

1112/2000

TAIDEKASVATUKSELLINEN DRAAMA SOSIAALISENA
OPPIMISPROSESSINA

Näytelmän valmistaminen ala-asteen teatterikerhossa

Seija Hinkkanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Hinkkanen, S. 2000. Taidekasvatuksellinen draama sosiaalisena oppimisprosessina. Näytelmän valmistaminen ala-asteen teatterikerhossa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. 124 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisen sosiaalisen oppimisprosessin ryhmä käy läpi taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn ohessa. Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan näytelmää valmistavan teatterikerhoryhmän kehittymistä ja sen jäsenten välisiä suhteita. Näiden lisäksi tutkittiin, muuttuuko ryhmän koheesio näytelmänvalmistamisprosessin aikana, millaisia sosiaalisia rooleja yksittäiset jäsenet ryhmässä ottavat ja tapahtuuko näissä rooleissa muutosta. Tutkimuksessa selvitettiin myös, mikä on opettajan merkitys onnistuneelle taidekasvatukselliselle draama- ja ryhmäprosessille.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Se toteutettiin Jyväskylässä, eräässä ala-asteen teatterikerhoryhmässä, loka - joulukuussa 1998 sekä tammikuussa 1999. Ryhmä koostui kahdestatoista kuudesluokkalaisesta työstä sekä ryhmän ohjaajasta. Pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä toimi osallistumaton havainnointi. Havainnoinnin apuna käytettiin videokameraa. Ryhmän jäsenillä teetetyillä kyselyillä selvitettiin lähinnä ryhmän sisäisiä suhteita ja kerholaisten odotuksia kerhon alkaessa sekä heidän käsityksiään omasta oppimisestaan kerhon päättyessä. Havainnoinnin ja kyselyn lisäksi tutkimuksessa käytettiin haastattelua. Haastattelun avulla selvitettiin ryhmän ohjaajan ajatuksia ja tavoitteita kerhon alkaessa sekä hänen arvioitaan tavoitteiden toteutumisesta ja ryhmän kehitymisestä kerhon päättyessä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että näytelmänvalmistamisprosessi ja ryhmäprosessi tukevat toisiaan. Näytelmän valmistamisen ohessa ryhmä kiinteytyi ja ryhmän sisäisissä suhteissa tapahtui muutoksia. Kerhotoiminnan päättyessä jokainen oli löytänyt paikkansa osana ryhmää, eikä kukaan jäänyt ryhmän sisäisen suhdejärjestelmän ulkopuolelle. Tästä voidaan päätellä, että yhteiseen päämäärään tähtäävä taidekasvatuksellinen draamatyöskentely voi onnistuessaan tarjota mahdollisuuden paitsi taiteen kohtaamiseen myös sosiaaliseen kasvuun. Opettajan merkitys prosessin onnistumiselle on kuitenkin merkittävä. Hän on samanaikaisesti sekä ryhmän jäsen että produktion vetäjä. Opettajan tulee ottaa vastuuta työskentelyn etenemisestä ja olla ennen kaikkea aikuinen, joka omalla toiminnallaan luo turvallisen työskentelyilmapiirin ryhmään.

Avainsanat: taidekasvatus, teatterikasvatus, taidekasvatuksellinen draama, näytelmänvalmistamisprosessi, sosiaalinen oppiminen, ryhmä

SISÄLTÖ

1 JOHDATUSTA TUTKIMUSAIHEESEEN	5
2 TUTKIMUKSEN SOSIAALIPSYKOLOGISET TAUSTAT	7
2.1 Ryhmä	8
2.2 Ryhmän prosessi	11
2.3 Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus ryhmässä	13
2.4 Onnistuneen ryhmäprosessin edellytykset	16
2.5 Roolit	19
2.5.1 Ryhmän jäsenet	21
2.5.2 Ryhmän ohjaaja	22
2.6 Yksilö ryhmän jäsenenä	24
3 TAIDEKASVATUKSELLINEN DRAAMA KASVATTAJANA	26
3.1 Draamapedagogiikan käsitteiden määrittelyä	26
3.2 Taidekasvatus	30
3.2.1 Mitä on taidekasvatus?	30
3.2.2 Taidekasvatus ja estetiikka	32
3.2.3 Teatterikasvatus taidekasvatuksen osana	34
3.3 Teatterikasvatuksen toteutuminen koulussa	37
3.3.1 Teatterikasvatus meillä ja muualla	37
3.3.2 Näytelmän valmistaminen koulussa - David Hornbrookin malli	39
3.4 Opettaja teatterikasvattajana	44
3.5 Ryhmän merkitys taidekasvatuksellisessa draamatyöskentelyssä	46
4 TUTKIMUSONGELMAT JA VIITEKEHYS	48
4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tarkoitus	48
4.2 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen viitekehys	49

5 TUTKIMUSOTE JA TIEDONHANKINTAMETODIT	52
5.1 Kvalitatiivinen tutkimustyyppi	53
5.2 Laadullinen tapaustutkimus	56
5.3 Tutkittavan ryhmän kuvaus	59
5.4 Aineiston keruu ja tulkinta	60
5.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	65
5.6 Tutkimuksen suorittamisen aikataulu	69
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	72
6.1 Yhtenäisenä ryhmänä kohti taiteellista päämäärää	72
6.1.1 Produktion eteneminen	72
6.1.2 Ryhmän kehittyminen	75
6.2 Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus ryhmässä	80
6.2.1 Ryhmän sisäiset suhteet kerhon alkaessa	81
6.2.2 Ryhmän sisäiset suhteet kerhon päättyessä	83
6.2.3 Muutokset ryhmän suhdejärjestelmässä	84
6.2.4 Ryhmän sisäiset ystävyysuhteet	86
6.3 Koheesio ryhmässä	87
6.4 Yksilö ryhmän jäsenenä	90
6.4.1 Yksittäisten jäsenten roolit ryhmässä	90
6.4.2 Yksilöt ryhmämuutosten takana	93
6.4.3 Ryhmäläisten odotuksia kerhon alkaessa	99
6.4.4 Ryhmäläisten käsityksiä omasta oppimisestaan kerhon päättyessä	99
6.5 Opettaja teatterikasvattajana	100
6.5.1 Tavoitteiden asettaminen ja niiden toteutuminen	101
6.5.2 Opettajan rooli ryhmän jäsenenä ja produktion vetäjänä	102
6.5.3 Opettaja ryhmänsä tuntijana	106
7 POHDINTA	109
7.1 Tuloksia ja johtopäätöksiä	109
7.2 Tulosten luotettavuuden arviointia	111
7.3 Ehdotuksia jatkotutkimukselle	113
LÄHTEET	116
LIITTEET	120

I JOHDATUSTA TUTKIMUSAIHEESEEN

Teatteritaiteen ja sen harrastamisen katsotaan kuuluvan vain harvoille lahjakkaille, näyttelemisestä kiinnostuneille lapsille ja nuorille. Vaikka kaikista ei tulekaan näyttelijöitä, on jokaisella kuitenkin oikeus oppia taiteessa, taiteesta ja taiteen kautta. Juuri tästä taidekasvatuksessa ja teatterikasvatuksessa on kyse. Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan teatteritaiteen, tarkemmin ottaen taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn kasvatuksellista merkitystä.

Taiteen kasvattava vaikutus perustuu sen tuottamiin esteettisiin kokemuksiin ja elämyksiin, jotka ovat yhteydessä tunteisiin. Juuri tunteiden mukana olo tekeekin kokemuksista ja elämyksistä merkityksellisiä vastaanottajalleen. Oppiminen taas tapahtuu merkityksellisten kokemusten kautta. (Ks. esim. Arnstine 1970, Huuhtanen 1984.) Teatterikasvatus taidekasvatuksen osana on jäänyt kouluissamme ja opetussuunnitelmissamme vähemmälle kuin muut taideaineet. Teatteria on aina ollut jossain muodossa kouluissamme, mutta kasvavasta kiinnostuksesta huolimatta suunnitelmallista teatteritaiteen tai draaman opetusta ei vielääkään ole. Koulujen teatterikasvatus jää helposti yksittäisten, innokkaiden opettajien harteille ja sen piiriin pääsevät vain harvat, valikoituneet oppilaat.

Tilanne saattaa kuitenkin muuttua ratkaisevasti seuraavien kymmenen vuoden sisällä, sillä maassamme vielä tuore tieteenala, draamapedagogiikka, kehittyy kaiken aikaa. Draama on taideaine, joka pitää sisällään sekä taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn että draaman käytön opetuksellisiin tarkoituksiin. Taideaineena draama on laadultaan kollektiivista, jolloin sen merkitys sosiaaliselle oppimiselle saattaa olla merkittävä. Tässä tutkimuksessa olenkin halunnut selvittää, mikä vaikutus taidekasvatuksellisella draamatyöskentelyllä on sitä toteuttavalle ryhmälle.

Tutkimus on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena erästä teatterikerhoryhmää tarkastelemalla. Olen kiinnostunut siitä, millaisen sosiaalisen oppimisprosessin ryhmä käy läpi taidekasvatuksellisen draamaprosessin aikana. Draamatyöskentelyllä on aina niin taiteelliset kuin kasvatuksellisetkin tavoitteensa. Tämän tutkimuksen avulla pyrin selvittämään, tapahtuuko ryhmässä näytelmän valmistamiseen tähtäävän työskentelyn ohessa mitään sosiaalisen kasvun kannalta merkittävää. Tarkemmissa tutkimusongelmis-

sani etsin vastauksia siihen, miten ryhmä kehittyy, tapahtuuko ryhmän koheesiossa muutoksia tai muuttuvatko ryhmän sisäiset suhteet näytelmän valmistamisprosessin myötä. Tarkastelen myös yksittäisten ryhmän jäsenten sosiaalisia rooleja ja niissä tapahtuvia muutoksia sekä opettajan merkitystä onnistuneelle draama- ja ryhmäprosessille.

Aineiston keruun suoritin useita eri menetelmiä käyttäen. Pääasiallisena menetelmänä käytin osallistumatonta havainnointia, johon sisältyivät videoaineiston keruu ja kirjalliset muistiinpanot. Tämän lisäksi käytin kyselyä ja haastattelua. Tutkimuksen teoreettinen osuus pohjautuu lähinnä sosiaalipsykologiseen ja draamapedagogiseen kirjallisuuteen. Aiempaa tutkimusta aiheeni tiimoilta ei juurikaan ole tehty.

Taidekasvatuksellisessa draamatyöskentelyssä ryhmä on keskeisessä asemassa. Esityksen valmistuminen ja onnistuminen edellyttää yhtenäistä ja toimivaa ryhmää. Juuri sen vuoksi koulussa toteutettu yhteinen näytelmänvalmistamisprosessi voi olla kasvattava kokemus jokaiselle siihen osallistuvalla. Tärkeintä ei suinkaan ole se, kuinka hyviä näyttelijöitä porukasta löytyy, vaan se, että jokainen saa olla mukana ja kantaa oman kortensa kekoon yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole väittää, että draama on ainoa oikea keino opettaa toisten huomioon ottamista, yhteistyötaitoja tai ryhmässä toimimista. Sen sijaan sen tarkoituksena on osoittaa, että draamatyöskentelykin voi olla yksi monista keinoista. Olennaista on kuitenkin se, että draama tarjoaa sosiaalisten taitojen kehittämisen ohella mahdollisuuden myös taiteen kohtaamiseen.

2 TUTKIMUKSEN SOSIAALIPSYKOLOGISET TAUSTAT

Koska tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mihin suuntaan ryhmä ja sen yksittäiset jäsenet kehittyvät näytelmän valmistumiseen ja esittämiseen tähtäävän ryhmäprosessin aikana, on selvää, että tukeudun sosiaalipsykologiseen teoriaan. Sosiaalipsykologia on ihmisten välisiä suhteita tutkiva tiede. Se kuuluu ihmistä tutkivien tieteiden joukkoon ja kaikkien näiden kiinnostuksen kohteena ovat ihmisen toimintaan liittyvät säännönmukaisuudet. (Lahikainen ja Pirttilä - Backman 1996, 10 - 11.)

Keskeistä sosiaalipsykologiassa on, että ihmiseen voidaan vaikuttaa ja ihmisellä on kyky vaikuttaa muihin (Lahikainen ja Pirttilä - Backman 1996, 11). Sosiaalipsykologia tutkii siis ihmisten välistä vuorovaikutusta, mikä liittyy olennaisesti myös minun tutkimusalueeseeni. Koska ihminen on sosiaalinen olento, voidaan jopa ajatella, että hän tarvitsee muita ollakseen kokonainen. Bion (1979, 43) sanookin Aristotelesta mukaellen ryhmän olevan välttämätön ihmisen psyykkisen elämän täyttymykselle.

Ihmisen sosiaalisuudelle on pyritty löytämään selitysmalleja. Sosiaalisen vaihdon teoriaa kehitti ensimmäiseksi George Homans. Hänen teoriansa perustuu behavioristiseen oppimisteoriaan. Siinä lähdetään liikkeelle ajatuksesta, että ihmiset ovat itsekkäitä olentoja, jotka tavoittelevat etuja ja yrittävät välttää haitallisia asioita. Myös sosiaaliset suhteet voidaan näin ollen selittää itsekkästä eduntavoittelusta johtuviksi. Ihminen pyrkii sosiaalisissa suhteissaan maksimoimaan voittonsa. Hän pyrkii saamaan sosiaalisia kontakteja henkilöihin, jotka pystyvät välittämään arvokkaita palkintoja. Yksilön attraktiivisuus perustuu siis niiden palkintojen määrään, joita hän pystyy toisille tarjoamaan. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vaihdettavat edut voivat olla hyvin monenlaisia. Ne voivat olla konkreettisia, kuten tavarat ja palvelut tai abstrakteja, kuten arvonanto ja tieto. Etujen arvo riippuu niiden antajasta. Esimerkiksi rakkautta ja kunnioitusta emme kaipaa keneltä tahansa. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 63 - 65.)

Leon Festingerin sosiaalisuuden selitysmallissa, sosiaalisen vertailun teoriassa, maailma voidaan jakaa objektiivisesti arvioitavaan maailmaan ja niin sanottuun sosiaaliseen todellisuuteen. Noudatamme objektiivisia arviointiperusteita, mutta taivumme siitä

huolimatta yllättävän herkästi sosiaalisen paineen alla. Kyseistä sosiaalisen vertailun teoriaa tukevat muun muassa Muzafer Sherifin 1930-luvulla ja Solomon Aschin 1950-luvulla suorittamat koesarjat. Sherifin kokeissa yksilö suoritti ensin hänelle annetun arviointitehtävän itsenäisesti, jolloin hänelle muodostui oma tapansa nähdä, yksilöllinen normi. Tilanne kuitenkin muuttui kun kaksi erilaiseen normiin päätynyttä henkilöä pantiin suorittamaan sama tehtävä yhdessä. Ryhmätilanteeseen laitetut arvioijat muodostivatkin nyt yhteisen normin, eli alkoivat nähdä ratkaisun samanlaisena. Vastaavasti Aschin koesarjassa objektiivista arviointikykyä mittaavista tehtävistä hyvin suoriutunut yksilö muutti vastaustaan ryhmätilanteessa. Vaikka vastaaja oli oikeassa, muutti hän vastauksensa 37 prosentissa tehtävistä vääräksi, kuullessaan seitsemän valekoehenkilön olevan kanssaan eri mieltä. (Helkama ym. 1998, 66 - 68.)

Kolmannen selitysmallin, sosiaalisen konstruktivismin mukaan mieli itsessään, eivätkä vain mielen sisällöt, on sosiaalisen vuorovaikutuksen tuotetta. Käsityksen mukaan ihminen on pohjiaan myöten sosiaalinen olento ja maailma on hänelle paljolti valmiiksi rakennettu. Paras tapa ymmärtää ihmistä on tuntea se merkitysjärjestelmä, jonka rakentamiseen ja ylläpitämiseen hän vuorovaikutussuhteissaan osallistuu. (Helkama ym. 1998, 69.)

2.1 Ryhmä

Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 12) mukaan ryhmästä on kyse silloin, kun vähintään kolme ihmistä on vuorovaikutuksessa keskenään siten, että heidän välilleen syntyy suhteita ja heidän toiminnallaan on yhteinen tarkoitus. Jokainen yksilö tuo ryhmään oman energiansa, josta yhdessä muiden ryhmän jäsenten energian kanssa muodostuu ryhmän kokonaisenergia. Yksilö ei ole ryhmässään vain reagoija, vaan aktiivinen toimija, subjekti. Erilaiset yksilöt tuottavat toiminnallaan ryhmän. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 14 - 15.) Hilikka Väre määrittelee ryhmän tehtävää suorittavaksi sosiaalisesti järjestelmäksi (Väre 1997, 2 - 5).

Eri tyyppiset ryhmät voidaan jaotella tavoitteelliseen ryhmään, satunnaiseen ryhmään ja sosiaaliseen verkostoon. Sosiaalinen verkosto on erilainen ryhmämuodoste kuin tavoitteellinen tai satunnainen ryhmä. Se ei ole edes sellaisenaan aktiivinen ryhmä, sillä se ei

välttämättä todellistu vuorovaikutuksena. Sosiaalinen verkosto on toisiinsa liitettyjen ihmisten toimintakenttä ja yhden ihmisen elämänpiiri koostuu samanaikaisesti useista verkostoista. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 59 - 60.) Satunnainen ryhmä syntyy ihmisten tullessa tilapäisesti ja sattumalta tekemisiin toistensa kanssa. Sitoutumattomuus on tyypillistä satunnaisen ryhmän vuorovaikutukselle. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 54 - 57.)

Ihmiset muodostavat tavoitteellisia ryhmiä tiettyä tarkoitusta varten. Tuo tarkoitus sitoo heidät yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan. Tavoitteelliset ryhmät voivat syntyä yhteisen kiinnostuksen kohteen ympärille spontaanisti tai ne voidaan perustaa tiettyä tarkoitusta varten. Keskeisin tavoitteellisen ryhmän tunnusmerkki on yhteinen päämäärätietoinen toiminta. Ryhmiä muodostetaan ja lakkautetaan yleensä jäsenten keskinäisen päätöksen perusteella. Kun yhdessä asetettu tavoite on saavutettu, jäsenet eivät välttämättä jatka toimintaansa samassa kokoonpanossa, vaan ryhmittyvät uudelleen toteuttaakseen toista toimintatarkoitusta. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 49 - 52.)

