tervetulleiksi odotettuina lahjoina, jotka antavat meille yllättäviä aineksia eteenpäin. (Mts. 148.)

Myönteinen asennoituminen voi kuulostaa naiivilta ja voidaan ajatella, että pelkästään kehumalla ja kannustamalla ihminen vain laiskistuu ja lakkaa yrittämästä. Routarinne (2004) mukaan juuri niin käy. ”Ja juuri rentoutuneessa tilassa mieli ja ruumis

toimii parhaiten – yrittämättä ja suorittamatta, keskittyen toimintaan tässä hetkessä. Se mahdollistaa uuden oppimisen ja kehityksen.” (Mts. 61- 65.) Huumori on sukua rentoutumiselle, ja rentoutumisen vastakkaista pelolle ja kilpailuhenkisyydelle. Turvallinen, luottamuksellinen ilmapiiri ja rentoutuminen auttavat keskittymään itse asiaan eikä kaikki energia mene pelokkuuden ja jännittämisen vuoksi oman minän suojelemiseen. Hyvä tunnelma rohkaisee olemaan tilanteessa omana itsenä, motivoi ja antaa tilaa huumorille ja vapauttaa leikkimään mielen eri liikahduksilla. (Numminen 2005, 85, 148.) Kuten haastateltavani kertoivat, toiminnan aloitus - tilanteeseen laskeutuminen, kuulumisten vaihto, harjoitusten pohjustus, sallivan ilmapiirin luominen ovat tärkeitä asioita. Ensin on luotava olosuhteet, jotka parantavat avunhakijan edellytyksiä viestimiseen, oppimiseen ja asioissa etenemiseen ennen kuin siirrytään varsinaiseen ongelmanratkaisuun. Alkuun tarvitaan vuorovaikutusta, joka on sekä avunhakijan että auttajan kannalta mielekästä. Sen jälkeen on mahdollista saada aikaan jonkin asteista dialogia ja löytää ainakin palanen yhteistä maaperää. (Peavy 2006, 55.) Hyvä oppimistilanne on kuin gospelkuoro: ryhmässä vallitsee tekemisen ilo, ilmapiiri on avoin ja erilaisuus koetaan rikkautena. Kuoronjohtaja antaa rytmin, mutta tilanteessa voi revitellä ja tekemisestä saa lähteä iloa ja ääntä. (Varila 1999, 53.)

### 5.1.3 Dialogista toimintaa

Aineistosta nousi vahvasti esille se, että ohjaajat näkevät ohjattavansa osaavina ja kykenevinä toimijoina. Draama ja toiminnalliset menetelmät ovat heille keinoja, joilla autetaan osallistujia itse oivaltamaan asioita. Omien oivallusten syntyminen nähtiin paitsi tavoitteena, myös parhaana palkintona ohjaajalle. Kuten yksi haastateltavistani kommentoi: ”Sehän on paras lahja, että mie nään, että joku ihminen saa jotain oivalluksia ja voittaa itsensä. Voittaa pelkoja ja voittaa esteitä. Menee eteenpäin.” Lähtökohtaa voidaan pitää nyky-yhteiskunnassa hieman poikkeuksellisena. Esimerkiksi Perttula (2001) kirjoittaa, miten on turhaa yltiöpäisyyttä kuvitella, että yksittäinen ihminen tietäisi omat asiansa paremmin kuin asiaan perehtynyt ”tietävä pää”. Tänä aikana jokaisella ruumiinosalla, kokemuslaadulla ja yhteisöelämän muodolla on omat asiantuntijansa ja ihmisten toivotaan luovuttavan luottavaisesti elämänsä näiden tietäjien käsiin. (Mts. 176.) Kasvamme tällaiseen kulttuuriin lapsesta saakka. Ihmiset ovat tottuneet odottamaan vasta-

uksia opettajilta, koulutetuilta auttajilta, esimiehiltä ja gurujen kirjoista, ja nämä tottumukset ja odotukset pitävät yllä ja vahvistavat asiantuntijakeskeisyyttä edelleen. Asiantuntija puolestaan esiintyy asiat ja tilanteet hallitsevana, virallisen aseman edustajana asettautuen jotenkin ylempään asemaan suhteessa ohjattavaan. Asiantuntijan rooli johtaa usein nopeisiin johtopäätöksiin, neuvomiseen ja rutiininomaiseen toimintaan, josta luovuus ja herkkyyys toisen näkemyksille loistavat poissaolollaan. (Peavy 2006, 35; Mönkönen 2007, 59 – 61.)

Tutkielmani ohjaajien käsitykset ohjaajan ja ohjattavan suhteesta olivat samansuuntaiset sosiodynaamisen lähestymistavan kanssa. Ohjaaja ja ohjattava kohtaavat toisensa samanvertaisina ihmisinä. (vrt. Peavy). Toiminta eroaa niin perinteisestä opettaja-johtoisesta toiminnasta kuin perinteisestä ryhmätyöskentelystäkin. Lähtökohtana on yhteyden etsiminen toiseen ihmiseen. Ollaan aidosti kiinnostuneita toisesta ja halutaan ymmärtää häntä. (Laine 2008, 269.) Suhdetta kuvastaa vastavuoroisuus, myönteinen keskinäinen riippuvuus ja tavoitteellinen yhdessä tekeminen. Jokainen saa tulla tilanteeseen omana itsenään ja tuo mukanaan oman osaamisensa kaikkien käytettäväksi. Erilaisuus nähdään rikkautena ja sitä hyödynnetään uusien ajatusten synnyttämisessä. Oleellista ovat yhteiset pohdinnat ja reflektointi. (Heikkinen 2004, 126 – 127.)