Sosiaalipsykologiassa ryhmä erotetaan satunnaisesta ihmiskeräymästä tai suuresta joukosta. Ryhmän yleisiä tunnusmerkkejä ovat tietty koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako ja roolit sekä johtajuus. Ryhmässä tapahtuu muutakin kuin virallista, perustehtävän mukaista toimintaa. Ryhmän jäsenten välillä vaikuttavat monenlaiset voimat ja tunteet, sekä harkitut että tiedostamattomat. Nämä ryhmäilmiöt kertovat ryhmän sisäisistä voimista, dynamiikasta. (Niemistö 1998, 16 - 17.)

Ryhmän koko vaikuttaa sen luonteeseen ja siksi puhutaankin pienryhmistä ja suurryhmistä. Yleensä pienryhmäksi mielletään 5 - 12 henkilön ryhmä. Keskikokoisen ryhmän jäsenmäärä on noin 20 ja sitä suuremmat ryhmät ovat suurryhmiä. Pienryhmässä yksilöt näyttävät pääsevän helpommin esiin ja ryhmä voi päästä yhdenmukaiseen ja yhteistyökykyiseen toimintaan. Pienryhmiä pidetään yleensä suurryhmiin verrattaessa aktiivisempina, persoonallisempina ja samanmielisempinä. Niiden katsotaan tarjoavan myös osallistumismahdollisuuksia tasaisesti kaikille jäsenille. Paine yhdenmukaisuuteen on pienryhmässä yleisempää kuin suurryhmässä. (Niemistö 1998, 57 - 59.)

Ryhmät voidaan jakaa myös suljettuihin ja avoimiin ryhmiin. Täysin suljettu ryhmä ei ota käynnistymisensä jälkeen uusia jäseniä ja kokoontuu ennalta määrätyn ajanjakson. Avoin

ryhmä voi säilyttää ennalta määrätyn kokonsa ottamalla uusia jäseniä poislähtevien tilalle. (Niemistö 1998, 60 - 61.)

Käyttäessäni tutkimuksessani käsitettä ryhmä, tarkoitan sillä sosiaalipsykologiassa määriteltyä, tavoitteellista ryhmää edellä mainittuine tunnusmerkkeineen. Tutkimuksessani tarkastelemani teatterikerhoryhmä oli suljettu pienryhmä. Se koostui kahdestatoista kuudesluokkalaisesta työstä ja ryhmän ohjaajasta. Ryhmän yhteisenä päämääränä oli valmistaa näytelmä koulun juhliin.

Ryhmiä tarvitaan sellaisten tehtävien suorittamiseen, joista yksi ihminen ei suoriudu yksinään. Ryhmissä tehdään siis yhteistyötä. Niissä tehdään myös päätöksiä, niin yksilöllisiä kuin yhteisiäkin. (Helkama ym. 1998, 253 - 254.) Yhteisiin päämääriin pyrittäessä tarvitaan yleensä johtajaa, ryhmän ohjaajaa. Ryhmän ohjaaja johtaa ryhmän toimintaa. Hän auttaa ryhmää työskentelemään perustehtävänsä mukaisesti ja vastaavasti perustehtävä määrittää ohjaajan roolia (Niemistö 1998, 67). Ulla Hakala väittää, että ilman johtajaa ihmisjoukko ei ole ryhmä. Hän kirjoittaa ryhmän tarvitsevan aina johtajan, selkeät rajat ja toimintasuunnitelman. (Hakala 1997, 26 - 27.)

Lahikainen ja Pirttilä-Backman korostavat, että ryhmän toiminta määräytyy pitkälti niistä tavoitteista, joita ryhmällä on. Ryhmätutkimuksen uranuurtaja, yhdysvaltalainen Robert Bales, on korostanut laboratoriotutkimuksiinsa perustuen, että ryhmällä on aina tyypiltään kahdenlaisia tavoitteita ja tehtäviä. Ryhmällä on paitsi välineellinen tehtävänsä myös ekspressiivinen, jäsenten viihtyvyyteen liittyvä tehtävä. (Lahikainen ja Pirttilä-Backman 1996, 121.) Myös Niemistö sekä Jauhiainen & Eskola (1994) tarkastelevat ryhmän kaksoistavoitetta. Niemistö toteaa ryhmällä olevan yleensä kaksi tavoitetta, vaikkei näitä molempia tiedostettaisikaan. Ryhmän on toimittava tarkoituksen mukaan tehokkaasti, mutta huolehdittava myös samalla omasta kiinteydestään. Näiden yhteydessä käytetään yleensä asiatavoitteen ja tunnetavoitteen käsitteitä. Toiminnan tarkoitus määrää asiatavoitteen ollen luonnollisesti erilainen eri ryhmillä ja tunnetavoite taas kertoo pyrkimyksestä saavuttaa riittävä kiinteytys ja kyky säilyä olemassa. (Niemistö 1998, 35.)

2.2 Ryhmän prosessi

Ryhmän toiminta on luonteeltaan liikettä tarpeen ja tavoitteen välillä. Tavoitteen saavuttaminen luo tilanteen, joka herättää uuden tarpeen ja vaatii asettamaan uuden tavoitteen. Tämä tilanteiden vaihtuminen muodostaa tapahtumasarjan, prosessin. Ryhmän prosessi on jatkuvaa tapahtumista, liikettä ja muutosta ryhmän kokonaistoiminnassa. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 81 - 84.) Niemistö sisällyttää ryhmäprosessin käsitteeseen ajatuksen tai ainakin toiveen ryhmän kehittymisestä. Tavoitteisilta ryhmiltä odotetaan, että ne saavuttavat jotain. (Niemistö 1998, 20 - 21.)

Jauhaisen ja Eskolan (1994, 81 - 84) mukaan ryhmän prosessi tuleekin nähdä kaksita-
hoisena: muutosprosessina ja kehitysprosessina. Muutosprosessi ilmaisee toiminnan muuttumista kussakin tilanteessa, kehitysprosessi sen etenemistä vaiheittain kohti yhteistä toiminnan tarkoitusta. Muutoksia tarvitaan, jos ryhmä aikoo kehittyä. Sekä järjestys että epäjärjestys kuuluvat ryhmän elämään. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 89.) Muutokset ryhmässä voivat olla järjestäytyneitä ja toiminnan tarpeesta nousevia tai äkillisiä, järjestäytymättömiä ja jopa kaoottisia, jolloin ryhmän kokonaisuus muuttuu olennaisesti (Jauhiainen ja Eskola 1994, 85).

Ryhmän kehityksessä taas on kyse siitä, että ryhmä tulee kykeneväksi saavuttamaan toimintansa tarkoituksen. Kehitysprosessi rakentuu useista muutosprosesseista. Kehitysprosessissa ryhmä saavuttaa toiminnan tarkoituksen vaatiman kiinteyden ja toimintakyvyn yksittäisten jäsenten löytäessä sijansa kokonaisuudessa. Tavoitteellisen ryhmän kehityksessä asiataavoite tuo ryhmään suorituspaineita ja tunnetaso sivuutetaan helposti. Kuitenkin tehtäväsuoritukseen saattaa liittyä hyvinkin voimakas tunnelataus, joka on myönteinen voimavara, mutta voi purkautumattomana aiheuttaa vaikeuksia. Ryhmän kehittyminen edellyttää toisistaan ja tavoitteistaan tietoisia ryhmän jäseniä, heidän vuorovaikutuksensa jatkuvuutta sekä siihen sitoutumista. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 91 - 92.)

Sekä Niemistö että Jauhiainen ja Eskola ovat teoksissaan esitelleet Bruce Tuckmanin 1966 muodostamaa nelivaiheista mallia ryhmän kehityksestä. Niemistö (1998) tuo kuitenkin tarkastelun kohteeksi myös Tuckmanin itsensä noin kymmenen vuotta myöhemmin lisäämän viidennen vaiheen. Ensimmäinen ryhmän kehitysvaihe on Tuckmanin

mukaan *muodostumisvaihe*, jolloin ryhmän vuorovaikutussuhteissa korostuu testaus ja riippuvuus. Ryhmän jäsenet pyrkivät orientoitumaan tilanteeseen ja tehtävään sekä löytämään hyväksyttäviä kanssakäymisen muotoja ja rajoja. He ovat tavallista riippuvaisempia ohjaajasta muodostaen riippuvuussuhteita myös toisiin jäseniin ja annettuihin ryhmänormeihin. Vähitellen ryhmä aletaan kokea turvallisena.

Toista vaihetta Tuckman nimittää *kuohuntavaiheeksi*, jolloin vuorovaikutussuhteita leimaa konflikti ja polarisoituminen. Ryhmän jäsenet testaavat toisiaan ja ohjaajaa. He pyrkivät ilmaisemaan yksilöllisyyttään ja saattavat vastustaa voimakkaastikin sisäisen ryhmärakenteen muodostumista. Alun auvoinen ryhmähenki näyttää kadonneen.

Kolmas vaihe on *yhdenmukaisuusvaihe*. Silloin ryhmän jäsenten välille alkaa kehittyä yhteenkuuluvaisuuden tunne ja ryhmän sisäinen vastustus voitetaan. Aletaan luoda yhteisiä toimintanormeja ja jäsenet haluavat pitää yllä ryhmäkokonaisuutta. Ilmapiiri on selkiytynyt ja vapaampi.

Neljäs ja alun perin viimeinen Tuckmanin vaiheista on *hyvin toimiva ryhmä*. Ryhmästä on tullut kokonaisuus ja sen vuorovaikutuksesta ongelmanratkaisun väline. Ryhmä työskentelee pääasiassa perustehtävänsä mukaisesti ja keskinäiset suhteet sekä jäsenten omaksumat roolit tukevat tehtävän suorittamista.

Tarkistettuaan malliaan 1977, Tuckman lisäsi siihen vielä viidennen vaiheen, *lopetuksen*. Tässä vaiheessa ryhmä lopettaa toimintansa ja ryhmän jäsenet hyvästelevät toisensa. Tunteet tässä vaiheessa saattavat olla hyvinkin voimakkaita, tavallisesti ne ovat surua ja haikeutta. (Niemistö 1998, 160 - 162.)

Edellä esitelty malli on paljon käytetty ja luonnollisesti se on myös saanut kritiikkiä osakseen siitä, ettei se sovi kaikkiin ryhmiin. Jokaista vaihetta ei tutkimusten mukaan aina käydä läpi. Niemistö (1994, 166) toteaaakin Tuckmanin mallin sopivan tehtäväkeskeisiin ja ohjelmoituihin ryhmiin paremmin kuin vapaasti eteneviin ryhmiin. On kuitenkin muistettava, että jokaisen ryhmän kehitysprosessi on ainutlaatuinen ja vaatii tutkimaan juuri sen ryhmän vuorovaikutuksen luonnetta. Kehitys ei myöskään välttämättä tapahdu aina tasaisena siirtymisenä vaiheesta toiseen. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 95 - 97.)

Tuckmanin lisäksi myös Forrest (1991) ja Whitaker (1989) ovat luoneet omat ryhmän kehitysprosessin vaiheistuksensa. Forrest jakaa ryhmän kehityksen kolmeen vaiheeseen. Niistä ensimmäistä, *alkuvaihetta*, leimaa ohjaajakeskeisyys, jolloin ryhmän jäsenet odottavat ohjaajan pelastavan tilanteen auktoriteettinsa avulla. Vaiheeseen liittyy mielikuvia "epäonnistuneesta johtajasta", aggressioita tätä kohtaan sekä kaaoksen ja katastrofin pelkoa. Toinen eli *keskivaihe* on Forrestin mallissa yksilökeskeinen. Osallistujat oivaltavat, että toiminta etenee vain heidän itsensä varassa ja johtaja ikään kuin syrjäytetään. Samalla kuitenkin epävarmuus ilman vahvaa johtajaa pakottaa jäseniä etsimään yhteisyyttä toisistaan. Tässä vaiheessa Forrest näkee tärkeäksi avoimen keskustelun, jolloin ryhmän jäsenet voivat ilmaista ohjaajalleen ääneen tyytymättömyytensä. Vasta tämän jälkeen saavutetaan viimeinen vaihe eli varsinainen *työskentelyvaihe*. Tällöin osallistujat hyväksyvät yksilöllisyytensä ja antavat toisilleen liikkumatilaa. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 94.)

Whitaker kehitti kolmen vaiheen kehitysprosessimallinsa lähinnä terapeuttien ryhmien kuvaamista varten. Hänen vaiheensa ovat nimeltään *alkuvaihe*, *keskivaihe* ja *loppuvaihe*. Näistä alkuvaihe on Tuckmanin muodostumisvaiheen kaltainen eli ryhmän jäsenten orientoitumista tehtävänsä ja toisiinsa. Keskivaihe taas sisältää aineksia kuohunta-yhdenmukaisuus- ja hyvin toimiva ryhmä- vaiheista. Siinä ryhmä käsittelee teemojaan, kohtaa vaikeuksia ja selvittää niitä. Loppuvaiheessa ryhmä alkaa orientoitua toimintansa päättämiseen. Tällöin saattaa ilmetä eroahdistusta. (Niemistö 1998, 166.)

Hakala näkee ryhmän päättymisen toisaalta myös tarpeelliseksi, koska se opettaa luopumisen tuskan kestämistä ja käsittelyä. Kokoavasti hän toteaa ryhmäprosessin olevan kuin elämä lyhyessä muodossa. Se alkaa, elää erilaisia vaiheita ja loppuu aikanaan. Ryhmäprosessin aikana voi oppia paljon elämästä itsestään. (Hakala 1997, 26 - 27.)

2.3 Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus ryhmässä

Ihmisten välinen vuorovaikutus on ensimmäinen merkki ryhmän muodostumisesta. Vuorovaikutus on dynaaminen, tilannesidonnainen tulkintaprosessi, joka koostuu osallistujien vuorovaikutusteoista. Vuorovaikutus on kuin ryhmässä tapahtuvan näyttämö: kaikki

ryhmässä tapahtuva näkyvyyden vuorovaikutuksessa. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 69.) Vuorovaikutus edellyttää aina tulkintaa ja toisen rooliin asettumista. Vuorovaikutukseen osallistuja viestittää omia aikomuksiaan erilaisten symbolien ja merkkien avulla, mikä edellyttää toisilta jatkuvaa tulkintaa, mikäli he haluavat ymmärtää viestin. Vuorovaikutuksessa aktiiviset toimijat säätelevät toimintaansa kustakin tilanteesta tekemiensä tulkintojen mukaan. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 76 - 77, 70.)

Ryhmän vuorovaikutus koostuu osallistujien vuorovaikutusteista. Nämä voivat olla sanallisia ilmaisuja, vaitioloa, eleitä, ilmeitä, liikkeitä, tekoja tai somaattisia reaktioita. Huomattava osuus kaikesta ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta on sanatonta. Jokainen vuorovaikutusteko viriää edellisistä ja on perustana seuraaville. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 71 - 73.) Saara Korpelainen korostaa artikkelissaan ryhmän ja nimenomaan sen vuorovaikutuksen merkitystä ihmisen kasvuun ja päämäärien saavuttamiselle. Suostuessaan vuorovaikutukseen ihminen suo itselleen ja muille kohtaamisen mahdollisuuden. (Korpelainen 1998, 34 - 35.)

Vuorovaikutukseen sisältyy vaikuttamisen elementti. Osapuolet eivät ainoastaan toimi yhdessä vaan antavat toisten toiminnallaan vaikuttaa itseensä. Vuorovaikutukseen osallistuvat siis asettuvat vuorovaikutuksessa alttiiksi toisilleen. (Jauhiainen ja Eskola, 76 - 77.) Vaikuttamiseen ryhmässä liittyvät myös asenteet, jotka ovat olennainen osa ryhmäjäsenyyttä. Yksilön asenteiden muutos ja niiden pysyvyys voidaan nähdä tuloksena pyrkimyksestä balanssiin sosiaalisen ympäristön kanssa. Tämä pyrkimys ilmenee mukautumisena ympäristön odotuksiin ja normeihin sekä hakeutumisena sellaiseen ympäristöön, joka on omien keskeisten arvojen ja asenteiden mukainen. (Helkama ym. 1998, 194.)

Ryhmän jäsenten välisistä suhteista muodostuu aina oma suhdejärjestelmänsä. Ryhmissä voidaan kuitenkin nähdä sekä virallinen että epävirallinen suhdejärjestelmä, jotka puolestaan sisältävät virallisia, perustehtävän mukaisia asemia ja epävirallisia, ryhmädynamiikan tuottamia asemia. Näitä asemia voidaan kutsua myös rooleiksi. Epävirallinen suhdejärjestelmä muodostuu jäsenten itsensä valitsemista henkilökohtaisista suhteista, jotka näkyvät mm. taukojen aikana ihmisten valitessa juttuseuraa. Epävirallinen suhdejärjestelmä vaikuttaa joskus salaa ja joskus avoimesti virallisten suhteiden ohessa.

Niin sanotut ryhmän epäviralliset roolit eivät ole ennalta sovittuja vaan ne muodostuvat ryhmätilanteissa vuorovaikutuksen kuluessa. (Niemistö 1998, 115 - 116.)

Ryhmän valtasuhteet kertovat ryhmän jäsenten välisestä vaikuttamisesta ja vaikutusyri-tyksistä sekä erilaisista henkilöiden välisistä riippuvuuksista. Jotkut roolit ryhmässä ovat ryhmän toiminnalle tärkeämpiä ja välttämättömpiä kuin toiset, mistä johtuen tällaisen roolin omaaville ryhmän jäsenille kasautuu myös valtaa enemmän kuin muille. Ryhmän kannalta merkittävää yksilön arvoa sanotaan statukseksi. Korkean statuksen voi hankkia monella tavalla, kuten osaamisella tai luomalla ryhmään viihtyisyyttä omalla olemuksellaan. Henkilön korkea status kertoo hänen olevan tärkeä ryhmälleen, jolloin ryhmä antaa hänelle valtaa. Ryhmän sisäiset rakenteet kuitenkin elävät ja muuttuvat. Viralliset suhteet ovat yleensä melko pysyviä, mutta epäviralliset valtasuhteet voivat muuttua nopeastikin. (Niemistö 1998, 120 - 122.)

Tunnesuhteet kertovat suhteellisen pysyvistä ryhmän sisäisestä rakenteesta. Tunnesuhteilla on merkitystä jäsenten yhteistoiminnalle ja ilmapiirille. Jäsenten keskinäiset, myönteiset asenteet lisäävät ryhmän kiinteyttä, mikä taas on etu, olipa ryhmän tehtävä mikä tahansa. Ryhmän tunnesuhteet kertovat, mitä tunteita ryhmän jäsenet toisissaan herättävät. Ne sisältävät hyväksyntää, torjuntaa, vastenmielisyyttä, kiintymystä jne. Tunteiden kokemiseen vaikuttaa paitsi toisen henkilön käyttäytyminen myös yksilön oma sisäinen tila. Usein tunteiden taustalla vaikuttaa transferenssi eli tunteensiirto. Henkilö herättää tiettyjä tunteita siksi, että hän muistuttaa jotakin aikaisemman elämänvaiheen merkittävää ihmistä. (Niemistö 1998, 123 - 124.)

Ryhmän sisäiset suhteet ovat seurausta ryhmän jäsenten tekemistä valinnoista ja riippuu kriteeristä millaisen valinnan kukin ryhmätilanteessa tekee. Valinnat eivät ole aina julkisia, vaan ne tehdään mielessä ja osoitetaan korkeintaan katsein. Taustalla saattavat vaikuttaa salatut tunteet. (Niemistö 1998, 126.)

Henkilöiden välisiä suhteita voidaan tutkia tarkastelemalla valintoja. Tähän perustuu Morenon 1930-luvulla kehittänyt sosiometrinen metodi. Moreno kehitti tuon menetelmän työskennellessään nuorten naisrikollisten parissa new yorkilaisessa vankilassa. Sosiometrinen menetelmä on kysely, jonka perusteella piirretään ryhmän henkilösuhteita.

den kartta. Ryhmän jäseniä pyydetään tekemään valintoja, yleensä positiivisia, kuten kenet henkilö valitsisi kanssaan samaan työryhmään jne., mutta mahdollisesti myös negatiivisia. Näiden tietojen perusteella voidaan tehdä sosiogrammi tai taulukko, jossa henkilöiden väliset suhteet tulevat esille. (Helkama ym. 1998, 218.)

Niemistön (1998, 130 - 132) mukaan valintojen tarkastelussa jää usein huomaamatta, että ne tehdään aina fyysisessä, biologisessa ja taloudellis-sosiaalisessa kontekstissa myös psykologisten prosessien vaikuttaessa yksilön valintaan. Vaikka yksilö uskoo tekevänsä vapaita valintoja, todellisuudessa sosioekonominen tilanne tai psyyken piilotajuiset voimat määräävät valinnan suunnan.

On tärkeää, että jokaisella jäsenellä on ainakin yksi positiivinen suhde ryhmässä. Jos tällaista ei ole, ryhmän työ suuntautuu tavoitteellisen toiminnan sijasta keskinäisiin ihmissuhdeongelmiin. (Niemistö 1998, 134.)

2.4 Onnistuneen ryhmäprosessin edellytykset

Jotta ryhmä pysyisi koossa ja kehittyisi toimivaksi tulisi ryhmässä vallita riittävä koheesio eli kiinteys. Ryhmän voi sanoa olevan kiinteä paitsi silloin, kun jäsenet pitävät toisistaan, myös silloin, kun jäsenyys ryhmässä koetaan tärkeäksi ja arvokkaaksi. (Helkama ym. 1998, 265).

Jauhiaisen ja Eskolan mukaan ryhmän kiinteys perustuu attraktioon eli vetovoimaan, joka motivoi jäseniä liittymään ryhmää. Kiinteällä ryhmällä on vetovoimaa jäseniinsä ja kiinteyteen vaikuttaa paitsi sen oma vetovoima myös muiden, kilpailevien ryhmien vetovoima. Ryhmän vetovoimaisuuteen vaikuttavat myös ne edut, joita jäsen kokee ryhmässä saavansa eli jäsenyyden palkitsevuus. Palkintojen tulisi olla vähintään yhtä suuria kuin jäsenen ryhmään sijoittamien panosten. (Jauhainen ja Eskola 1994, 103 - 106.)

Yhteenkuuluminen ja liittyminen ovat turvallisuuden tarpeen ohessa ihmisen perustarpeita. Ryhmän jäsenten erilaiset tarpeet ja ihmisen toisen ihmisen tarvitsevuus ovat kiinneai-

neita ryhmään liittymiselle ja siinä pysymiselle. (Väre 1997, 2 - 5.) Liittymismotiivit vaikuttavat jäsenten sitoutuneisuuteen ja jäsenyyteen. Motiivit voivat olla ulkokohtaisia, toisista lähteviä, jolloin jäsenyydestä muodostuu nimellinen tai jäsenestä itsestään lähteviä, jolloin syntyy psykologinen jäsenyys. Vasta psykologinen sitoutuminen ryhmän toimintaan, tavoitteisiin tai ihmissuhteisiin synnyttää kiinteyttä ryhmään. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 103 - 106.)

Feldmaniin (1974) viitaten Jauhiainen ja Eskola toteavat kiinteydellä olevan kolme ulottuvuutta: normatiivinen, jäsenten välinen ja toiminnallinen integraatio. Normatiivinen kiinteys tarkoittaa jäsenten yksimielisyyttä toimintanormeista. Jäsenten välinen kiinteys näkyy myönteisinä tunnesuhteina ja toiminnallisessa kiinteudessa on kyse yhteen hiileen puhaltamisesta eli yhteistyöstä. Kirjoittajat haluavat kuitenkin muistuttaa, että vaikka kiinteys onkin välttämätöntä ryhmän toimintakyvylle, ilman ryhmädynaamisten tekijöiden säätelyä, se voi alkaa tuottaa ryhmäpainetta. Liiallinen paine taas saattaa aiheuttaa ryhmästä irrottautumista. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 103 - 106.)

Ryhmäprosessin tulee olla jatkuvasti liikkeessä ja sen voi todeta etenevän silloin, kun ryhmän jäsenten vuorovaikutus ja tunteet tukevat toimimista eivätkä ole ristiriidassa keskenään. Prosessi pysähtyy, jos jokin ryhmätilanteen dynaamisessa kentässä on esteenä. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 81 - 84.) Ryhmän ohjaajan päätehtävä onkin säädellä ryhmädynamiikkaa, jotta yhteisiin tavoitteisiin päästäisiin.

Ryhmän ohjaaja, joka toimii siis johtajana ryhmän päämäärien saavuttamispyrkimyksissä, vaikuttaa omalla johtamistyyllillään ryhmäprosessin onnistumiseen. Ohjaajan tulisi löytää sopiva johtamistyyli juuri sille ryhmälle, jota hän johtaa. Autoritaarisessa johtamistyyliässä johtaja keskittää johtamisen itselleen asettuen psykologisesti ryhmän jäsenten ylä- ja ulkopuolelle. Demokraattisessa johtamistyyliässä johtaja ikään kuin jakaa johtamistehtävät ryhmän jäsenten kanssa pyrkien esiintymään tasavertaisena jäsenenä ryhmässä ja laessez-faire eli antaa mennä-tyylin johtaja hoitaa tehtäviään lähinnä vain nimellisesti. (Helkama ym. 1998, 268 - 269.)

Ryhmän ohjaaja voi vaikuttaa omalla toiminnallaan myös ryhmän ilmapiiriin ja vuorovaikutussuhteiden laatuun. Kun ryhmän ohjaaja ottaa muut jäsenet mukaan tavoitteiden

jatkuvaan määrittelyyn ja saavutetun arviointiin, virittää hän samalla vuorovaikutusta, joka taas muovaa keskinäisiä suhteita kehittäen yhteisyyden tunnetta ja uskallusta oman panoksen antamiseen (Jauhiainen ja Eskola 1994, 70).

Ryhmän aloittaessa toimintansa, ohjaajan tehtävä on huolehtia jäsenten orientoimisesta ryhmän tehtävään ja ympäristöön, ryhmän rajojen sopimisesta sekä jäsenten liittymisestä ryhmätilanteeseen. Aloitus on tärkeä, sillä ryhmäprosessia aloittaessaan jäsenet ovat yleensä varuillaan ja ryhmän rakenteesta ja rajoista sopiminen luo ryhmään pelisäännöt sekä turvallisuuden tunnetta. Vastarintaa herää yleensä aina ryhmän kehittyessä, mutta tapa jolla ohjaaja sen kohtaa, vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin ja tuloksellisuuteen. Tärkeää on, ettei ohjaaja jätä vastarintaa ja toimintahäiriöitä huomioimatta. (Niemistö 1998, 79 - 81., 179.)

Ryhmän ulkoiset rakenteet ovat sen toimintaedellytyksiä. Ulkoisia rakenteita ovat fyysinen ympäristö, aika, kokoontumistiheys, ryhmän koko ja jäsenten ryhmään liittymisen tapa. Niemistö kokee tärkeäksi, että tila mahdollistaa ryhmän tavoitteellisen toiminnan eikä estä sitä. Ryhmän perustehtävästä riippuu, mitä ehtoja paikan tulee täyttää, mutta useimmat tavoitteelliset ryhmät tarvitsevat fyysisesti suljetun tilan, jotta eivät tule häiriytyksi. Toinen perusraja koskee aikaa. Täsmällisyys on mielekkään ryhmätoiminnan ehto, jota niin ohjaajan kuin muidenkin jäsenten on hyvä noudattaa. Aikarajojen löystyminen johtaa Niemistön mukaan ryhmärakenteen höltymiseen.

Ryhmäkokoontumisen ihannekesto ja kokoontumistiheys riippuu ryhmän tarkoituksesta. Esimerkiksi terapiaryhmissä tietty intensiivisyys on hyväksi, koska se nostaa esiin ryhmädynaamisia voimia. Ryhmäkokoontumisten jaksotus taas tuo ryhmään oman vivahteensa ja on tarpeellinen erityisesti erilaisten kuntoutusryhmien kohdalla. Siinä tavoitteeseen pyrkivä toiminta jaetaan osa-alueisiin, jaksoihin, kuten motivointijakso, internaattijakso ja seurantajakso. Viimeinen Niemistön esittelemistä ryhmän ulkoisista rakenteista on ryhmän koko, joka vaikuttaa siihen, millaisesta ryhmästä on kyse. Ryhmä voi olla pienryhmä tai suurryhmä. Ryhmien jäsenmäärä näyttää vaikuttavan kahteen vastakkaiseen ilmiöön: kiinteytymiseen ja hajoamiseen. Kiinteys on yleensä suurempi pienissä ryhmissä. (Niemistö 1998, 51 - 52.)

Ryhmän toimintaa säätelevät siis aina tietyt ulkoiset ja sisäiset ehdot, joiden huomioimisesta riippuu ryhmätoiminnan mieli ja tuloksellisuus. Ulkoisia tekijöitä ovat ympäristökijät sekä perustehtävä. Sisäiset ehdot liittyvät ryhmän jäseniin. Ryhmän tarkoitus on tavoitetta tai perustehtävää laajempi käsite. Tarkoituksen mukainen toiminta konkretisoi-
tuu ja suuntautuu tavoitteeseen, jonka synonyyminä voimme puhua myös perustehtävästä. (Niemistö 1998, 34 - 35.)

Ryhmän tietoisuus tavoitteesta on sen mielekkään toiminnan lähtökohta. Kun tavoite on selvillä, toiminta on päämäärätietoisempaa ja jäsenet motivoituneita. Useammat samanaikaiset, etenkin ristiriitaiset tavoitteet rasittavat ryhmää, joten erilaisten tavoitteiden tiedostaminen ja yhteinen keskustelu niistä ryhmässä on tärkeää. Ryhmäprosessin onnistumiseen vaikuttaa paitsi hyvin määritelty yhteinen tavoite myös ilmapiiri, joka mahdollistaa jäsenten tarpeiden ja pyrkimysten ilmaisemisen. Myös jatkuva ryhmäprosessin arviointi on välttämätöntä pyrittäessä toiminnan tuloksellisuuteen. Arvioinnin tulisi kohdistua tehtäväsuorituksen etenemisen arvioinnin ohella ryhmän ilmapiiriin. (Niemistö 1998, 100 - 102.)

2.5 Roolit

Roolin käsitettä käytetään monessa merkityksessä. Arkikielessä sillä voidaan tarkoittaa asiayhteydestä riippuen esimerkiksi näyttelijän tekemää roolihahmoa, teeskentelevää käyttäytymistä tai tehtävään liittyvää asemaa (Niemistö 1998, 84). Sosiaalisesta vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenille kehittyy toisten käyttäytymiseen liittyviä odotuksia. Epävirallinen rooli on sellaista ryhmän jäsenen käyttäytymistä, jota muut häneltä odottavat, virallinen rooli taas on kyseessä silloin, kun rooli voidaan määritellä niiden normien joukoksi, jotka koskevat tuota asemaa. Onpa kyse sitten virallisista tai epävirallisista rooleista, ryhmään muodostuu aina roolirakenne. (Helkama ym. 1998, 265 - 266.)

Sosiaalipsykologiassa roolin käsite kytetään sosiaaliseen asemaan, joka määrittää henkilön yleisesti tunnetun toiminnan. Niemistö (1998) tarkastelee rooleja lähinnä kahden suuren roolitutkijan, Biddlen ja Morenon näkökulmista. Biddle (1989) määrittelee roolin lyhyesti yhden tai useamman henkilön tyypilliseksi käyttäytymiseksi tietyssä tilanteessa,

kun Moreno (1977) taas näkee roolin yksilön omaksumaksi toimintamuodoksi tietyllä hetkellä tietyssä tilanteessa, johon liittyy muita ihmisiä tai objekteja. Sosiaalipsykologisen rooliteorian mukaan, jota Biddlekin edustaa, roolit ovat tietyssä tilanteessa olevien henkilöiden käyttäytymiskaavoja. Ne ovat liitettävissä henkilöjoukkoon, jonka jäsenet jakavat yhteisen identiteetin. Nämä roolit ovat usein tiedostettavissa ja luonteeltaan säilyviä. Ne tulee oppia, jotta voi sosiaalistua yhteiskuntaan. (Niemistö 1998, 85.)

Biddleen ja muihin roolitutkijoihin verrattuna Morenon voi sanoa eroavan heistä siinä, että hän katsoo roolia yksilön kannalta. Yksilö ikään kuin omaksuu toimintatapoja tilanteessa, jossa muut sattuvat olemaan läsnä. Toiset roolitutkijat näyttävät lähtevän roolitutkimuksissaan liikkeelle sosiaalisesta kontekstista. Morenon mukaan roolilla on sekä kollektiivinen että yksityinen puolensa. Sen osatekijät liittyvät sekä yksilön sisäiseen dynamiikkaan että yksilön vuorovaikutukseen toisten kanssa. Morenon mukaan jokaisella roolilla on yksilölle myös henkilökohtainen merkitys. (Niemistö 1998, 89.)

Syntymästään lähtien ihminen on vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kehityksen myötä vuorovaikutustilanteet monipuolistuvat, samoin roolit ja niiden sisältämät merkitykset. Moreno erotti neljä laadullisesti erilaista roolityyppiä: psykosomaattiset, sosiaaliset, psykologiset ja henkiset roolit. Psykosomaattiset roolit liittyvät ruumiin toimintoihin, kuten ravitsemiseen, seksuaalisuuteen ja liikkumiseen. Esimerkiksi kävelemään opetellesaan lapsi on ryömijä, konttaaja, kävelijä yms. Sosiaaliset roolit ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai tehtävissä tarvittavia rooleja. Psykologiset roolit ovat sävyllään persoonallisia. Aikuisella ne ilmenevät persoonallisena olemistapana. Psykologiset roolit värittävät usein sosiaalisia rooleja. Henkiset roolit ovat hyvin kokonaisvaltaisia ja laajoja. Ne kehittyvät viimeiseksi, usein vasta aikuisena, jos silloinkaan. Henkiset roolit tuovat ihmisen psykosomaattisiin, sosiaalisiin ja psykologisiin rooleihin eettistä ja henkistä merkitystä. (Niemistö 1998, 90 - 91.) Tässä tutkimuksessa keskitytään lähinnä sosiaalisten roolien tarkasteluun.

Moreno korostaa, että jokaisella yksilöllä on käytössään runsas valikoima erilaisia rooleja, jotka aktivoituvat tilanteiden ja yksilön sen hetkisen kehitystason mukaan. Yksilön minä ja rooli ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Moreno 1972, 133.) Myös Niemistö (1998, 94 - 95) toteaa, ettei rooli ole ainutkertainen tilannereaktio,

vaan persoonassa elävä taipumus, joka syttyy tai sammuu tilanteiden mukaan. Yksilöllä on ikään kuin oma roolivarasto, josta roolit aktivoituvat ja joka täydentyy tarpeen mukaan. Yksilö samaistuu rooliinsa, jolloin siihen liittyy henkilökohtainen minä-elämys, tunne. Yksilön itseään koskevaa kokemusta sanotaan psykologiassa identiteetiksi. Roolit ja identiteetti kypsyvät kehityksen myötä ja ilmestyvät eri tilanteissa, roolit käyttäytymistaitumuksina, identiteetti kokemuksena. Rooli on väline, jonka avulla yksilö toimii toisten yksilöiden kanssa. Ryhmän vuorovaikutuksessa yksilö voi käyttää rooliaan sekä tuhoavalla että uutta luovalla tavalla.