Yhdessä tehden myös ohjaaja on oppijana. Freire (2005) kuvaa kasvatusta toiminnaksi, mitä A ja B tekevät yhdessä eikä niin, että kasvatusta on jotain, mitä A tekee B:lle. Esimerkiksi opettajan ja oppilaan suhde perustuu dialogiin, jossa oppilas ja opettaja molemmat oppivat toisiltaan (Mts. 102.) Tasavertaisessa kunnioittavassa suhteessa on kaksi erillistä persoonaa, jotka antavat toistensa olla erillisiä ja itsenäisiä ja oppiminen tapahtuu keskinäisen kohtaamisen muodostamassa välitilassa. Ohjaaja toimii tasavertaisena keskustelukumppanina, vaikka ei hävitäkään ohjaajan roolia ja vastuuta. (Sava 2004, 57.) Tasa-arvoisuus ei siis tarkoita villiä ja vapaata vuorovaikutusta tai sitä, että edetään vain ohjattavien ehdoilla. Ohjaajalla on erikoisrooli dialogin ja tilanteen eteenpäin vijänä, mutta ohjattavat itse löytävät ja tuottavat oman ajattelunsa avulla uusia kysymyksiä, vastauksia ja ratkaisuja. (Laine 2008, 274.) Aineistossa kuvattiin ohjaajan roolia kuten draamakirjallisuudessa: ohjaajan tehtävänä on valmistella ryhmää toimimaan, auttaa heitä paljastamaan ajatuksiaan ja helpottaa ideoiden synnyttämistä. Ohjaajalta vaaditaan valmiutta siihen, että asiat menevät täysin ennakoimattomaan suuntaan, ja hänellä olisi oltava valmius sanoa kyllä kaikille ehdotuksille, oudoimmillekin. Ehdotusten vastaanottamisella ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että kaikki hyväksytään. Kaikista ehdotuksista



voidaan keskustella ja niistä valitaan sellaiset, joita voidaan kokeilla sovitun toiminnan raameissa. Erilaiset ratkaisutkin kuullaan eikä mitään tyrmätä, mutta niitä voidaan kyseenalaistaa ja täydentää. (Heikkinen 2004, 167.)

”Dialoginen kommunikaatio on olemisen tapa. Se on olemisen tapa, joka hyväksyy toisen kumppaniksi tasa-arvoiseen viestintään, jossa kumpikaan ei pyri määräämään tai hallitsemaan, ja jossa kumpikin osoittaa kunnioitusta toiselle ja heidän välisille eroavaisuuksilleen. Ohjaajan paneutuva ja myötätuntoinen kuunteleminen on sinänsä tapaa antaa tukea ja herättää toivoa. Dialoginen kuunteleminen on usein paras palvelus, jonka ohjaaja voi toiselle tehdä, sillä kokemus todella kuunnelluksi tulemisesta ei auta vain välittömästi, vaan se antaa usein ihmiselle energiaa myös muiden ongelmien ratkaisemiseen myöhemmin”. (Peavy 1999, 88 - 89.) Dialogisuus vaatii avointa kuuntelemista ja läsnä olemista juuri siinä hetkessä. Nykyihmisen tyypillisin olotila on kuitenkin ”muualla”: hän mailaa toisaalle, valmistele tulevaisuuden tärkeyksiä, haaveilee huomista tai miettii menneitä (Ollila 2005, 112). Mielen täyttävät tilanteeseen ja toiseen ihmiseen kuulumattomat asiat tai oma seuraava repliikki. Kyky läsnäoloon on koetuksella. Nopeaan toimintaan ja kiireiseen rytmiin liittyy usein myös ehdottomuus. Asioista keskusteleminen ja neuvotteleminen voi saada hiiltymään, koska oma näkemys on jo selvä, siitä halutaan pitää kiinni ja päästä asioissa eteenpäin. Ympäriällä leijuvien suorittamisen ja eteenpäin menemisen paineiden keskelläkin olisi myönnettävä, että joskus asiat tarvitsevat aikaa. Tällaiseen tilaan antautuminen on iso haaste selkeillä raiteilla päämäärätietoisesti kulkevalle ja kiireiseen etenemiseen tottuneelle ihmiselle. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 130 – 131.) Mutta vain keskittämällä ajatukset ja havainnot meneillään olevaan hetkeen ja toiseen ihmiseen synnyttää todellista vuorovaikutusta ja silloin se myös vaikuttaa osallistujiin. (Routarinne 2004, 19.) Dialogisuus ja luova lähestyminen edellyttävät tilanteessa roikkumista, uusien näkemysten ja ratkaisujen etsimistä ja hyväksymistä sekä poisoppimista. Oman tietämättömyyden tunnustaminen ja kyky hämmästellä oma tapaa ajatella ja toimia antavat hyvän lähtökohdan dialogisuuteen. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 130 – 131.)