Morenon mukaan jotkut roolit voivat puuttua persoonallisuudesta kokonaan tai osittain. Tällöin on kyse alkiorooleista, joita yksilö voi kuitenkin tavoittaa mielikuvituksessaan. Alikehittyneissä rooleissa toiminta on kömpelöä ja hidasta, roolia ei ole omaksuttu vielä tarpeeksi hyvin. Sopivasti kehittyneissä rooleissa toiminta on luontevaa, innostunutta ja spontaania, kun taas ylikehittyneissä rooleissa toimintaa leimaa kaavamaisuus. Joskus ennen toiminut tapa käyttäytyä tietyssä tilanteessa ei olekaan välttämättä enää se paras tapa. Jotkut roolit taas saattavat olla vääristyneitä vihamieliseen toimintaan, jolloin Morenon mukaan toiminnan taustalla saattaa olla kateus, ahneus, pettymys tai muu psykodynaaminen voima. (Niemistö 1998, 92 - 93.)

2.5.1 Ryhmän jäsenet

Yksilön roolinottoon vaikuttavat hänen omat persoonalliset taipumuksensa sekä ulkopuolelta, toisilta ihmisiltä tulevat odotukset. Tämä näkyy niin, että joka ryhmässä jäsenet ottavat erilaisia ryhmärooleja. Joku puhuu eniten, toinen taas kuuntelee, kolmas järjestellee ryhmän asioita, neljäs seuraa toimintaa sivusta jne. Jäsenten välille kehittyy ryhmäroolien kautta suhdemuodostelmia. (Niemistö 1998, 107.)

Helkama, Myllyniemi ja Liebkind esittelevät Coien (1982) kehittämät sosiometriset tyypit. Nämä tyypit, joita voidaan kutsua myös rooleiksi, on määritelty ryhmissä tehtyjen sosiometrinen kyselyjen perusteella. Niissä vastaajaa on pyydetty nimeämään ne kolme luokkatoveriaan, joista hän pitää eniten ja ne kolme, joita hän pitää vähiten. Tyypit on määritelty seuraavasti: suosittu (paljon mainintoja, enimmäkseen positiivisia), torjuttu

(paljon mainintoja, enimmäkseen negatiivisia), unohdettu (vähän mainintoja, enimmäkseen positiivisia), kiistanalainen (paljon mainintoja, sekä negatiivisia että positiivisia) ja keskimääräinen (mainintoja keskimääräisesti, sekä positiivisia että negatiivisia). Suosittuja henkilöitä pidettiin hyvinä johtajina sekä työssä että peleissä. He eivät olleet komentelevia tai määräileviä, minkälaisia taas torjutut olivat. Kiistanalaisia henkilöitä pidettiin komentelevinä, mutta siitä huolimatta hyvinä johtajina. Unohdetuilla ja keskimääräisillä henkilöillä ei toverien mielestä ollut johtajan ominaisuuksia, ei hyvässä eikä pahassa. (Helkama ym. 1998, 220.)

Ryhmäroolit kertovat yksilön tavasta asennoitua vuorovaikutukseen. Se voi olla joko reaktiivista, jolloin yksilö enimmäkseen vastaa omalla roolillaan toisten käyttäytymiseen tai proaktiivista, jolloin yksilön toiminta on itsestä lähtevää, oma-ehtoista ja aloitteellista. Sekä proaktiivisuus että reaktiivisuus ovat tarpeellisia eri tilanteissa ja saattavat löytyä samalla henkilöllä eri ryhmäroolien takaa. Sekä sosiaalipsykologisessa että morenolaisessa teoriassa ryhmärooli nähdään jäsenten asemana, statuksena ryhmässä. Yksilö täyttää häneen kohdistuvan odotuksen siitä, miten hänen tulisi ryhmässä käyttäytyä. Vuorovaikutus nähdään rooli-vastarooli asetelmana. Rooli tarvitsee vastaroolinsa, kuten esimerkiksi puhuja tarvitsee kuuntelijan. (Niemistö 1998, 108.)

Rooliin pääsyyn tai joutumiseen vaikuttaa sekä henkilö itse että ryhmä. Henkilö pyrkii ryhmätilanteessa yleensä sellaiseen rooliin, joka on hänelle itselleen sopiva, toisaalta taas ryhmä antaa jäsenilleen juuri sellaisia rooleja, joita näillä on mahdollisuus tuottaa. Henkilö, jolla on taipumusta dominoida toteuttaa taipumustaan myös ryhmässä ja vastaavasti alistuva henkilö tuottaa alistuvan roolin myös ryhmätilanteessa. Kuitenkin vain sellainen rooli voi aktualisoitua, jonka tilanne ja ryhmä antaa aktualisoitua. (Niemistö 1998, 109.)

2.5.2 Ryhmän ohjaaja

Roolit tekevät ryhmän jäsenistä erilaisia, sillä kuhunkin rooliin liittyy omat toimintaodotuksensa. Näillä toimintaodotuksilla on normin luonne. Ryhmän keskeisiin rooleihin kuuluu johtajan rooli. Johtajuus on sosiaalista vaikuttamista ja siinä on kyse kyvystä

vaikuttaa muihin enemmän kuin muut vaikuttavat johtajaan. Tehokkain johtaja on se henkilö, joka parhaiten pystyy tietyssä tilanteessa auttamaan ryhmää saavuttamaan tavoitteensa. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1996, 126 - 128.)

Niemistön (1998, 181) mukaan ryhmän ohjaamisessa tarvitaan ainakin kolmea perusroolia. Ensimmäinen näistä on ryhmän johtajan rooli, jonka tehtävänä on huolehtia mm. ryhmän ilmastosta ja normeista. Toinen on ymmärtävä kuuntelija, joka ottaa vastaan ryhmäilmiöt pyrkien ymmärtämään niitä ja kolmas on vaikuttaja. Vaikuttaja ohjaa aktiivisesti ryhmää kohti tavoitettaan.

Ohjaajan työ voi alkaa jo ennen ryhmän perustamista. Se alkaa aina ryhmän tarkoitukselta. Aloite ryhmän perustamiseen voi tulla yhteiskunnasta, organisaation sisältä, ohjaajalta itseltään tai ryhmän jäseniltä. Jos tarve ryhmän perustamiseen lähtee yhteiskunnasta tai organisaatiosta, ovat neuvottelut näiden tahojen edustajien kanssa aluksi tarpeellisia. Tämän jälkeen alkavat ohjaajan tarkemmat ryhmätyön valmistelut, kuten tarkempi suunnittelu, tarvittavat sopimukset, käytännön valmistelut ja ryhmän jäsenten valinta. (Niemistö 1998, 68 - 69.) Ohjaajan on hyvä miettiä ennen varsinaisen ryhmätyön aloittamista muun muassa minkälaisen ryhmän kanssa on aloittamassa työskentelyn, aikooko työskennellä ohjaajana yksin vai yhteistyössä useamman ohjaajan kanssa, miten arvioida ryhmän toimintaa ja varautua mahdollisiin ongelmiin sekä miten aloittaa ja lopettaa ryhmä. Ohjaajan on tarpeellista miettiä myös omia valmiuksiaan sitoutua ryhmään sekä ryhmän toiminnan merkitystä ulkopuolisille henkilöille ja organisaatiolle, johon se kuuluu. (Niemistö 1998, 69 - 70.)

Ohjaajan on jatkuvasti syytä tehdä sisäistä työtä yrittämällä ymmärtää, mitä ryhmäkonaisuudelle tapahtuu ja mitä yksittäisessä jäsenessä tapahtuu. Erityisen tärkeää on, että ohjaaja huomioi oman ohjaustoimintansa vaikutukset. (Niemistö 1998, 183.) Ryhmän ohjaajan rooliin kuuluu useita vastuullisia tehtäviä ryhmän eri kehitysvaiheissa. Muodostusvaiheessa ohjaaja koettaa rakentaa riittävää turvallisuutta ja mukavaa ilmapiiriä. Hän huolehtii selkeästä aloituksesta ja tutustumisesta. Kuohuntavaiheessa ohjaajan rooliin kuuluu säädellä konflikteja ja varmistaa, että ne käydään kunnolla läpi. Hän rohkaisee myös jäseniä tarkastelemaan omaa osuuttaan konfliktien syntymisessä. Yhdenmukaisuusvaiheessa ohjaaja pyrkii syventämään jäsenten itseään ja keskinäisiä suhteitaan koskevaa

ymmärrystä. Hän rohkaisee jäseniä pohdintoihin ja selkeyttää ryhmästä nousevia johtopäätöksiä. Hyvin toimivan ryhmän vaiheessa ohjaajan on annettava ryhmän toimia ilman, että häiritsee sitä omalla yli-innokkuudellaan. Tässä vaiheessa hän edistää avoimuutta ja keskinäistä solidaarisuutta ryhmässä. Ryhmän lopetusvaiheessa ohjaajan tehtävä on tehdä selväksi, että ryhmä todellakin loppuu ja annettava jäsenille mahdollisuus käsitellä loppuun keskeneräiset asiat. (Niemistö 1998, 179 - 180.)

2.6 Yksilö ryhmän jäsenenä

Ryhmä koostuu aina yksilöistä. Bion (1979, 43) väittää, että ryhmän syntyessä sen muodostavat yksilöt toivovat saavansa ryhmästä jonkinlaista tyydytystä. Ryhmä tarvitsee siis yksilöitä ollakseen olemassa, mutta myös yksilö tarvitsee ryhmää. Jauhiaisen ja Eskolan mukaan johonkin liittymisen, kuulumisen, hyväksytyksi tuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen ovat yksilön kehitykselle olennaisen tärkeitä asioita. Osallistuessaan ryhmän toimintaan ja vastatessaan toisten odotuksiin ihminen joutuu jatkuvasti suhteuttamaan itseään ympäristöönsä, vetämään rajaa sen ja itsen välille. Tämä lisää hänen tietoisuuttaan itsestään ja ympäröivästä maailmasta sekä näiden välisistä suhteista. Ryhmä on yksilölle myös reflektion väline, ikään kuin peli, johon hän voi heijastaa itseään ja toimintatapojaan. Yhteistoimintaan osallistuminen kehittää ihmisen kykyä pohtia toimintansa eri puolia ja vaihtoehtoja ja laajentaa näin tietoisuuttaan. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 14 - 15., 16.)

Yksilö voi siis oppia ryhmässä monia asioita. Hakala pohtii artikkelissaan ryhmän merkitystä yksilölle omiin kokemuksiinsa tukeutuen. Hänen mukaansa ryhmässä oppii sanomaan omia mielipiteitään, ilmaisemaan itseään ja pitämään puoliaan. Ryhmässä oppii tunnistamaan omia tunteitaan, jakamaan niin ilot kuin surutkin toisten kanssa ja kuuntelemaan muita. Hakala kirjoittaa: "Yhteenkuuluvaisuuden tunne ja yhteishenki sekä ryhmän jäsenten keskinäinen jakaminen, yhdessä kokeminen ja ryhmäprosessissa eläminen voivat olla huikaiseva kokemus ryhmälle kokonaisuudessaan ja jokaiselle yksittäiselle jäsenelle." (Hakala 1997, 26 - 27.)

Ryhmän jäsenyys yhdenmukaistaa toimintaa. Enemmistön vaikutus voi perustua siihen, että yksilö hyväksyy sen käsitykset paikkansapitäviksi tiedoiksi. Silloin on kyseessä informaatiovaikutus. Kun yksilö mukautuu enemmistön käsityksiin tullakseen hyväksytyksi tai välttyäkseen joutumasta paheksunnan kohteeksi, on kyseessä ryhmän normatiivinen vaikutus. Mitä tärkeämmäksi yksilö kokee jonkin ryhmän eli mitä normatiivisesti riippuvaisempi hän on ryhmästä, sitä alttiimpi hän on mukautumaan ryhmän vaikutukseen. Kaikkein alttiimpia yhdenmukaisuusvaikutuksille ovat 12 - 13 vuotiaat. Enemmistön vaikutuksen kautta ryhmä muuttaa yksilöä, mutta myös yksilö voi muuttaa ryhmää. (Helkama ym. 1998, 276 - 278.) Vain riittävän itsenäistynyt ja itseään kunnioittava ihminen voi liittyä toiseen ja kunnioittaa toista (Väre 1997, 2- 5).

Elämäntila on yksilön hetkellinen hänen toiminnassaan heijastuva psykologinen tila, joka kertoo sen, mikä on hänelle tällä hetkellä, tässä tilanteessa merkityksellistä. Se on yksilön tulkinta omasta tilanteestaan. Yksilön elämäntilaan vaikuttavat toisaalta ryhmässä käsillä oleva, yhteinen tilanne, toisaalta hänen henkilökohtainen yleinen elämäntilanteensa. Ryhmätilanteen ymmärtämistä vaikeuttaa se, että siinä toimii samanaikaisesti monta ihmistä, joista kukin liikkuu omalla tavallaan elämäntilassaan. Ryhmädynamiikka syntyy jäsenten vaihtuvien elämäntilojen ja tilanteessa tapahtuvan vaikuttaessa koko ajan toisiinsa. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 29 - 34.)

Ryhmätilanteessa yksilö heijastaa omaa sisäistä todellisuuttaan, toiveitaan ja pelkojaan toisiin ryhmän jäseniin. Ryhmän merkitys riippuu siitä, minkä merkityksen yksilö sille antaa. Ryhmän voidaan ajatella olevan olemassa yksilön projektiona, siis sellaisena kuin yksilö sen kuvittelee. Yksilö käyttää ryhmää eri tavoin. Ryhmä voi olla niin tarpeiden tyydytyksen ja manipulaation kohde kuin kasvun ja itsetuntemuksen väline. Ryhmät organisoivat toimintaa ja yksilöt tarvitsevat ryhmiä voidakseen toimia. Ryhmää voidaan siis tarkastella sekä yksilöstä että sosiaalisesta kentästä käsin. Yksilö kantaa mukanaan "sisäistä ryhmää", eli omaksumiaan rooleja, suhdemalleja ja ryhmäkokemuksia, joita hän puolestaan heijastaa aktuaalisissa ryhmätilanteissa. (Niemistö 1998, 34 - 35., 50.)

3 TAIDEKASVATUKSELLINEN DRAAMA KASVATTAJANA

Tässä luvussa määrittelen käsitettä taidekasvatuksellinen draama ja perustelen sen käyttöä tässä tutkimuksessa. Hahmottelen ja selvitän myös koko draamapedagogiikan käsittekkentää. Esittelen taidekasvatusta ja teatterikasvatusta sen osana sekä näiden kasvatuksellista arvoa ja osuutta koulun opetussuunnitelmissa. Käsittelen myös opettajan roolia teatterikasvattajana sekä ryhmän merkitystä draamatyöskentelyssä.

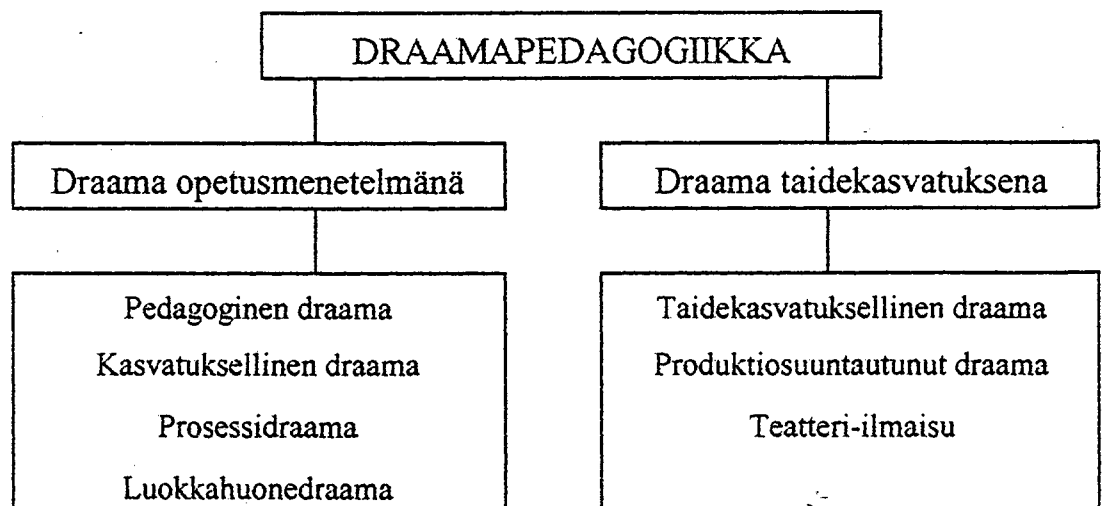
3.1 Draamapedagogiikan käsitteiden määrittelyä

Draamapedagogiikan käsittekkenttä on moninainen ja eri käsitteiden välillä ilmenee vielä päällekkäisyyttä. Sana draama tarkoittaa alkuperäiseltä, kreikankieliseltä merkitykseltään "toimintaa, tekemistä" (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 29). Myös englannin kielessä sana drama tarkoittaa jäsentynyttä toimintaa, kun taas meillä Suomessa draama ei niinkään viittaa toimintaan vaan se on vakiintunut merkityksessä näytelmäkirjallisuus (Owens & Barber 1998, 6). Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin draama- käsitettä sen englanninkielisessä merkityksessä ja se liittyy aina draamalliseen toimintaan.

Erkki Laakso (1994, 14) näkee käsitteen draamapedagogiikka kokoavana käsitteenä, johon sisältyy sekä draaman käyttö kasvatuksellisiin/opetuksellisiin tarkoituksiin että näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä pedagoginen toiminta. Draamapedagogiikka voidaan siis nähdä hieman kärjistettynä jaettavan draamaan opetusmenetelmänä ja draamaan taidekasvatuksena. Taidekasvatuksellisessa suuntauksessa korostuu teatteritaiteen merkitys ja teatteri-ilmaisun opettaminen sekä oppiminen ja ihmisenä kasvaminen taiteellisen toiminnan kautta. Kun taas puhutaan draamasta kasvatuksen ja opetuksen välineenä, kyse on opetusmenetelmästä, jossa käytetään teatterin keinoja. Tällöin draamatyöskentelyn tavoitteet ovat ennen kaikkea kasvatukselliset ja opetukselliset. Draamatyöskentelyssä sekä kasvatusta että taide ovat aina mukana, joten myös opetukselliseen draamaan sisältyy esteettinen kokeminen.

Sekä draamalle opetusmenetelmänä että taidekasvatukselliselle draamalle on olemassa useita rinnasteisia käsitteitä. Opetusmenetelmällisen draaman vakiintunein samaa tarkoittava käsite on pedagoginen draama. Pajun ja Viitanen mukaan pedagoginen draama on opetusmenetelmä, joka perustuu mielikuvituksen käyttöön ja jossa ajatellaan ja toimitaan kuvitteellisella tavalla (Paju & Viitanen 1994, 3). Pedagogisen draaman rinnalla käytetään käsitteitä kasvatuksellinen draama ja prosessidraama. Myös käsite luokkahuonedraama on jossain määrin käytössä. Näillä edellä mainituilla käsitteillä on vivahte - eronsa. Pedagoginen draama ja kasvatuksellinen draama ovat keskenään synonyymejä, kun taas prosessidraama on oma lajityyppinsä ja luokkahuonedraama - termi korostaa työskentelyn toteuttamispaikkaa. Taidekasvatuksellinen draama taas on rinnasteinen käsitteelle produktiosuuntautunut draama. Aaltosen (1996, 15) mukaan taiteen perusopetuksessa on teatteritaiteen opetuksesta päädytty käyttämään nimitystä teatteri-ilmaisu. Myös Nena Stenius (1996) käyttää tätä käsitettä puhuessaan teatterin alueella tapahtuvasta taidekasvatuksesta.

Seuraavan kuvion (Kuvio 1) avulla pyrin selkiyttämään draamapedagogiikan terminologiaa. Kuvio kuvaa yhdenlaista tapaa jäsentää draamapedagogiikan käsitteentää - tapaa, jonka kautta aihetta on tässä tutkimuksessa lähestytty.



KUVIO 1. Draamapedagogiikan käsitteiden jäsentäminen tutkimuksessa

Tämä tutkimus kohdistuu draamaan taidekasvatuksena. Käytän pääasiassa käsitettä taidekasvatuksellinen draama, joka korostaa draamatyöskentelyn taidekasvatuksellista näkökulmaa ja päämäärää. Käyttäessäni termiä taidekasvatuksellinen draama tarkoitan siis teatteriesityksen valmistamiseen tähtäävää draamatyöskentelyä. Joissain yhteyksissä käytän myös teatteri-ilmaisu- käsitettä taidekasvatuksellisen draaman rinnalla. Rasmusse-
nin (1991) ajatuksiin pohjaten Pirjo Kanerva toteaa, että taidekasvatuksellisella suuntauk-
sella on vahvat juuret klassis-romanttisessa esteettisessä teoriassa ja modernissa teatteris-
sa. Taidekasvatuksellisessa draamassa ensisijaisena päämääränä on antaa kokemusta ja
tietoa draamallisesta välineestä kullekin ikätasolle sopivalla tavalla. Tarkoitus on siis
keskittyä ensisijaisesti taiteelliseen elementtiin ja toissijaisena toteutuvat mahdollisesti
muut pedagogiset, psykologiset ja poliittiset päämäärät. (Kanerva 1994, 202.)

Draamapedagogiikan saralla on käyty ja käydään edelleen kiivasta keskustelua draaman
todellisesta luonteesta. Onko draama teatterin tekemistä vai pelkästään opetusmenetelmä?
Saako draamatyöskentelyn tavoitteena olla esityksen valmistaminen vai tulisiko draaman
olla vapaa kaikesta yleisölle esittämisestä? Anna-Lena Østernin mielestä draama on
taideaine, jonka ydin on teatteritaiteessa. Se on teatterin keinojen pedagogista käyttämis-
tä. (Østern 1994, 43.) Boltonin mukaan oleellista on, että draama on prosessi, joka
keskittyy oppilaitten tunteisiin, älyyn ja ennen kaikkea kasvatuksellisiin päämääriin.
Boltonin mielestä onkin tärkeää erotella toisistaan esittämiseen tähtäävä draamamuoto ja
kasvatuksellinen draamamuoto, joista jälkimmäinen on hänen mukaansa kasvatuksellises-
ta arvokkaampaa. (Bolton 1986, 18, 25.)

Hornbrook (1991) taas korostaa draaman itseisarvoa taideaineena ja sen taiteellisia ja
taiteen ymmärtämiseen tähtäviä päämääriä. Hänen mukaansa draamaa ja taidetta ei tulisi
missään nimessä erottaa toisistaan, sillä jos näin teemme, kätkemme lapsilta ja nuorilta
heidän mahdollisuuksiaan saavuttaa ne tiedot ja taidot, jotka sisältyvät draamalliseen
kulttuuriin, sen ymmärtämiseen ja toteuttamiseen (Hornbrook 1991, 70). Viivi Virangon
määrittelyn mukaan draama voi olla sekä taidekasvatusta että opetusmenetelmä, joka
käyttää teatterin keinoja ja monipuolisia, toiminnallisia sekä jäsenteleviä työtapoja
(Viranko 1997, 111). Myös Janek Szatkowski näkee teatterin ja draaman tiukan erotte-
lun turhaksi. Hänen mukaansa draama voi pitää sisällään useita ulottuvuuksia. Meidän ei
siis pitäisi lähestyä draamaa joko prosessina tai produktiona tai joko draamana tai

teatterina. Meitä ei myöskään tulisi johtaa tilanteeseen, jossa joudumme valitsemaan onko draama oppiaine vai opetusmenetelmä, taidemuoto vai kasvatusta. Tämän joko-tai ajattelun tilalle Szatkowski tarjoaa sekä-että ajattelua. (Laakso 1994, 25.)

Szatkowskin tavoin olen sitä mieltä, että opetuksellinen ja taidekasvatuksellinen draama tulisi tulevaisuudessa nähdä ennemminkin toisiaan täydentävinä kuin tiukasti toisistaan erotettuina. Pedagoginen draama ja näytelmän työstäminen voisivat kulkea luontevasti käsi kädessä, sillä pedagogisen draaman työtavat sopivat hyvin keinoiksi esimerkiksi näytelmätekstin tulkintaan ja näytelmäroolien sisäistämiseen. Myös näytelmän teemoja, sanomaa ja siinä esille tulevia tärkeitä asioita olisi opettavaista ja mielenkiintoista tutkia ja syventää pedagogisen draaman keinoin.

Englannista alkunsa saanut draamapedagogiikka on käynyt läpi erinäisiä vaiheita. Erkki Laakso (1994) esittelee artikkelissaan Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista nuo englantilaisen draamapedagogiikan kehitysvaiheet kolmena aaltona tanskalaisen Janek Szatkowskin mukaan:

1. Aalto - Ensimmäistä aaltoa edustivat niin sanotut draamapioneerit kuten Caldwell Cook. Cook korosti koulunäytelmien tekemisen merkitystä jopa niin ehdottomasti, että hänen mielestään näytelmä oli ainoa asia, jota kannatti tehdä.
2. Aalto - Toisen aallon edustajia ovat mm. Peter Slade ja Brian Way. He edustivat päinvastaista kantaa kuin Cook ja korostivat, että näytelmiä ei nimenomaan pitänyt tehdä. Molemmat tähdensivät lapsikeskeistä draamaa ja Slade piti lasten draamaa omana taidemuotonaan. Way korosti draamatyöskentelyn merkitystä persoonallisuuden kehittämisen välineenä.
3. Aalto - Kolmannen aallon kohdalla ovat vaikuttaneet esim. Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton, joiden voidaan sanoa liikkuneen kahden edellä mainitun välimaastossa. He pyrkivät käyttämään teatteritaiteen tuntemusta kasvatuksellisiin päämääriin ja heidän kehittämänsä menetelmät on opittu tuntemaan nimellä "draama ymmärryksen lisäämiseksi".
4. Aalto - Neljäs aalto eroaa muista siinä, ettei siinä aseteta ketään henkilöä esikuvasemaan. Sen sijaan yksityinen draamapedagogi tulee valitsijan paikalle. (Laakso 1994, 24 - 25.)

Neljannen aallon mukaan draamaopettaja voi siis itse päättää, mitä tavoitteita draamatyöskentelylle asettaa ja minkä tyyppisiä työtapoja ja harjoituksia käyttää. Ryhmänsä tarpeet ja lähtökohdat huomioon ottaen hän voi siis päättää myös siitä, mitä asioita juuri tuon ryhmän draamatyöskentelyssä tulisi painottaa. Laakso (1994, 24) toteaa Rasmuseniin viitaten, että viime aikoina on jälleen havahduttu huomaamaan, miten paljon myös itse väline, kuten teatteriesitys tai performanssi ja sen parissa työskenteleminen voivat kasvattaa ja opettaa.

3.2 Taidekasvatus

3.2.1 Mitä on taidekasvatus?

Päivi HUUHTANEN (1984) on pohtinut taidekasvatuksen olemusta. Hän toteaa taidekasvatus-käsitteen olevan monivivahteinen, mikä tekee käsitteen analyysistä ongelmallisen. Taidekasvatus-käsitteen tilalle on suositeltu jopa toisen peruskäsitteen, esteettisen kasvatuksen omaksumista. HUUHTANEN kritisoi kuitenkin tätä ehdotusta korostamalla, ettei esteettinen kasvatus ole sen yksinkertaisempi käsite kuin taidekasvatuskaan. Hänen mielestään esteettisellä kasvatuksella ja taidekasvatuksella on yhteyksiä ja niiden käytössä päällekkäisyyttä, mutta esteettinen kasvatus on taidekasvatusta laajempi käsite. (HUUHTANEN 1984, 7.)

Taidekasvatuksesta esitetyt näkemykset on voitu koota useampaan toisistaan poikkeavaan linjaan. Yhden mukaan taidekasvatus on taideaineitten opetusta erilaisissa oppilaitoksissa, kouluissa, opistoissa sekä vapaan sivistystyön piirissä ohjatuissa opinto- ja harrastustoiminnoissa. Toisen mukaan taidekasvatus rajoittuisi vain tietyn taiteen lajin, kuvaama-taiteen, opetukseen. Kolmas käsitys taidekasvatuksesta taas on ajatus siitä, että taidekasvatus menee taideopetuksen ulkopuolelle yleisemmäksi kulttuurikasvatukseksi. Tämän näkemyksen mukaan taidekasvatus olisi taiteen varassa tai sen yhteydessä tapahtuvaa asenteisiin ja arvoihin liittyvää kehitystyötä. Neljännen käsityksen mukaan taidekasvatus luetaan osaksi yhteiskunnan harjoittamaa kulttuuripolitiikkaa, - hallintoa ja - lainsäädän-

töä. Taidekasvatuksesta puhutaan siis monessa mielessä ja eri edellytyksin. (Huuhtanen 1984, 8 - 9.)

Taidekasvatus voitaisiin Huuhtasen mukaan määritellä yksinkertaisesti sellaiseksi kasvatustoiminnaksi, joka tavalla tai toisella on yhteydessä taiteeksi kutsuttuun ilmiöön. Tämän kaltainen määritelmä edellyttää kuitenkin, että selvitetään paitsi, mitä on kasvatus myös mitä on taide ja miten ne voivat olla yhteydessä toisiinsa. (Huuhtanen 1984, 11.) Kasvatus on ennen kaikkea vaikuttamista kasvutapahtumaan. Se on toimintaa, joka kohdistuu kasvuun. Myös taide ymmärretään tekona, jolla on inhimillisesti vaikuttavia seuraamuksia. Taiteen merkitys mielletään sen vaikutuksista käsin ja yleensä taiteen arvo yhdistetään sen vaikutusvoimaan. Siis niin taiteen prosessi kuin kasvatusprosessikin on vaikutusta, joka välittyy vaikuttavalta subjektilta toiminnan kautta vaikutukseksi, joka ilmenee vastaanottajassa. (Huuhtanen 1984, 22, 30 - 32.)

Taidekasvatus on kasvatustoimintana sellaista vaikutushakuista toimintaa, jossa primaaritasolla pyritään saamaan vaikutussuhde taiteen ja sen vastaanottajan välille tai sekundaaritasolla tuetaan ja edistetään tätä vaikutusta tai edellistä toimintaa (Huuhtanen 1984, 53). Taide itsessään voi siis vaikuttaa kasvattavalla tavalla tai sitä voidaan käyttää kasvatuksen välineenä. Taidekasvatus on paitsi taidekokemusten ja taiteen tuotosten vastaanottamista ja sitä kautta oppimista myös taiteelliseen toimintaan osallistumista, taiteen ilmapiirissä elämistä ja kasvamista sen myötä.

Stenius pitää ongelmallisena sitä, että taidekasvatus nähdään erillisalueena, joka palvelee lähinnä oppilaiden henkistä tasapainoa ja tuo vaihtelua tietopainotteiseen opiskeluun. Hänen mielestään unohdamme helposti, että myös taiteellinen toiminta voi olla tiedon hankkimista, jäsentämistä ja sisäistämistä - kokonaisvaltaista oppimista. Stenius mukaan taidekasvatus antaa mahdollisuuksia juuri niiden perusominaisuuksien ja kykyjen kehittämiseen, jotka johtavat tiedon jatkuvaan kartuttamiseen ja hallintaan; vapautuneisuutta, avoimuutta, elävää uteliaisuutta elämän ilmiöitä kohtaan, kykyä yhdistellä osasia kokonaisuuksiksi sekä taitoa rikkaaseen ja monipuoliseen kommunikaatioon. Stenius korostaa, että vasta intuition ja tunnekokemusten kautta avautuu ihmisen koko kapasiteetti oivaltaa elämän eri ilmiöitä. (Stenius 1991, 93.)

Cecily O'Neill näkee taiteen ikään kuin väylänä omaan mielikuvitukselliseen universumiin, uuteen, erilaiseen maailmaan. Ilmeisintä tämä on teatterissa, jossa tuo mielikuvitusmaailma luodaan ja jossa näyttelijät roolissaan elävät. (O'Neill 1995, 45.) Hornbrookin mukaan taide ei ole arvokasta sen vuoksi, että se on totta vaan sen vuoksi, että se pohjaa todellisuuteen (Hornbrook 1991, 41). Peruskoulussa taidekasvatus jaetaan kolmentyyppiseen tapahtumaan: taiteen vastaanottamiseen, taiteen sanalliseen käsittelyyn ja taiteen harjoittamiseen (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 11 - 12).

3.2.2 Taidekasvatus ja estetiikka

Estetiikan käsite tulee kreikkalaisesta sanasta aisthos, joka tarkoittaa aisteja ja sitä, mitä aisteilla voidaan kokea (Østern 1994, 44). Se, että taide on avannut silmiä esteettiselle kokemiselle on yleinen tunnustettu tosiasia. Tunnettu Oscar Wilden väite, ettei Lontoossa ollut sumua ennen kuin Turner maalasi sen kuvastaa taiteen kykyä "tehdä asiat näkyväksi." Esteettistä kokemusta on pidetty taiteen tunnistamisen kriteerinä. Tavallinen yleisö pitää taidetta tärkeänä ja merkityksellisenä juuri esteettisen havaitsemisen ja kokemisen kannalta. Perinteisesti ajatellaan, että taide ilmentää itsessään ihmisen esteettisiä pyrkimyksiä ja tavoitteita. Se tyydyttää vastaanottajan esteettisiä odotuksia. Tätä varten taide tehdään koettavaksi esteettisesti havaittavaan muotoon ja arvosteltavaksi. (Huuhtanen 1984, 71, 77, 80.) Myös Bolton näkee taiteen esteettisenä kokemuksena. Hänen mukaansa oppilaat voivat oppia, että taide on muoto, joka tekee yksinkertaisenkin toiminnan tai teon merkitykselliseksi ja juuri tässä piileekin esteettisen ymmärtämisen luonne. Boltonin mielestä käsite "estetiikan taju" saattaa olla yhteinen linkki kaikkien taiteiden välillä. (Bolton 1986, 162 - 163.)

Donald Arnstine kirjoittaa esteettisestä kokemuksesta ja sen suhteesta oppimiseen. Arnstinen mukaan esteettinen kokemus on kokemus, joka on laadultaan esteettinen. Se on aina yhteydessä tunteisiin, mikä tekee siitä merkityksellisen vastaanottajalleen. Oppiminen taas tapahtuu merkityksellisten, ei merkityksettömien tai rutiininomaisten kokemusten kautta. Voimme oppia jonkin asia muistamatta sitä enää seuraavana päivänä tai voimme oppia tuon asian ja muistaa sen lopun ikäämme. Erona näiden kahden oppimiskokemuksen välillä on kokemuksen laatu. Jos kokemus koskettaa yksilöä tunnetasolla ja

yksilö kokee sen itselleen merkitykselliseksi, voi hän syväoppia tuon kokemuksen kautta. Arnstine löytää siis yhteyden esteettisen kokemisen ja oppimisen välille. (Arnstine 1970, 21 - 44.)

Heikkinen (1996) toteaa, että esteettisen kasvatuksen olennaisin määrittäjä on esteettinen kokemus. Kasvatuksessa tämä tarkoittaa sitä, että pyritään systemaattisesti luomaan tilanteita, joissa esteettinen kokemus mahdollistuu. Kun draama/teatterikasvatusta tarkastellaan esteettisen kasvatuksen näkökulmasta, niin silloin myös esteettinen ja sen määrittely ovat keskeisiä käsitteitä. (Heikkinen 1996, 32.) Teatterikasvatuksen, kuten koko taidekasvatuksen yhtenä tavoitteenahan voidaan pitää nimen omaan esteettisten kokemusten tarjoamista.

Taidekasvattajan ja esteettisen kasvattajan yhteinen ja ja yhdistettävissä oleva työmaa on tehdä kasvatettava tietoiseksi taiteen mahdollisuuksista vaikuttaa esteettisten arvojen alueella. Taidekasvattaja vain kiinnittää kasvatettavan huomion siihen, mitä hän voisi nähdä ja kuulla ja miten olisi mahdollista niin tehdä. HUUHTANEN mukaan luovuuskasvatuksesta, esteettisestä kasvatuksesta ja taidekasvatuksesta voidaan kokoavasti todeta, että ne muodostavat kukin itsenäisen kasvatusalan, joilla on kuitenkin keskinäistä päällekkäisyyttä. Luovuus ja esteettinen kokemuspääpiiri yltyvät kuitenkin laajemmalle kuin vain taiteen alueelle. (HUUHTANEN 1984, 82, 93.)