Taolaista vertausta käyttäen ohjausprosessin olisi oltava kuin virrassa uimista; eteneminen tapahtuu siten kuin virta parhaiten kantaa. Välillä kierretään esteitä ja palataan takaisin kulkusuuntaan. Joskus kellumalla pääsee paremmin eteenpäin kuin kovasti räpistelemällä. Joskus takertuminen virran varrella kasvaviin pensasiin voi tuntua turvalliselta, mutta silloin eteneminen lakkaa. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 27.) Oh-

jaajan tehtävänä on tarpeen mukaan huolehtia, että matka mutkista ja takertumisista huolimatta jatkuu, vaikka myös rento pysähtyminen hetken asemalle on karismaattisen matkailijan tärkeä avu (Ollila 2005, 105).

## **5.2 Draaman ja toiminnallisten menetelmien anti**

### **5.2.1 Avautumista mahdollisuuksille**

Älä kulje sinne, minne polku johdattaa.

Kulje sinne, minne ei mene polkua, ja jätä jälki. (Ralph Waldo Emerson)

Ohjaajat kertoivat tarinoita nuorista, jotka olivat löytäneet menetelmien avulla niin uusia mahdollisuuksia kuin uusia toimintamalleja omaan elämäänsä. Draama ja toiminnallisuus antavat nuorille tilaisuuksia kokea ja harjoitella asioita, jotka ovat vielä heidän oman elämäkokemuksensa ulottumattomissa. Aikuisille menetelmät puolestaan tarjoavat mahdollisuuden kyseenalaistaa ja tarkastella kriittisestikin omia ajattelu- ja toimintatapoja. Varsinkin aikuisten oppimisprosessissa oman tietämyksen ja osaamisen näkyväksi tekeminen, vanhojen tietojen ja taitojen kyseenalaistaminen ja kriittinen tarkasteleminen sekä niitä seuraava muutospaine voivat olla joskus kivuliaita vaiheita (Repo – Kaarento 2007, 21). Olemme usein niin kiinni omissa ajattelu- ja toimintamalleissa, että meidän on vaikeaa vaikuttua - antaa toisten ihmisten sanojen ja tekojen muuttaa omaa asennetta tai toiminnan suuntaa (Routarinne 2004, 35). ”Ihmisellä on vahva turvallisuuden tarve, ja monet uudet asiat horjuttavat perusturvallisuuttamme. Helpompaa olisi pitää kiinni rutiineista ja tutuista toimintatavoista. Mutta jos aina teemme niin kuin olemme aina tehneet, saamme aina sitä, mitä olemme aina saaneet.” Tiukasti vanhasta kiinni pitäen estää mahdollisuudet oivaltaa, kasvaa ja kehittyä. Muutosta ei kuitenkaan voi pakottaa ulkoapäin, vaan se herää sisäisestä tarpeesta tai henkilökohtaisen kokemuksen kautta. Uuden etsiminen edellyttää rutiinien rikkomista ja epämukavuusalueille uskaltumista. (Leiviskä 2011, 80.)

Sosiodynaamisessa lähestymistavassa käytetään tosiasioiden vastaisia oletuksia. Sillä tarkoitetaan asioiden tarkastelua fiktiivisen tilanteen kautta, jotta nähtäisiin joku

tärkeä ero tai nähtäisiin asia uudesta näkökulmasta (Peavy 1999, 99). Haastateltavani puhuivat paljon siitä, miten draaman ja toiminnallisten menetelmien avulla voi etäännyttää asioita tai ongelmia ja käsitellä niitä kuviteltujen tilanteiden avulla. Erilaisten harjoitusten kautta on mahdollista saada hausalla tavalla kokemuksia, elämyksiä, harjoitusta mahdollisista ja mahdottomistakin toimintamalleista sekä opetella rikkomaan rutiineja ja kyseenalaistaa tuttuja toimintatapoja. Pelkkä tekeminen ei kuitenkaan riitä vaan ajatusten, tunteiden ja kokemusten syvällinen pohtiminen jälkikäteen on tärkeää. Reflektio on ikkuna omaan ajatteluun ja se voi vaihdella ajatusten ja kokemusten toteamisesta niiden analysointiin tai kriittiseen arviointiin. (Repo - Kaarento 2007, 137.) Se antaa tilaisuuden kertoa omista ajatuksista ja kuunnella muita. Toisten mielipiteitä peilailemalla ja liittämällä niitä omiin ajatuksiin oppii uutta. (Heikkinen 2004, 118.) Reflektoinnin taito ei ole itsestäänselvyys vaan kuten haastateltavatkin kommentoivat, sitä täytyy opetella. Ohjaajan tehtävänä on sopivien kysymysten avulla herätellä ja opettaa osallistujia pohtimaan. Tähän tarvitaan niin aikaa kuin henkistä tilaa. (Ojanen 2006, 69 - 72.) Olennaista on mahdollisuus pysähtyä ja kaikessa rauhassa katsoa, mitä ja miten on tehty, missä olosuhteissa ja erityisesti, miten asiat koettiin (Sava 2004, 53). Reflektoinnin kautta uusille mielen ja mahdollisuuksien maailmoille avautuminen ja erilaisten vaihtoehtojen näkeminen ovat draaman ja toiminnallisuuden merkittävintä antia niin nuorille kuin aikuisille.