Teatterikasvatustyöryhmä on jo vuonna 1982 määritellyt esteettisen kasvatuksen tavoitteet peruskoulussa. Työryhmän mukaan esteettisen kasvatuksen tehtävä peruskoulussa on:

1. tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuuksia luovaan itsensä ilmaisemiseen ja siten edistää oppilaiden persoonallisuuden tasapainoista kehittymistä
2. viljellä oppilaissa kykyä esteettiseen kokemukseen saattamalla heidät kosketukseen eri taiteenalojen kanssa ja virittää harrastusta taiteen vastaanottamiseen
3. opettaa taitoja ja tekniikoita, jotka tekevät ainakin osalle oppilaista mahdolliseksi kehittyä luovassa ilmaisussa tasolle, joka takaa jatkuvan aktiivisen harrastuksen jollakin taiteen alalla
4. kiinnittää oppilaiden huomiota ihmisen jokapäiväisen elinympäristön viihtyisyyden ja harmonian ongelmiin, kehittää esteettistä arvostelukykyä ja opettaa ottamaan päätöksenteossa huomioon myös esteettiset arvot

5. tarjota mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja osallistumiseen ja siten auttaa koulua edistämään sosiaalista kasvatusta

6. osoittaa riittävän varhain erityistä opetusta niille oppilaille, joilla on huomattavia taipumuksia luovaan ilmaisuun jollakin taiteen alalla

(Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 11.)

Kuten edellisistä teatterikasvatustyöryhmän asettamista esteettisen kasvatuksen tavoitteista voidaan päätellä, on esteettisellä kasvatuksella yhteyttä taidekasvatukseen. Taiteen kokemiseen liittyy aina esteettinen aspekti. Taidekasvatukseen voidaan ajatella kuuluvan esteettisen kasvatuksen piiriin. Teatterikasvatus taas on taidekasvatuksen yksi osa.

3.2.3 Teatterikasvatus taidekasvatuksen osana

Teatterikasvatustyöryhmä on määritellyt teatterikasvatuksen seuraavasti: "Teatterikasvatus on ihmisen opastamista ympäröivän todellisuuden jäsentämiseen, oman persoonallisuuden ja elämänkatsomuksen rakentamiseen teatteritaiteen avulla." Muistiossaan teatterikasvatustyöryhmä asettaa tavoitteet teatterikasvatukselle. Tavoitteet liittyvät niin tunne-elämän kehittämiseen ja tiedontarpeen herättämiseen kuin luovan ajattelun, luovan toiminnan ja kommunikaatiokyvyn edistämiseen. (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 33.)

Teatterikasvatus taidekasvatuksen osana on jäänyt vielä vähemmälle huomiolle kuin muut taideaineet, vaikka sen tiedetään tarjoavan monipuolisia mahdollisuuksia kasvatus- ja opetustyöhön. Salmivaara (1994) toteaa artikkelissaan sekä Wayn (1976) että Boltonin (1981) väittäneen, että kaikkia lapsia voidaan opettaa käyttämään draamaa, mutta kaikkien opettaminen esiintyjiksi on vaikeaa. Salmivaaran mukaan draamatyöskentelyssä olisikin luovuttava teatterimaisista rajoituksista ja pidettävä draama erillisenä taidemuotona, joka vaatii erilaisia taitoja, arviointiperusteita ja tuloksia. (Salmivaara 1994, 28.)

Jos kerran voidaan sanoa, että teatterikasvatus koulussa on turhaa sen vuoksi, ettei kaikista voi kuitenkaan tulla esiintyjä, niin yhtä hyvin voitaisiin sanoa myös, ettei kaikista kuitenkaan voi tulla kuvataiteilijoita tai muusikoita ja poistaa näin muutkin

taideaineet koulusta. Stenius kirjoittaa: "Teatteri-ilmaisu tai draamatoiminta voi, jos sen mahdollisuuksia osataan käyttää, tarjota jokaiselle luovuuden ja ilmaisun kokemuksia - niillekin, joilla ei ole tippaakaan sävelkorvaa tai jotka eivät pysty kirjoittamaan yhtään järkevästi rakennettua lausetta taikka piirtäessään saavat aikaan pelkkää suttua" (Stenius 1996, 4). Steniuksen mukaan teatterikasvatuksella on siis annettavaa nimen omaan jokaiselle osallistujalle, ei vain erityisen lahjakkaille tai teatterista innostuneille oppilaille.

Stenius näkee teatteri- ja draamatoiminnan suurimman arvon kaikessa siinä kasvatuksellisessa oheisvaikutuksessa, joka syntyy matkalla kohti ilmaisukeinojen hallintaa. Hänen mukaansa eräs kaikkein keskeisimpiä asioita, joita lapset ja nuoret voivat teatteri-ilmaisun avulla saavuttaa, on itsetunnon vahvistuminen. He saavat mahdollisuuden saattaa itsensä terveellä tavalla näkyviin osana ryhmää ja kokonaisuutta. Eläytyminen kuvitteellisiin tilanteisiin antaa myös mahdollisuuden kokeilla, tiedostaa ja hyväksyä itsessään tunteiden koko skaalan ja harjoitella tunteiden hallitsemista. Luonnollisesti teatteri-ilmaisussa tunteille etsitään myös ilmaisullinen muoto eli tunteet tehdään näkyviksi, mikä voi olla erittäin vapauttavaa esimerkiksi niille nuorille, joille omien tunteiden tunnistaminen ja niiden näyttäminen on vaikeaa. (Stenius 1996, 5 - 6.)

Stenius korostaa, että taide on aina myös tietoa. Tällä hän tarkoittaa sitä, kuinka teatterin tekeminen perustuu ympäröivän todellisuuden havainnoimiseen ja ennen muuta inhimillisen toiminnan tutkimiseen ja kuvaamiseen. Siihen saattaa näin ollen liittyä myös asiatiedon tietoista hankkimista. Näyttämöllisen eläytymisen kautta havaintoihin ja tietoihin yhdistyy tunteita ja syntyy oivalluksia ja inhimillisen elämän syvempää ymmärtämistä. Koska teatteri on kollektiivinen taidemuoto, sen parissa toimiminen kehittää osallistujien yhteistyötaitoja. Pienikin näyttämöharjoitelma vaatii yhteistyötä puhumattakaan kokonaisen teatteriesityksen valmistamisesta. Tekijöiden on päästävä yhteisymmärryksen esityksensä sisällöstä ja sanomasta. Yhteisesti on löydettävä ilmaisumuotoja ja sovittava niiden käytöstä. Uusia tietoja ja taitoja on hankittava ja omaksuttava yhdessä. Näyttelemisessä taas on olennaista näyttelijöiden välinen kontakti; on aistittava tarkoin vastaanäyttelijät, tiedostettava missä he ovat ja mitä he tekevät seuraavaksi. Esityksen valmistuminen edellyttää myös sitä, että jokainen ymmärtää oman osuutensa merkityksen suhteessa kokonaisuuteen. (Stenius 1996, 6 - 7.)

Pakka ja Saksman perustelevat pro gradu- tutkimuksensa johdanto-osassa teatterikasvatuksen kasvatuksellista arvoa. He korostavat, että yhdentyvän Euroopan ja maailman vuorovaikutusverkosto tarvitsee toimiakseen kokonaisuuksia hallitsevia ihmisiä. Tällaisilla maailmankansalaisilla tulee olla selkeästi perusteltu oma arvoperusta ja elämänsisältö, jotta he pystyvät tasa-arvoiseen toimintaan toistensa kanssa. Kirjoittajien mukaan teatterikasvatus tarjoaa arvokasvatuksellisen ja kokonaisvaltaisen luonteensa takia mahdollisuuksia kasvattaa yksilöitä, joilla on valmiuksia pärjätä tämän päivän maailmassa. (Pakka & Saksman 1994, 6.)

Steniuksen artikkeli Ajatuksia ja kokemuksia teatterikasvatuksesta peruskoulussa (1991) on koottu niiden kokemusten pohjalta, joita on saatu Espoon kulttuuritoimiston ja koulutoimen toteuttamassa teatterikasvatuskokeilussa 1984 - 1987. Kokeilu suoritettiin kolmessa koulussa, joista kaksi oli ala-asteita ja yksi yläaste. Toinen ala-asteista oli kuulovammaisten ala-aste.

Stenius korostaa, että taidekasvatus teatterin alueella merkitsee sitä, että lapset ja nuoret saavat tilaisuuden itse kokeilla teatterin ilmaisukeinoja, että heitä opastetaan tiedostamaan oman kehonsa ilmaisullisia mahdollisuuksia ja luomaan omaehtoisia näyttämöllisiä kokonaisuuksia tavoitteellisesti ja työtään analysoiden. Samalla toteutuu toinenkin tavoite eli oppilaat kehittyvät myös teatteritaiteen vastaanottajina. Taideteoksen luominen ja vastaanottaminen ovat Steniuksen mukaan saman taiteellisen elämyksen kaksi puolta. Johdonmukaisella ja systemaattisella teatterikasvatuksella voidaan kehittää jokaisen lapsen ja nuoren luontaisia kykyjä sekä ilmaisijana että vastaanottajana. (Stenius 1991, 99.)

Teatterikasvatuskokeilun tuloksena voitiin todeta, että teatterikasvatustoiminta tuntui selvästi lisäävän oppilaiden itseluottamusta. Ujot ja sulkeutuneetkin oppilaat saattoivat vapautua ja olla jopa aloitteellisia. Kokeiluluokkiin muodostui yleisesti vireä ilmapiiri ja erityisesti kuulovammaisten kokeiluryhmä erottui muista kuulovammaisten luokista siten, että kokeiluun osallistuneet olivat muita aktiivisempia, omatoimisempia ja välittömämpiä. Lisäksi kaikissa kokeiluluokissa saatettiin todeta, että teatterikasvatus vaikutti positiivisesti vuorovaikutukseen luokassa. Opetuksessaakin käytettiin enemmän avoimia keskusteluja opettajan ja oppilaiden kesken ja yhteistyö helpottui. Kokeilun kuluessa

saattoi huomata, kuinka oppilaiden kyky myös vastaanottaa teatteritaidetta kehittyi. Esitysten jälkeisissä keskusteluissa oppilaat pystyivät monipuolisesti ja tarkasti esittämään näkemyksiään ja mielipiteitään esityksistä. (Stenius 1991, 127.)

Teatterikasvatuksen antamat virikkeet ovat erittäin tärkeitä niille oppilaille, jotka tulevat suuntautumaan taiteilijan ammattiin, mutta teatterikasvatus ei suinkaan ole vain heille. Tärkeintä on, että teatterikasvatus voi olla sysäys näkemysten laajenemiseen ja luovuuden yleisasenteen avautumiseen. Tämä voi ja sen tuleekin tapahtua jokaisessa oppilaassa. Taiteesta pitää tulla osa ihmiseksi kasvamisen elämänmittaista prosessia. (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 7.)

3.3 Teatterikasvatuksen toteutuminen koulussa

3.3.1 Teatterikasvatus meillä ja muualla

Teatterin tekemistä ja erilaista esittämiskultturia on kouluissamme ollut koko koululaitoksemme historian ajan. Pirjo Kanerva toteaa, että jo vuonna 1557 teatterimesenaattina tunnettu Juhana-herttua palkitsi katedraalikoulun teinejä laskiaisnäytännöissä ja sisällytti kuninkaana kirkkolakiin (v.1575) kehotuksen esittää näytelmiä kouluissa. (Kanerva 1997, 9). Historiallisesti koulunäytelmien juuret juontavat ennen muuta Saksaan, mistä tapa ja perinne on pääasiassa lainattu. Esittäjät olivat ylimpien luokkien oppilaita. He esittivät näytöskappaleensa sekä latinaksi että - ainakin Tanskassa - äidinkielellään. Esitykset kestivät usein päiväkausia. (Szatkowski 1983, 4.)

Teatteria on siis aina ollut jossain muodossa koulussamme, mutta vaikka ilmaisutaito onkin jo tullut suosituksi valinnaiskurssiksi ja kiinnostus draamaan lisääntynyt, meillä ei vielääkään ole suunnitelmallista, taidekasvatuksellista draamaopetusta. Kouluissa toteutettavan teatteri-ilmaisun opetuksen ongelmina on ajan puutteen lisäksi asianmukaisten tilojen ja välineiden puute, opettajien ammattitaidon riittämättömyys sekä arvostuksen puute. Teatterin tekeminen on monen ammattilaisen yhteistyötä, joten kouluissa täytyisi löytää yhteistyömahdollisuuksia äidinkielen, kuvaamataidon, liikunnan ja musiikin opettajien kanssa. (Kanerva 1997, 9 - 11.) Teatteri-ilmaisun opettajien koulutus on

maassamme aloitettu vasta 1990-luvulla, joten alalla toimivien ohjaajien taustat ja lähtökohdat ovat olleet kovin eritasoisia. Näin lapsilla ja nuorilla ei ole monellakaan paikkakunnalla ollut mahdollisuutta tutustua teatteritaiteeseen tai saada teatteri-ilmaisun opetusta jäsentyneessä, suunnitelmallisessa ja pätevässä opetuksessa. (Koskiniemi & Ventola 1997, 11.)

Stenius (1996, 4) tuo esiin sen tosiseikan, että toistaiseksi pääasiallinen vastuu lasten ja nuorten taidekasvatuksesta teatterin alueella on yleissivistävän koulun ulkopuolella, vapaa-aikatoiminnan puitteissa toimivilla kerhoilla, järjestöillä, ilmaisukouluilla ja harrastajateattereilla. Keski-Suomen läänin taiteen perusopetustyöryhmä korostaa kuitenkin muistiossaan (1990), että vaikka kerhotoiminta pyrkii laajentamaan koulun kulttuuritoimintaa ja tukee näin taidekasvatusta, ei se kuitenkaan voi korvata koulun taidekasvatuksen vähäisyyttä. Muistiossa sanotaan, että kasvatuksen ja opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset ja valmiudet todellisuuden eri puolien jäsentämiseen. Tiedon ylikorostaminen ei kuitenkaan tähän johda, koska tällöin esteettiset ja eettiset kysymykset helposti unohtuvat eikä niille jää riittävästi aikaa. Taidekasvatus taas antaa sisältöaineksen puolesta hyvät mahdollisuudet rakentaa opetuskokonaisuuksia, joissa älyllinen, esteettinen ja eettinen ovat samanaikaisesti läsnä. (Taideopetus 1990, 23, 39.)

Teatterikasvatuksen koulutusrakennetyöryhmä (1987) on ottanut kantaa teatterikasvatuksen aliarvostettuun asemaan koululaitoksessamme. Sen mukaan yleissivistävän koulun kaikilla asteilla tulisi järjestelmällisesti kehittää oppilaiden kokonaisilmaisua sekä kykyä ottaa vastaan niin puhutun kielen sävyjä kuin ihmisen olemuksen viestejä. Jos tämä alue huomioidaan vasta lukiossa, valinnaisen ilmaisutaidon opetuksen puitteissa, ollaan linjattomassa opetuskäytännössä, jossa yritetään liian myöhään rakentaa taitoja, joiden perustaa vaille ovat jääneet peruskoulun päättäneet nuorten joukot. Työryhmä tähdentää, että persoonallisuuden kehittymisen ja ihmisten välisen kanssakäymisen kannalta keskeisille kyvyille on luotava pohja jo peruskoulussa. (Teatterikasvatuksen koulutusrakennetyöryhmän muistio 1987, 10.) Teatterikasvatuksen koulutusrakennetyöryhmä on siis jo vuonna 1987 perustellut teatterikasvatus-oppiaineen ottamista osaksi peruskoulun opetussuunnitelmaa. Kyseistä asiaa on esitetty jo aiemmassa teatterikasvatustyöryhmän muistiossa v. 1982.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) ilmaisutaitoa tai teatteriakasvatusta ei mainita viestintäkasvatuksen ja äidinkielen sisältöalueita lukuunottamatta. Taito- ja taideaineiden kohdalla teatterikasvatus on unohdettu. Opetussuunnitelmassa on esitelty useissa oppiaineissa opetettavia ja muussa koulutyössä huomioon otettavia aihekokonaisuuksia. Niitä ovat kansainvälisyyskasvatus, kuluttajakasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveyskasvatus, tietotekniikan käyttötaito, ympäristökasvatus, yrittäjäyyskasvatus ja viestintäkasvatus. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32.)

Viestintä voidaan määritellä viestien välityksellä tapahtuvaksi tiedolliseksi, esteettiseksi ja eettiseksi vuorovaikutukseksi. Tällöin viestintäkasvatus merkitsee opetusta tuon kulttuurisen vuorovaikutuksen luomiseen, hallintaan ja kehittämiseen. Viestintäkasvatus sisältää ilmaisukasvatuksen ja mediakasvatuksen ja sillä on vahva sidos äidinkielioppiaineeseen. Äidinkielen opiskelun yleistavoitteena opetussuunnitelman mukaan on, että oppilaan itseluottamus sekä ilmaisuhalu -ja rohkeus vahvistuvat ja hän kehitty taitavaksi viestijäksi. Koko peruskoulun ajan äidinkielen opetuksen tavoitteena painotetaan oppilaan kehittämistä ilmaisijana ja vastaanottajana. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 35, 42 - 43.)

Draaman kotimaassa Englannissa draama -ja teatteriopetuksen taso ja asema koululaitoksessa on aivan toista kuin meillä Suomessa. Siellä draama ja teatterikasvatus on osana koulunkäyntiä jo alaluokilta lähtien. Englannissa kannattajansa on niin taidekasvatuksellisesti kuin opetuksellisellakin draamasuuntauksella. (ks. esim. Bolton 1986, Hornbrook 1991, Owens & Barber 1998.)