### **5.2.2 Voimaantumista**

Tutkielmani ohjaajien ajatukset draamasta ja toiminnallisuudesta itsetuntoa kasvattavina, voimauttavina ja suvaitsevaisuutta lisäävinä menetelminä voi ajatella linkittyvän kirjallisuudessa esitettyyn ajatukseen siitä, että tarinointi tekee oman arvomaailman rakentamisen konkreettisemmaksi ja arvomaailman selkeyttäminen voimaannuttaa. Se taas voi olla väylä myös suvaitsevaisuuteen. Kun tuntee itsensä, oman historiansa ja tavoitteensa paremmin, on helpompi kunnioittaa toisten erilaisuutta ja asettaa myös rajoja sille, mitä ei voi suvaita. (Sava et al. 2004, 34 – 35.) Draaman käyttö havahduttaa näkemään niin itsen kuin muut uudella tavalla ja tämä voi johtaa todellisten muutosten aikaansaamiseen. (Mäkisalo - Ropponen 2006, 97.) Mahdollisuuksia painottava ohjausvuorovaikutus rohkaisee ja auttaa ehkä kipujenkin kautta elämään entistä omannäköi-

sempää elämää. Uskallusta edistävä ilmapiiri ja kannustavat yhteisöt auttavat luomaan uusia mahdollisia maailmoja (Numminen 2005, 74). Peavy (2006) kuvaa mahdollisuuksien kirkastamisen avaavan ihmisille toivon ikkunoita. Onnistunut ohjausprosessi auttaa ihmisiä minäkuvansa uudistamisessa. Se lisää oman itsen arvostamista ja uskomista omaan kykyihin. ”Jos uskot että et osaa, et osaa. Jos uskot että osaat, silloin osaat.” (Mts. 26.) Jokaisen ihmisen on saatava tuntee itsensä arvokkaaksi ja hänen pitää nähdä tulevaisuuden perspektiivi (Kurki 2000, 164 - 165).

Kaikki tarvitsevat vuorovaikutusta, mahdollisuutta ja oikeutta olla osa jotain yhteisöä. Sosiodynaamisessa lähestymistavassa arvostetaan sitä, että mielekkään ryhmätoiminnan avulla osallistujia autetaan tuntemaan itsensä vahvemmaksi tai kyvykkäämmäksi osallistumaan sosiaaliseen elämään (Peavy 1999, 160). Kuuluminen yhteisöön, siellä nähdä, kuulla ja hyväksytyksi tuleminen vaikuttavat minuuteen. Kokemukset omasta osallisuudesta yhteisöissä ja kulttuureissa muokkaavat käsitystä itsestä ja omasta toimijuudesta. Lähiyhteisöjen vuorovaikutuksessa saadut kokemukset toimivat peileinä, joiden avulla voi rakentaa ymmärrystä ja tulkintaa itsestä yhteisöjen jäsenenä. (Eteläpelto et al. 2007, 140.) Toiset ihmiset ovat meille tärkeitä merkityksen lähteitä (Ojanen 2011, 58). Salonen (2012) kertoo, että kun ”tansanialaislasta pyytää piirtämään omakuvan, hän piirtää siihen mukaan ystäviään, koska yksilön identiteettiä ei ole olemassa ilman yhteisöä”. Gretscher (2002, 186) esittääkin, että osallisuus olisi nähtävä uutena arvona. Kaikkien olisi osallistuttava osallisuuteen kasvattamiseen; perheiden, ystävien, harrastusyhteisöjen, koulujen, virtuaalisten yhteisöjen muun muassa (Gretschel & Kiilakoski 2007, 15). Suunnitelmallisen toiminnan lisäksi arjen pienillä, mutta koko ajan läsnä olevilla vuorovaikutustilanteilla on suuri merkitys. Missä tahansa yksilöiden välille kehkeytyvä hyväksynnän kehä vahvistaa onnellisuutta. (Perttula 2001, 20.)

Hyväksyvät kohtaamiset ja kokemukset aidosta dialogista voivat kasvattaa itsetuottamusta niin, että yksittäisissä tilanteissa saatu voima siirtyy näiden tilanteiden ulkopuoliseen käyttöön ja koko elämään. Ja kun henkilöllä on itsetuottamusta, hän kykenee ottamaan myös riskejä ja kohtaamaan avoimesti ennakoimatonta. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 143.) Nuoria voidaan suorastaan valmistaa kestämiin tilanteisiin, jossa heidät aiotaan nitistää. Tämä tapahtuu parhaiten antamalla heille toistuvasti elämyksiä, jotka vahvistavat uskoa itseensä. (Uusikylä 2002, 53.) Itseensä luottava levollinen ihminen uskaltaa toimia arvojensa ja periaatteidensa mukaisesti eikä päädy tekemään jotain

sellaista, mikä tuntuu vieraalta tai moraalisesti väärältä (Ojanen 2011, 175 - 176). Hän rohkaistuu elämään omannäköistä elämää, luomaan uutta ja pitämään huolta niin itsestään kuin läheisistään.