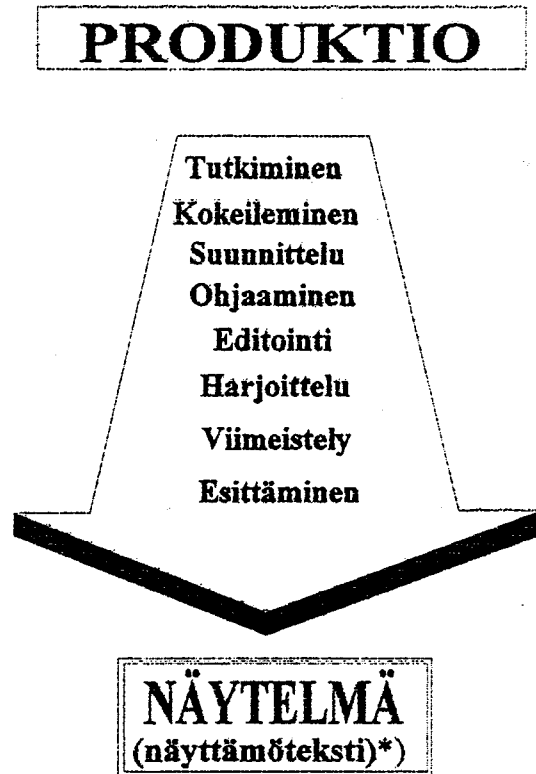
3.3.2 Näytelmän valmistaminen koulussa - David Hornbrookin malli

Koulunäytelmiä valmistetaan kouluissamme lähinnä valinnaisten teatterikerhojen puitteissa tai innokkaan luokanopettajan ohjaamana muun koulutyön ohessa tavoitteena yleensä esitys koulun joulun -tai kevätjuhlaan. Näytelmän valmistaminen ei saisi kuitenkaan olla pelkkää ulkoaopitun tekstin mahdollisimman korkeatasoiseen muotoon harjoittelemista vaan ennen kaikkea yhdessä tekemistä, taiteen kohtaamista ja sen kautta oppimista - tavoitteellista teatterikasvatusta.

Taidekasvatuksellisessa draamaprosessissa ensisijaisena tavoitteena on näytelmäesityksen valmistaminen, mutta taiteellisten tavoitteiden ohella taidekasvatuksellisella draamalla on myös kasvatukselliset tavoitteensa. David Hornbrook korostaa draaman monipuolisia kasvatuksellisia mahdollisuuksia. Hän sanoo, että vaikka produktiosuuntautuneen draamatyöskentelyn lopputuloksena syntyy produktio, on tuo produktio vain yksi niistä monista kasvatuksen ja opetuksen tuloksista, joihin draamatyöskentelyn kautta voidaan päästä (Hornbrook 1991, 88). Produktionvalmistamisprosessissa opitaan draamasta ja sen eri muodoista, opitaan teatterin taitoja ja ilmaisua sekä kehitetään ryhmädynamiikkaa. Monet draamaopettajat pitävät draamatyöskentelyn tavoitteina draamallisten tavoitteiden ohella esim. persoonallisia, sosiaalisia ja moraalaisia tavoitteita. Hornbrook myöntää draamatyöskentelyn kasvatuksellisen arvon, mutta korostaa toisaalta, että jos haluamme nähdä draaman itsenäisenä taideaineena, pitää saavutusten draamassa olla ennen kaikkea taiteellisia. (Hornbrook 1991, 126 - 131.)

Hornbrook on esittänyt oman mallinsa koulunäytelmän valmistamiselle, productionvalmistamisprosessin vaiheistuksen. Hän toteaa, että draamaproduktion tekeminen ja sen esittäminen on verrattavissa esimerkiksi tanssi -tai musiikkiesitykseen. Prosessi saa alkunsa ideasta ja päättyy esitykseen. Käsikirjoitus on vain yksi osa prosessia ja näyttelijät yhdenlaisia osallistujia työstämässä lopputulosta. (Hornbrook 1991, 73.) Hornbrook näkee näytelmänvalmistamisprosessin pitkälti oppilaista lähteväksi alusta loppuun saakka. Hänen mielestään opettaja ei välttämättä edes ohjaa näytelmää vaan oppilaat tekevät sen itse.

Seuraava kuvio (Kuvio 2) esittelee tämän Hornbrookin kehittelemän mallin production valmistamiselle. Koska Englannissa ollaan huomattavasti pitemmällä draama -ja teatterikasvatuksen saralla ja oppilaat draamavalmiuksiltaan eri tasolla kuin meillä, tuntuu Hornbrookin malli ehkä hyvin vaativalta suomalaisen draamaopettajan näkökulmasta. Tämä malli kuvaa kuitenkin yhtä tavoittelemisen arvoista taidekasvatuksellisen draamaprosessin toteuttamistapaa. Jokainen työvaihe on tämän mallin mukaan tärkeä, esitys on vain prosessin lopputulos, ei ainoa tavoiteltava asia. Näytelmänvalmistamisprossi ei siis ole vain hauskaa puuhastelua vaan se on tavoitteellista toimintaa ja todellisia yhteistyötöitä vaativaa työskentelyä.



KUVIO 2. Produktion valmistamisen vaiheet Hornbrookin mukaan (Hornbrook 1991, 74.)

*) Näyttämötekstillä Hornbrook käsittää paljon muutakin kuin pelkän käsikirjoituksen. Siihen sisältyvät mm. näytelmän suunnittelu ja toteutus, näyttelijöiden työskentely sekä musiikki ja efektit.

Tutkiminen (Investigating) on ensimmäinen taso produktionvalmistamisprosessissa. Tässä vaiheessa näytelmän idea alkaa itää. Opettaja herättää keskustelua eri aiheista ja yhdessä katsotaan sitten, mikä aihe tai teema herättää eniten ajatuksia ja visioita. Yhdessä mietitään myös, miten näitä visioita voisi toteuttaa draamallisia elementtejä käyttäen. Näytelmän idean kehittäminen lähtee siis liikkeelle yleensä opettajan stimuloimana, mutta idea voi tulla myös täysin oppilailta itseltään tai se voi löytyä jo valmiista, julkaistusta käsikirjoituksesta. Jos näytelmäteksti löytyy valmiina, tässä tutkimisvaiheessa luetaan yhdessä käsikirjoitusta ja mietitään erilaisia mahdollisia toteutustapoja. (Hornbrook 73 - 75.)

Kokeilemisvaiheessa (Experimenting) alkuperäinen idea kristalisoituu. Näytelmän kirjoittajat aloittavat kirjoittamisen, mikäli siis valmista tekstiä ei ole. Kokeillaan ensimmäisessä vaiheessa syntyneitä ideoita, mietitään, mitä rooleja näytelmässä on ja miten eri roolihahmot puhuvat, liikkuvat jne. Yhdessä pohditaan myös, mitä juttuja näytelmään kuuluu ja mitkä ideat otetaan mukaan. Kokeilujen kautta käsikirjoittajat saavat aineksia tekstiinsä. (Hornbrook 1991, 75 - 76.)

Näytelmänvalmistamisprosessin kolmas vaihe on *Suunnitteluvaihe* (Designing). Tässä vaiheessa näytelmä saatetaan muotoonsa. Jonkinlainen käsikirjoitus on valmis, tosin muutoksia voidaan vielä tehdä. Ohjaaja ja suunnittelija (designer) johtavat ryhmää, jonka tulee oivaltaa mitä kirjoittajat ovat tekstillään missäkin kohdassa halunneet. Näytelmä on visualisoitava esitykseksi ja ohjaajan ja suunnittelija tehtävä on opastaa näyttelijöitä ja näyttämönrakentajia eli lavastajia läpi koko prosessin. Toisin kuin ammattiteatterissa koulunäyttämöllä jokainen ryhmän jäsen voi tuoda oman näkökulmansa esille jokaisessa prosessin vaiheessa. Suunnitteluvaiheessa opettajan apua tarvitaan erityisesti, kun ideat pitäisi saada toteutettua siten, että katsoja voi ymmärtää ne halutulla tavalla. (Hornbrook 1991, 76 - 78.)

Ohjaaminen (Directing) pitäisi nähdä koulussa toisin kuin ammattiteatterissa. Kun opettaja ohjaa koulunäytelmän ammattiteatterista tuttu hierarkkinen suhde ohjaajan ja muun ryhmän välillä siirtyy myös kouluteatteriin. Joissain tapauksissa tämä toimiikin, mutta yleensä ohjaaminen pitäisi nähdä yksinkertaisesti toisena puolena produktionvalmistamisprosessia, ei statukseen liittyvänä asiana. Myös oppilaille tulisi siis antaa kokemuksia ohjaamisesta. Tämä saattaisi osaltaan lisätä ryhmän sosiaalisia saavutuksia, kiinteyttä ja demokratiaa ryhmän sisällä. Kuka ohjauksesta sitten huolehtiikin, on ohjaamisvaiheessa tärkeää olla selvillä siitä, mitä asioita ohjauksellaan haluaa painottaa. (Hornbrook 1991, 78 -79.)

Editointivaiheessa (Editing) näytelmä saatetaan niin sanotusti oikeaan muotoon. Editointi-termi on tutumpi elokuvien yhteydessä, mutta tarkoittaa näytelmän teossa kutakuinkin samaa asiaa. Siinä kootaan kaikki valmiit palaset yhteen ja muokataan leikkauksia tekemällä niistä tyydyttävä kokonaisuus. Katsotaan siis, mikä asia näytelmäs-

sä toimii, mikä taas ei, mitä karsitaan ja mitä otetaan mukaan. Saatetaan kokeilla valmisteltuja pätkiä koyleisöön ja seurata heidän reaktioitaan. Vaarana tässä vaiheessa on, että karsiminen latistaa oppilaiden innostusta näytelmää kohtaan. Muokkaamisvaihe antaa kuitenkin oppilaille mahdollisuuden arvioida toimintaansa ja näytelmää. (Hornbrook 1991, 97 - 80.)

Harjoitusvaiheessa (Rehearsing) näytelmä "pistetään kuntoon" harjoittelemalla. Harjoitusten tarkoituksena on harjoitella näytelmä sellaiseen muotoon, että sitä pystytään toistamaan eli esittämään useita kertoja siten, että se toimii joka kerta. On tärkeää, että oppilaat ymmärtävät harjoitusten tärkeyden. Tässä vaiheessa tehdään vielä muutoksia, työstetään ja valmistellaan. Opettajalta vaaditaan taitoa, kun hän koettaa saada aikaan tasapainon oppilaiden produktioon kohdistuvan innokkuuden ja toisaalta kärsivällisyyttäkin vaativien harjoitusten välille. (Hornbrook 1991, 81 - 82.)

Kaksi viimeistä produktionvalmistamisprosessin vaihetta ovat Viimeistely (Managing) ja Esittäminen (Performing). *Viimeistelyvaiheessa* viimeistellään näytelmä esitettävään muotoon. Sovitaan näyttelijöitten sisääntulot ja poistumiset, harjoitellaan valojen, äänien ja muiden efektien kanssa sekä varmistetaan, että kaikki tietävät omat paikkansa ja tehtävänsä esityksen aikana. *Esittämisvaiheessa* valmis näytelmä esitetään yleisölle. Oppiminen draamassa, kuten missä tahansa taidemuodossa on hidas prosessi. Lopuksi esitettävä näytelmä on kuitenkin vain yksi tulos niistä monista oppimistuloksista, joita produktionvalmistamisprosessissa voidaan saavuttaa. (Hornbrook 1991, 82 - 88.)

Sitoutumisella ja kovalla työllä oppilaat kykenevät saavuttamaan hyvin paljon draaman alueella. Hornbrook varoittaa opettajia tekemästä liikaa itse, lasten puolesta. Opettajien tulisi rohkaista oppilaita luovuuteen ja omien taitojen käyttämiseen sekä kehittämiseen. Tätä kautta oppilaat voivat saada palkinnoksi todellisia onnistumisen kokemuksia. Teatterin tekemisen lisäksi Hornbrook painottaa myös teatterin vastaanottamisen ja sen harjoittamisen tärkeyttä osana teatterikasvatusta. (Hornbrook 1991, 91, 96.)

Hornbrookin mallissa korostuu taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn monipuolisuus ja jokaisen osallistujan tärkeä osuus yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Oppilaat suunnittelevat, ideoivat, käsikirjoittavat ja jopa ohjaavat produktion itse. Jokainen

osallistuu yhteiseen päätöksentekoon ja opettaja ryhmän vetäjänä antaa ryhmälleen runsaasti vastuuta. Siihen, missä määrin ryhmä työskentelee itsenäisesti ja ottaa vastuun näytelmän valmistumisesta vaikuttaa osallistujien ikä ja kokemus. Yhteinen produktio tarjoaa oppilaille erilaisia tapoja osallistua. Toisin kuin yleisesti luullaan, ei kaikkien tarvitse olla näyttämöllä esillä, vaan oman kortensa voi kantaa kekkoon myös muulla tavoin esim. lavastuksesta, käsikirjoituksesta, ohjauksesta, puvustuksesta tai tekniikasta huolehtimalla. Näytelmissä tarvitaan usein myös musiikkia ja liikuntaesityksiä. Parhaimmillaan taidekasvatuksellinen draamatyöskentely voisi varmasti olla Hornbrookin esittämän kaltaista.

3.4 Opettaja teatterikasvattajana

Draamatyöskentelyssä opettaja on paitsi ryhmän ohjaaja myös ryhmän jäsen. Ryhmäprosessin onnistumisen edellytyksenä on kuitenkin, että työnjako tehdään selväksi heti alussa. Jos ohjaaja ei ota ryhmän johtajan roolia, sen ottaa joku muu ryhmäläinen. Toki jokainen luovan työryhmän jäsen voi esittää ehdotuksia ja ideoita, mutta siitä huolimatta tarvitaan ryhmän johtaja, jonka ensisijaisena tehtävänä on toimia siten, että ryhmän yhteinen tavoite saavutetaan. Ohjaaja on työryhmän jäsen, mutta hän on samalla marginaalissa: hän on yhtäaikaan sekä ryhmässä että tarkkailemassa sitä ulkopuolelta eikä hän voi jakaa kaikkia ryhmää koskevia huomioitaan ryhmän kanssa. (Känsälä 1995, 89.) Draamaryhmän johtajan rooli on siis hieman erilainen kuin olemme tottuneet ajattelemaan. Johtajan on osattava olla samanaikaisesti sekä auktoriteetti että demokraattinen johtaja.

Steniuksen mukaan teatteri-ilmaisun ohjaajan, opettajan, tehtävä on huolehtia ennen kaikkea toiminnan jatkuvuudesta, suunnasta ja tavoitteellisesta etenemisestä. On kaksi tapaa, jolla ohjaaja voi käsittää tehtävänsä väärin. Hän saattaa liiaksi kunnioittaa lasten omaehtoista luovuutta ja omatoimisuutta, jolloin hän häivyttää itsensä ja oman roolinsa teatterikasvattajana toimien pelkkänä toiminnan organisoijana. Ohjaaja voi olla myös väärän kunnianhimonsa vanki. Tällöin hän pitää tehtäväänään tuottaa hyvin harjoiteltuja, teknisesti sujuvia yleisöesityksiä, jolloin vaarana on, että työskentelystä tulee ulkoa opitun tekstin ja muualta matkittujen ilmaisumallien toistamista ja hiomista. Ohjaaja on myös

osa yhteistä taiteellista prosessia. Toimiakseen hyvänä ohjaajana ja pedagogina hänen on oltava tehtävästään motivoitunut. Teatteri-ilmaisun ohjaajan on nähtävä vaivaa luodakseen itselleen oma näkemys, oma tietoisuus siitä suunnasta, mihin tulee kulkea. (Stenius 1996, 7 - 8.)

Taidekasvatukseen tähtäävän draamaopettajan rooli on vielä moniulotteisempi kuin esimerkiksi näyttelijän työn opettajan. Opettajalla olisi oltava jokin käsitys koko teatterin tekemisestä kaikessa laajuudessaan, ei ainoastaan näyttelijän työstä. Lisäksi hänen olisi osattava opettaa "opettamatta", sillä opetus olisi rakennettava oppilaiden oman luovuuden, ei opettajan kunnianhimon varaan. (Kanerva 1997, 24.) Käsälä korostaa opettajan merkitystä myös hyvän työskentelyilmapiirin luojana. Opettajan pitäisi kyetä luomaan ryhmään sellainen ryhmähenki, mikä kestää sekä esitysten että harjoitusten paineet (Käsälä 1995, 89).

Boltonin (1986, 42) mielestä luovan prosessin ja toiminnan on saatava aikaan kasvua yksilössä ja koska lapset harvoin pystyvät tähän yksin, on opettajan päävastuu tällä alueella. Teatterin tekeminen ja näkeminen koulussa voi olla sysäys myös uudenlaiseen, läheisempään opettaja - oppilas -suhteeseen. "Kun teatterin ja todellisuuden välillä löytyy yhtäläisyyksiä, kun teatteri herättää kysymyksiä ja antaa asioita pohdittavaksi - ehkä vaikeita, kipeitäkin asioita - syntyy oppilaille tarve päästä osallisiksi myös opettajan elämäkokemuksesta ja opettajalla tarve ja tilaisuus välittää sitä." (Stenius 1991, 94.)

Ahosen ja Männistön mukaan erityisen merkittäviksi tulevat kasvamisen ja kasvattamisen tavoitteet, kun tehdään työtä lasten ja nuorten parissa. Mikäli ohjaaja tuntee vastuunsa kasvattajana, voi teatteriharrastus antaa kasvavalle ihmiselle huomattavan määrän valmiuksia elämää varten. Useissa muissa yhteyksissä, kuten koulussa, urheiluharrastuksissa jne. ollaan pääasiassa vastuussa omasta itsestä ja omasta menestymisestä. Ryhmätyössä, jollaista teatteri pääasiassa on, opitaan tuntemaan vastuuta myös muista ja opitaan näkemään oman työpanoksen merkitys kokonaisuudelle. Teatterin tekeminen on yhteispeiliä alusta loppuun saakka. Vain tukemalla toista näyttämöllä on oikeus odottaa tukea omalle työlleen. Näytelmää rakennettaessa voidaan ajatella ohjaajan olevan rakennusmestari, joka ulkoapäin seuraa näyttelijätimpureiden työtä. Timpurit vastaavat, että osat

tulevat hyvin tehtyä ja sopivat toisiinsa kun taas rakennusmestari valvoo, että rakennus pysyy linjoissaan. (Ahonen & Männistö 1981, 5, 81.)