### **5.3 Toiminnan haasteita, evästystä ja perusteluja niiden ylittämiseen**

Nykyinen työelämä muuttuu koko ajan ja tarvittava tietomäärä on sellainen, ettei kukaan sitä pysty opettamaan saati hallitsemaan. Arjessa olisi hyötyä työtavoista, jotka harjoittaisivat avoimuuteen, erilaisten näkökulmien ja mahdollisuuksien havaitsemiseen. Pirstaleisen tiedon tilalle voisi tarjota syvällisempää ilmiöiden hallintaa ja eheämpää osaamista. Kouluissa kuitenkin tietoa muodostetaan edelleen lähinnä verbaalisesti, sanojen ja numeroiden kautta eikä oppijan omien kokemusten hyödyntämistä ole ymmärretty. (Ojanen 2006, 101.) Laakson (2004, 68) mukaan koulukasvatus on vuosikymmenien ajan laiminlyönyt draamaan sisältyvät pedagogiset mahdollisuudet. Opiskelu- ja opetuskäytännöissä vallitsee edelleen käsitys oppimisesta yksilöllisenä tiedon tai taidon omaksumisena. Vaikka yhteistoiminnalliset ja dialogiset työtavat on osoitettu monessa tilanteessa tehokkaiksi opiskelumenetelmiksi, opiskelijat odottavat ohjaajan tietävän ja kertovan, miten asiat ovat. (Repo – Kaarento 2007, 115.)

Draamakirjallisuudessa todetaan, että kouluissa menetelmien käyttöä estäviä realistisia tekijöitä ovat aika, tilat ja aktiivisuuden puute. Uusien toimintatapojen oppiminen ja niiden harjoittelu vievät aikaa. Myös itse draamalliset ja toiminnalliset prosessit vaativat aikaa, koska laadullinen ymmärtäminen tulee vasta useampien kokemusten jälkeen. Aikaa tarvitaan myös henkisen tilan luomiseen – asioiden pureskeluun ja oivallusten etsimiseen kiireettä. Joskus konkreettinen fyysisen tilan puute voi estää toiminnan. Ja yksinkertaisesti draama ja toiminnalliset menetelmät eivät toimi, jos ei toimi. Toiminnallisuus on haasteellista ja vaatii sekä ohjaajalta että ryhmältä aktiivisuutta. Täytyy uskaltaa lähteä tekemään jotain, mistä ei etukäteen aivan varmaksi osaa sanoa, mitä siitä tulee ja mitä se kautta opitaan. Toiminta vaatii myös uskallusta kohdata tunteita. (Heikkinen 2004, 150 – 151.) Esteet ovat kuitenkin ylitettävissä; yksilöiden asenteita muuttamalla voidaan vaikuttaa koko organisaation kulttuuriin. ”Tehokkaaksi tavaksi muuttaa asenteita on osoittautunut toiminnallinen lähestymistapa, jossa ensin pyritään muuttamaan toimintaa ja sitä kautta emotionaalista ja tiedollista asenteen

osaa”. (Repo - Kaarento 2007, 115.)

Kouluissa tärkeässä osassa ovat rehtorit, opettajat ja ohjaajat, joiden olisi pohdittava omia lähtökohtia ja asenteita sekä niiden näkymistä koko koulun arjessa ja jokaisen omassa työssä. Uusikylä (2002) toteaa, miten opetuksen arvioinnin lisääminen voi johdattaa vaaraan, että koulussa pyritään entistä enemmän faktojen pänttäämiseen ja unohdetaan luovuus. Suorittaminen suuntaa ajatusta oppimisesta väärään suuntaan ja suoritusyndrooma aiheuttaa sen, että moni oppilas kokee tärkeämmäksi hyvältä näyttämisen kuin uuden oppimisen. Suorituskorostuneisuus on suuri este luovuudelle. (Mts. 52.) Ammatillisella puolella erilaisten laitteiden käytön opetteluun lisäksi koulutuksessa tulisi oppia käyttämään myös itseään. Informaatiotulvan ja tiedollisen osaamisen vastapainoksi kaivataan ihmisen kokonaisolemuksen huomioivaa kokonaissivistystä; tulisi tukea ajattelu-, tunne- ja tahtuelämän kehittymistä.

Koulutuksen tulisi tähdätä ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, hyvään elämään. Onnistunut koulutus antaa eväitä, ei vain koulua vaan koko elämää varten. Koulu voisi saattaa lapsia ja nuoria kasvamaan elämän avoimeen ja ennakkoluulottomaan ihmetykseen. (Skinnari 2008, 93 - 101.) Skinnari (2008) esittää esimerkiksi oppilaanohjauksen toteuttamista kaksiosaisesti: ensiksi kokonaisen oppilaan ohjauksena kokonaiseen maailmankaikkeuteen ja toiseksi yhteiskunnallisena oppilaanohjauksena työelämään. Keskeinen kysymys olisi se, miten opin kuuntelemaan sisäistä viisauttani. Tämä laajentaisi nykyisen oppilaanohjauksen ammatinvalintakysymysten käsittelystä todella elämään ohjaamiseksi. Saamallaan eväillä oppilaat voisivat suuntautua elämänsä kriiseihin ja onnen hetkiin luottamuksella. (Mts. 292 - 300.) Draaman ja toiminnallisten menetelmien avulla rakennetut todellista elämää muistuttavat oppimistilanteet, ohjattavien aktiivinen osallistuminen turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä muokkaisivat oppimista inhimillisemmäksi ja kohti edellä mainittuja tavoitteita. (Heikkinen 2004, 117)

Työelämässä yhteistoiminnallisuuden vihollisia ovat ryhmän jäsenten erilaiset statukset ja ennakkoluulot eri ammattiryhmiä kohtaan. Vaikka aikuiset eivät usein suoraan sanokaan, heidän välillään on arvoasemiin pohjaavia raja-aitoja. Todelliset ja kuvitellut erot estävät ryhmän jäseniä toimimasta kunnioittavasti toisiaan kohtaan eikä huomata, että kaikilla on opittavaa toisiltaan. (Repo - Kaarento 2007, 42.) Monissa työyhteisöissä vierastetaan toiminnallisten menetelmien käyttämistä. Mäkisalo -Ropponen (2006) on kokenut hyvänä perusteluna draaman ja toiminnallisuuden käytölle viiden kovan allän esittelyn. Hänen mukaansa menestyvässä työyhteisössä on oltava luovuutta, leikkimiel-

syyttä, liikettä, lepoa ja luottamusta. (Mts. 93.) Aikuisten kanssa työskennellessä on hyvä kiinnittää draama ja toiminnallisuus teoreettiseen viitekehykseen ja määritellä toiminnalle yhteisesti tavoitteet, joita yhdessä arvioidaan. Perinteiseen luento-opetukseen tottuneet kokevat helposti, että he eivät tee mitään, koska koulutuksen mittari on perinteisesti ollut luentojen ja monisteiden määrä eikä oma aktiivinen osallistuminen. (Luoma - Kuikka 2006, 108.)

Osallistumista ja vaikuttamista ei välttämättä osata kaivata tai niihin ei ole totuttu. Ihmiset eivät koe, että heillä olisi mahdollisuuksia vaikuttaa tai että heidän mielipiteitä tarvittaisiin. Toimintaan on ohjattava aluksi kädestä pitäen. Toiminnasta syntyneet positiiviset kokemukset ja siitä saatu ilo synnyttävät jatkossa halun osallistua. (Cretschel 2002, 186 - 187.) Owens ja Barber (2010, 6) näkevät, että draamaa ja toiminnallisia menetelmiä voi soveltaa laajasti eri ammattiryhmien koulutukseen ja erilaisiin sosiaalisiin yhteyksiin. Ne palvelevat eri kohderyhmiä ja erilaista oppimista. Hauska tekeminen toimii hyvänä tekosyynä päästä puhumaan ja pohtimaan vaikeitakin asioita. (Owens & Barber 2010, 6.) Repo – Kaarento (2007, 140 - 141) motivoi ohjaustyötä tekeviä vanhaa sananlaskua mukaillen: ”Kun opetat opiskelijalle tietoa, se saattaa vanhentua parissa vuodessa. Kun opetat opiskelijaa oppimaan, hän omaksuu taitojensa avulla uusia tietoja ja taitoja vanhentuneiden tilalle ja selviää entistä paremmin muuttuvassa maailmassa. Jos vielä ohjaat ihmisiä aktiiviseen ja rakentavaan vuorovaikutukseen, tarjoat hänen mahdollisuuden sosiaaliseen peilauspintaan, jonka avulla uusille tiedoille ja taidoille löytyy mieli ja merkitys”. Haasteet ja vaikeudet on hyvä huomioida, mutta toiminnan kehittämisen kannalta olisi tärkeämpää nähdä siinä olevat mahdollisuudet ja voimavarat.

## 5.4 Kokoavia ajatuksia

Siitä on hyvä lähteä liikkeelle, että kunnioitetaan toisten ihmisten aikaa ja tilaa. Tullaan paikalle ajallaan, ollaan läsnä juuri siinä hetkessä eikä ajatuksissa matkailla muualla. Ollaan läsnä omana itsenä, niin ettei toisen tarvitse kommunikoida tittelimme tai asemamme kanssa. Huomataan toisen olemassaolo. Muistetaan kysyä nimi ja kuulumisia. Ollaan ystävällisiä ja inhimillisiä. Annetaan aikaa. Jaksetaan aidosti kuunnella toista ja kunnioitetaan toisten mielipiteitä. Otetaan ihmiset mukaan. Odotetaan parasta. (Ojanen

2011, 214 – 220.) Romaanissa Siilin Eleganssi kirjan toinen päähenkilö kuvaa onnistunutta kohtaamista seuraavasti: ”Hän kuuntelee mielellään, hän osoittaa sanansa puhelukumppanilleen, puhuu tälle oikeasti. Hän ei tarkkaile, olenko samaa mieltä vai eri mieltä vaan katsoo sen näköisenä kuin sanoisi: Kuka sinä olet? Haluatko keskustella kanssani? Onpas mukava olla yhdessä. Sitä minä tarkoitin kohteliaisuudella, sitä että osoittaa puhelukumppanilleen olevansa läsnä.” (Barberry 2010, 189.) Ohjaustyössä tarvitaan kivikautisasennetta, jonka ydin on välittömyys ja läsnäolo. Kivikautiset kädet ovat täynnä tätä hetkeä ja tätä tekemistä. (Ollila 2005, 112.)

Rationaliteetti ei ole kaikki. Ei sivuuteta herkkyyttä, ymmärrystä, tunnetta, onnea, kauneutta - elämän arkiviisautta. Lähdetään liikkeelle sieltä, missä ihmiset ovat; heidän arkielämästä, kulttuurista, siitä tiedosta ja viisaudesta, joka ihmisillä itsellään on. (Kurki 2000, 164 – 165.) Ei myöskään unohdeta hauskuutta ja leikkimielisyyttä, vaikka protestanttinen moraalikäsitys muistuttaakin, etteivät ylenpalttinen nautinto ja huvittelu ole suotavaa, vaan elämään pitää suhtautua asiaan kuuluvalla vakavuudella. Mutta miksei kouluissa ja aikuisten työnpaikoilla voitaisi työskennellä leikkien, työstään nauttien? Onko aikuisen oikeasti oltava vakava, että hänet otetaan tosissaan vai voisiko oppiminen ja työnteko olla hauskaa? (Routarinne 2004, 61 – 65.)

Omassa työssä voi leikitellä eikä luovia toimintaideoita keksiäkseen tai draaman ja toiminnallisuuden menetelmiä käyttääkseen tarvitse olla taiteilija. Tarvitsee vain ripauksen rohkeutta ja uskallusta kokeilla. Draamakasvatus ja toiminnallisuus ovat yksi vaihtoehto. Ne ovat kaikille kuuluvaa kulttuuria, osa kaikkien elämismailmaa. (Heikkinen, 15 - 18.) Itse uskon arkiluovuuteen, joka voi näyttäytyä monin eri tavoin. Erilaisille vuorovaikutuksen menetelmille avautuminen sekä kehon, mielen ja tunteiden, koko ihmisen ja elämän kirjon mukaan ottaminen vie sekä ohjaajan että ohjattavan uusiin seikkailuihin. Auttaa katsomaan elämää eri näkökulmista ja ottamaan luovan otteen arkeen ja omaan elämään. Näin voi luoda omaa arkikulttuuria, arjen taidetta. Samalla oman toiminnan kautta luodaan uutta yhteisön kulttuuria. Ohjaamisen ja kasvatuksen kautta välitetään tietoja, taitoja, arvoja ja sosiaalisia käytäntöjä. (Nummenmaa 2006, 19.)

Ohjaajan luottamus käyttämiinsä menetelmiin ja ohjattaviin tulee ohjaustilanteessa näkyviin, halusi hän sitä tai ei. Siksi ohjaajan on tärkeää valita sellaiset rakenteet ja menetelmät, joiden käyttö on hänelle itselleen luontevaa ja turvallista, ja edetä itselleen sopivaa tahtia. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 121.) Jos draama ja toiminnalliset



menetelmät tuntuvat vierailta tai vaikeilta työvälineiltä itselle, niitä voi käyttää oman ohjaajuuden kehittämiseen. Voi kurkata esimerkiksi improvisaation maailmaan ja opetella olemaan tässä ja nyt ja täysin reikäpäänä heittäytymään mitä erikoisimpiin tilanteisiin. Sitä taitoa tarvitaan arjessa. Ohjaajalla on oikeus ja velvollisuuskin ottaa aikaa ja huolehtia myös itsestään. Voidakseen huolehtia toisista on ensin pidettävä huolta itsestä. Kun uskaltaa olla oma itse ja voi hyvin, jaksaa katsella maailmaa luovasti ja rohkenee heittäytyä uuteen ja ennakoimattomaan. Eikä mokailutkaan haittaa vaan ne ovat oikeasti aika pop!

Tärkeää elämässä on nöyryys ja intohimo.

Minkä teetkin, tee takapuoli savuten,  
syöksy siihen suurin vartaloin kahdella kierteellä,  
koska vain siten lunastat itsekunnioituksesi.

Ja jos kaadut nouse ylös,  
pane heftaa polveen ja etene taas.

Ja jos kaadut aina vain,  
ajattele että kukaan ei kaadu niin komeasti kuin minä –  
niin suoraan mahalleen ja näköalapaikalle.  
Sillä autuaita ovat ne, jotka osaavat nauraa itselleen,  
koska heiltä ei tule hupia puuttumaan.

- Aino Suhola

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Barberry, M. 2010. Siilin eleganssi. Helsinki: Gummerus.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Frantzis, B. 2009. Tao of Letting Go. Berkeley, CA: Blue Snake Books.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 85.
- Gretschel, A & Kiilakoski, T. (toim.) 2007. Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY
- Hiltunen, J. & Konivuori, H. 2005. Vihreä draama - draaman keinoin kestäviin elämäntapoihin. Helsinki: Sarmala: Rakennusalan kustantajat.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hooks, B. 2007. Vapauttava kasvatusta. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37(2), 162 - 173.
- Hännikäinen, M & Rasku - Puttonen, H 2006. Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku - Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11 - 16.
- Kallius, P. 2010. Luottamuksen tiellä. Steinerkasvatus 3/2010, 23.
- Karkkulainen, M. 2011. Siivet selkään, draamakengät jalkaan. Kohtaamisia draaman pedagogisilla näyttämöillä. Helsinki: Draamatyö.

- Karkkulainen, M. & Mäkisalo – Ropponen, M. 2006. ”Verkossa” – draamatarina työpöytätyöstä. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki: Draamatyö, 98 - 101.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, JTO, 267 - 280.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Tampereen yliopisto. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus 1/2004.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 238.
- Laine, T. 2008. Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen koulussa. Tampere: Niin & Näin, 266 – 282.
- Laitila, M. 2010. Asiakkaan osallisuus mielenterveys- ja päihdetyössä: fenomenografinen lähestymistapa. Itä-Suomen yliopisto. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in health sciences 31.
- Leiviskä, E. 2011. Työ täynnä elämää. Työn merkityksellisyyden seitsemän lähdettä. Helsinki: Tietosanoma.
- Luoma – Kuikka, A. 2006. Draamatyöskentely terveydenhuollon lähiesimiesten täydennyskoulutuksessa. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki: Draamatyö, 102 – 109.
- Löytty, O. 2008. Ajattelun jäljet tutkimustekstissä. Teoksessa Lempiäinen, K., Löytty, O. & Kinnunen, M. Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 251 - 260.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Educational psychology series. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki; International Methelp.

Mäkisalo – Ropponen, M. 2006. Yhteisöllistä oppimista draaman avulla. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki: Draamatyö, 92 – 97.

Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.

Nikunen, M. 2008. Tutkimusaineisto ja tunteet. Teoksessa Lempiäinen, K., Löytty, O. & Kinnunen, M. Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 156 - 167.

Nummenmaa A.R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku - Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19 – 33.

Nummenmaa A.R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere: Tampere University Press.

Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 25.

Ollila, M-R. 2005. Persoonan valta. Helsinki: WSOY.

Ojanen, M. 2011. Minä ja muut. Itsetuntemuksen kirja. Helsinki: Kirjapaja.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.

Osho 2009. Luovuus. Kohtaa sisäinen voimasi. Helsinki: Delfini kirjat.

Owens, A. & Barber, K. 2010. Draamakompassi. Helsinki: Draamatyö.

Peavy, R.V. 1999. (suom. P. Auvinen) Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus.

Peavy, R.V. 2001. (suom. P. Auvinen) Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Helsinki: Psykologien Kustannus.

Peavy, R.V. 2006. (suom. P. Auvinen) Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien Kustannus.

Perttula, J. 2001. Olenko onnellinen? Psykologista tunnustelua suomalaisen aikuisen onnellisuudesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pirskanen, H. 2006. Ruumiillistuvat sukupuoli-identiteetit pelissä. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 90 - 122.

Puhakka, K-M. 2006. Me -henkeä, hyväksymistä ja yhteistyötä draaman keinoin. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki: Draamatyö, 66 - 73.

Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen lähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, JTO.

Rantala, I. 2003. Eläköön mies ja Max. Teoksessa Eskola, J., Koski - Jännes, A., Lamminluoto, E., Saaranen, A., Saastamoinen, M. & Valtanen, M. (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopion yliopisto, 105 - 123.

Repo-Karento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Routarinne, S. 2004. Improvisoi. Helsinki: Tammi.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2009 (2.p.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Saastamoinen, M. 2003. Tunnustaminen, reflektiivisyys ja representaatiot haastattelu-tutkimuksessa. Teoksessa Eskola, J., Koski - Jännes, A., Lamminluoto, E., Saaranen, A., Saastamoinen, M. & Valtanen, M. (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopion Yliopisto, 11 - 29.

Salonen, A.O. 2012. Tarkentavat kysymykset? Mistä elämässä on kyse? [viitattu 7.6.2012] <http://hidastaelamaa.fi/2012/06/tarkentavat-kysymykset-mista-elamassa-on-kyse>

Sava, I. 2004. Kasvattajan oikeus – ja vastuu – omaan elämään. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 42 – 58.

Sava, I. & Katainen, A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 22 – 39.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Skinnari, S. 2008. Elämänkoulu. Oppimaan oppimisesta kasvamaan kasvamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sugarman, L. 2004. Counselling and the life course. London: Sage.

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

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena-kustannus.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus, 42 - 55.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 286.

Vehviläinen, J. 2006. Prosessidraama tai draama prosessissa. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki: Draamatyö, 74 – 86.