3.5 Ryhmän merkitys taidekasvatuksellisessa draamatyöskentelyssä

Yhteen hiileen puhaltaminen, yhteinen ongelmien ratkaisu, omien tunteiden tunnistaminen ja niiden esille tuominen sekä toisten huomioon ottaminen ovat asioita, joita ryhmässä toimiessa voi oppia. Ne ovat oleellisen tärkeitä meille jokaiselle, jotta voimme elää meitä ympäröivässä yhteiskunnassa yhdessä muiden kanssa. Koulussa näitä edellä mainittuja taitoja voidaan harjoittaa monin eri tavoin, mutta draamatyöskentelyssä ne korostuvat erityisen paljon. Laakso (1994, 21) kirjoittaa, että vaikka draama on taidemuoto, kuten esim. musiikki, kuvaamataide ja tanssi, erottaa draaman toisista taiteista sen korostettu sosiaalinen luonne. Powellin viitaten Laakso toteaa, että koska draama on luonteeltaan kollektiivista, se kehittää kykyä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa ja edistää kypsymistä sosiaalisuuteen. Sen voidaan siis sanoa olevan sosiaalisuutta edistävä oppiaine.

Ryhmän toimivuuteen vaikuttaa sen kiinteys eli koheesio. Ryhmä on kiinteä silloin, kun sen jäsenten välillä vallitsee attraktio, ryhmällä on selkeä yhteinen tavoite ja kun ryhmän jäsenet kokevat jäsenyytensä arvokkaaksi. (Helkama ym. 1998, 265.) Kun taidekasvatuksellinen draamaprosessi alkaa, eivät ryhmän jäsenet välttämättä edes tunne toisiaan, mutta yhteisillä ponnisteluilla esityksen valmistumisen eteen on nähdäkseni suuri ryhmää kiinteyttävä vaikutus. Ahosen ja Männistön mukaan vasta aika, työ, yhteiset kokemukset ja yhteinen kieli luovat ryhmän. Yhteiset kokemukset ovat omiaan kiinteyttämään ryhmää ja niiden pohjalta käydyt keskustelut, vaihdetut mielipiteet ja niiden herättämät tunteet antavat virikkeitä myös toiminnalle. (Ahonen & Männistö 1981, 44 - 45.) Koska ryhmällä on vankka, yhteinen päämäärä ja jokainen tietää olevansa tärkeä ja arvokas osa tulevaa esitystä, voi ryhmän kiinteys tällaisessa taidekasvatuksellisessa draamatyöryhmässä muodostua voimakkaaksi.

Robert Cohen sanoo näyttelemisestä seuraavasti: "Ottaessaan kontaktia näyttelijä kokee näyttelemänsä vuorovaikutustoiminnot yksinkertaisesti vain toimimalla vuorovaikuttei-

sesti toisten näyttelijöitten kanssa; juuri heihin hän ottaa kontaktin ja juuri heidän kanssaan hän vaihtaa informaatiota." Cohen korostaa, että tilanteiden näytteleminen ja sisäistäminen tarkoittaa nimen omaan toimimista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Cohen 1986, 36, 47.) Myös Pauli Mahlamäki (1982, 4, 25) painottaa, että teatteri on yhteistyötä, jossa näyttämöllä olijoiden välinen yhteys on ensiarvoisen tärkeä. Hän sanoo, että teatteri on kuin elämäkokemusten kenttä, missä yhdistyy yhdessä toimivien ihmisten elämäkokemus, tieto ja taito. Teatteri-ilmaisun harjoitukset koulussa ovat hyvin usein, ikään kuin luonnostaan, myös yhteistyö - ja kontaktinottamisharjoituksia.

Bolton kysyy, kuinka usein käytännössä koulutunneilla voimme nähdä lasten tekevän ryhmäpäätöksiä tai kuinka usein lapset saavat tuntea olevansa vastuussa siitä, miten tunti etenee. Draamatoiminnassa ryhmän jäsenet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, mistä on tuloksena energian runsaus. Draamatoiminta pitää sisällään runsaasti toimintaa ja keskustelua, asioiden tutkimista. Opitaan ryhmävastuuta ja päätöksentekoa ryhmässä. Bolton korostaa, että juuri nämä taidot, vastuu ja päätöksenteko, ovat kasvatuksen perustavoitteita. (Bolton 1986, 31.)

Luovuus käsitetään yleensä yksilölliseksi ominaisuudeksi, jota toisella on ja toisella ei. Ahonen ja Männistö haluavat kuitenkin tuoda esille käsitteen kollektiivinen luovuus, sillä usein myös ihmisryhmät omaavat luovaa mielikuvitusta ja luovaa kykyä, mikä voi johtaa suuriin saavutuksiin. (Ahonen & Männistö 1981, 50). Tavoitteellisella ryhmällä on aina perustehtävänsä, päämäärä, jota tavoitellaan. Taidekasvatuksellisessa draamatyöskentelyssä tuo tavoite on esitys, valmis näytelmä. Varsinaisen tavoitteen ohella ryhmän on kuitenkin huolehdittava myös kiinteydestään. Niemistön (1998, 35) mukaan tätä toista tavoitetta voidaan kutsua tunnetavoitteeksi. Jotta perustehtävä voitaisiin toteuttaa, on ryhmässä vallittava riittävä koheesio. Hyvä ryhmä ja onnistunut draamatyöskentely kulkevat rinta rinnan ja lomittain, toinen toistaan tukien. Onnistunut näytelmänvalmistamisprosessi edellyttää toimivaa ryhmää kun taas toimiva ryhmä syntyy usein draamatyöskentelyn myötä.

4 TUTKIMUSONGELMAT JA VIITEKEHYS

Tässä tutkimuksessa seuran ja tutkin erästä ala-asteen näytelmäkerhoryhmää sen valmistuksessa näytelmää koulun joulujuhlaan. Ryhmä koostuu kahdestatoista kuudesluokkalaisesta tytöstä sekä ryhmän ohjaajasta. Peruskysymys, johon etsin tutkimuksessani vastausta, käsittelee ryhmän kehittymistä ja muutoksia ryhmän sisäisissä suhteissa näytelmänvalmistamisprosessin aikana. Käsitteelen myös ryhmän ohjaajan osuutta tällaisen taidekasvatuksellisen ryhmäprosessin onnistumiselle.

Tämän luvun tarkoituksena on selvittää lyhyesti lukijalle tutkimukseni lähtökohtia ja tarkoitusta sekä esitellä tutkimusongelmat ja tutkimuksen viitekehys.

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tarkoitus

Lähtökohtana tälle tutkimukselle on oma kiinnostukseni yleensä taidekasvatusta ja tarkemmin ottaen taidekasvatuksellista draamatyöskentelyä kohtaan. Olen kiinnostunut teatterikasvatuksen tarjoamista mahdollisuuksista koulun kasvatusta ja opetustyölle. Jos ryhmän ensisijaisena tavoitteena on valmistaa hyvä esitys, niin mitä kasvatuksellisesti arvokasta tapahtuu tämän taiteelliseen lopputulokseen tähtäävän prosessin aikana? Tulevana opettajana ja kasvattajana haluan selvittää myös opettajan merkitystä ja tehtävää teatterikasvattajana.

Draamaopetus voi olla joko taidekasvatuksellista tai pedagogista. Pedagogisen draaman kasvatuksellinen merkitys on tunnustettu, kun taas taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn katsotaan usein soveltuvan vain lahjakkaille ja teatterista erityisesti kiinnostuneille oppilaille. Kimmokkeena tälle tutkimukselle on ollut haluni selvittää, mikä on taidekasvatuksellisen draaman kasvatuksellinen arvo ja mikä merkitys näytelmänvalmistamisprosessilla voi olla sitä toteuttavalle ryhmälle ja sen yksittäisille jäsenille. Omat kokemukseni teatterin parissa aina ala-asteelta näihin päiviin saakka, teatteriryhmän jäsenenä eläminen sekä aikuiseksi kasvaminen teatterin vaikutuksen alaisena ovat vaikuttaneet tutkimusaiheen valintaan.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää taidekasvatuksellisen draamaprosessin arvoa oppilaan sosiaalisen kasvun ja ryhmän kehittymisen näkökulmasta. Vaikka tällaisen näytelmän valmistamiseen tähtäävän draamatyöskentelyn päämääränä onkin taiteellinen lopputulos, on sillä myös kasvatukselliset tavoitteensa. Produktion valmistuminen edellyttää toimivaa ryhmää ja toimiva ryhmä taas syntyy usein tällaisen yhteisen produktionvalmistamisprosessin myötä.

4.2 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä ryhmässä tapahtuu taidekasvatuksellisen draamaprosessin aikana. Alla olevassa kuviossa (Kuvio 3) esitän tutkimuksen päätehtävän ja tutkimusongelmat. Päätehtävänä on selvittää, millaisen sosiaalisen oppimisprosessin ryhmä käy läpi taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn ohessa. Tähän sisältyen selvitän, millaisia kehitysvaiheita ryhmä käy läpi draamaprosessin aikana sekä muuttuuko ryhmän koheesio. Koska ryhmä koostuu yksilöistä, näiden osuutta ei voida sivuuttaa, joten tutkin myös millaisia muutoksia ryhmän jäsenten välisissä suhteissa ilmenee. Tässä yhteydessä selvitän jossain määrin myös sitä, millaisia sosiaalisia rooleja yksittäiset oppilaat ryhmässä ottavat ja tapahtuuko näissä rooleissa muutosta prosessin aikana. Yksi tutkimusongelmistani kohdistuu ryhmän vetäjään, opettajaan. Tutkin, mikä on ohjaajan merkitys onnistuneelle taidekasvatukselliselle draama- ja ryhmäprosessille.

Millaisen sosiaalisen oppimisprosessin ryhmä käy läpi taidekasvatuksellisen draamaprosessin aikana?

1. Mitä kehitysvaiheita ryhmä käy läpi taidekasvatuksellisen draamaprosessin aikana?

2. Millaisia muutoksia ryhmän sisäisissä suhteissa ilmenee?

3. Muuttuuko ryhmän koheesio?

4. Millaisia sosiaalisia rooleja yksittäiset jäsenet ryhmässä ottavat ja tapahtuuko näissä rooleissa muutosta prosessin aikana?

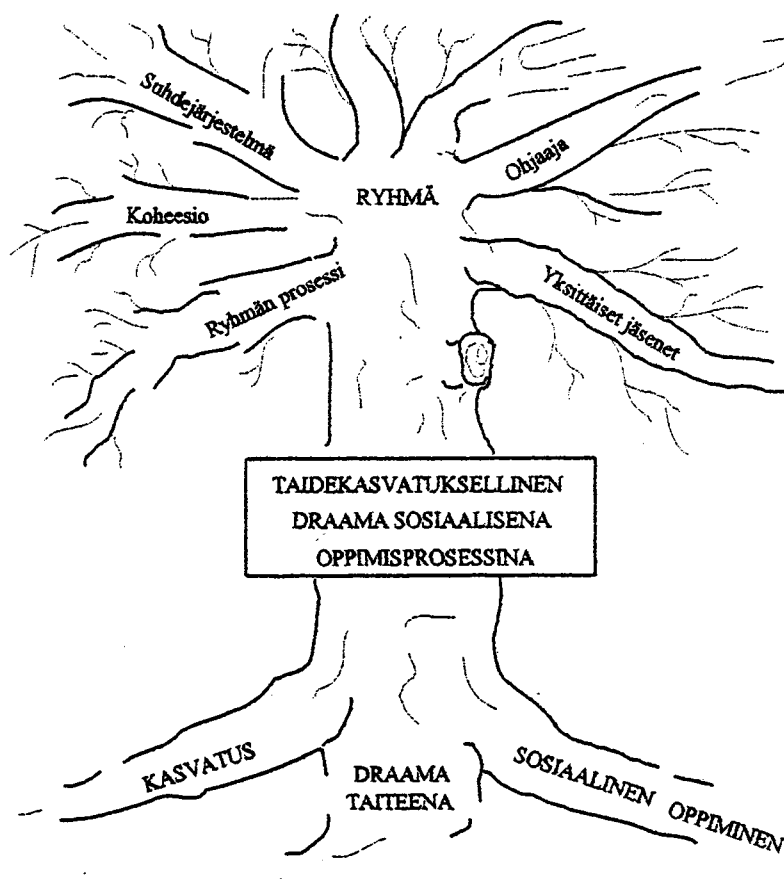
5. Mikä on opettajan merkitys onnistuneelle taidekasvatukselliselle draama- ja ryhmäprosessille?

KUVIO 3. Tutkimusongelmat

Tutkimukseni viitekehyksen esittelen seuraavan puukuvion (Kuvio 4) avulla. Kuvion keskellä, puun rungossa, on tutkimusalueeni ydin, varsinainen tutkimuskohde, taidekasvatuksellinen draama sosiaalisena oppimisprosessina. Tutkiessani draamaa taidekasvatuksena ja sosiaalisen kasvun välineenä ovat taustalla vaikuttaneet laajat käsitteet kasvatus, draama taiteena ja sosiaalinen oppiminen. Nämä käsitteet ovat olleet ikään kuin juuret tarkemmalle tutkimukselleni, joten ne ottavat kuviossakin paikkansa puun juuristossa. Sosiaalisella oppimisella tarkoitan tässä tutkimuksessa sitä, kun yksilö omaksuu lukuisia sellaisia taitoja, jotka mahdollistavat hänen tasapainoisen elämänsä ja kanssakäymisensä toisten ihmisten kanssa. Tällaisia taitoja ovat muun muassa kyky avoimeen vuorovaikutukseen, kyky yhteistyöhön, taito ottaa toiset huomioon, suvaitsevaisuus sekä omien mielipi-

teiden, tunteiden ja ajatusten ilmaisemisen taito. Tarkoitukseni ei ole seurata näiden yksittäisten sosiaalisten taitojen lisääntymistä vaan selvittää sosiaalisen oppimisen määrää ryhmän toimivuuden näkökulmasta. Tarkastelun kohteena on siis lähinnä ryhmä kokonaisuutena, pitäen sisällään yksittäiset ryhmän jäsenet ja ohjaajan.

Ryhmän tarkastelun kautta olen pyrkinyt löytämään vastauksia tutkimusongelmiini. Kuten kuvion yläosa kertoo, olen ryhmän muodostavien tekijöiden (yksittäiset jäsenet ja ohjaaja) ohella tutkinut myös ryhmän prosessia, sen koheesiota sekä suhdejärjestelmää.



KUVIO 4. Tutkimuksen viitekehys

5 TUTKIMUSOTE JA TIEDONHANKINTAMETODIT

Tässä tutkimuksessa keskityn tutkimaan erästä näytelmäkerhoryhmää sen valmistaessa näytelmää koulun joulujuhlaan. Ryhmä koostui kahdestatoista kuudesluokkalaisesta työstä, jotka olivat kahdelta eri luokalta, sekä ryhmän vetäjästä. Tutkimuksen perustehtävänä on selvittää, millaisen sosiaalisen oppimisprosessin ryhmä käy läpi taidekasvatuksellisen draamadraamaprosessin aikana. Halusin siis tietää, mitä oppilaan sosiaalisen kasvun kannalta merkittävää näytelmän valmistamisen ohessa voi oppia.

Kaiken kaikkiaan tutkittavan ryhmän työskentely kesti noin kaksi ja puoli kuukautta siten, että ryhmä kokoontui keskimäärin kerran viikossa koulun tiloissa ja noin puolitoista tuntia kerrallaan. Ryhmän yhteisenä tavoitteena oli valmistaa näytelmän koulun joulujuhlaan. Näytelmä valmistuikin ja se esitettiin kaksi kertaa. Aineiston keruun suoritin laadulliselle tutkimukselle ominaisesti monia eri metodeja käyttäen. Pääasiallinen aineistonkeruumenetelmäni oli osallistumaton havainnointi. Kaikkiaan yhdeksästä varsinaisesta kerhokerrasta koostuvan jakson aikana olin mukana seitsemässä kerhokerrassa sekä viimeisessä valmistavassa harjoituksessa ennen ensi - esitystä. Aineiston keruu tapahtui videoimalla sekä tarkentavien havaintojen ja ajatusten kirjaamisella tutkimuspäiväkirjaan videoinnin ohessa. Kerhon alkaessa ja päättyessä teetätin kerholaisilla kyselyt, joiden avulla kartoitin lähinnä ryhmän sisäisiä suhteita sekä yksittäisten jäsenten esiintymisvalmiuksia ja odotuksia kerhoa kohtaan. Jälkimmäisessä kyselyssä tiedustelin myös ryhmäläisten tuntemuksia ryhmää kohtaan sekä heidän käsityksiään omasta oppimisestaan kerhon aikana.

Näiden lisäksi haastattelin kahteen otteeseen ryhmän ohjaajaa selvittääkseni kerhon alkaessa hänen tavoitteitaan ja kerhon päättyessä hänen arvioitaan ryhmäprosessin onnistumisesta ja tavoitteiden toteutumisesta. Pro gradu -tutkimukseni kuuluu laadullisen tapaustutkimuksen piiriin.

5.1 Kvalitatiivinen tutkimustyyppi

Pertti Alasuutari (1993) määrittelee kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten tutkimustyyppien periaatteita. Hän korostaa, että vaikka nämä tutkimustyyppit ovat erotettavissa, niitä voidaan silti soveltaa samassa tutkimuksessa ja saman tutkimusaineiston analyysissä. Alasuutarin mielestä kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysiä ei tulisi pitää toisensa poissulkevinä analyysimalleina tai vastakohtina vaan pikemminkin jatkumona. (Alasuutari 1993, 15.) Vaikka oma tutkimukseni onkin luokiteltavissa laadulliseksi tutkimukseksi, siinä on havaittavissa myös kvantitatiivisia piirteitä. Esimerkiksi kyselyt, jotka teetätin ryhmän jäsenillä, sisälsivät myös strukturoituja kysymyksiä vastausvaihtoehtoineen.

Kvantitatiivisessa analyysissä argumentoidaan lukujen ja niiden välisten systemaattisten tilastollisten yhteyksien avulla. Alasuutarin mukaan kvantitatiivisen analyysin yleisperiaatetta voidaan verrata luonnontieteessäkin tuttuun klassiseen koejärjestelyyn, jossa lähdetään liikkeelle hypoteesista, jonka mukaan riippumaton muuttuja vaikuttaa riippuvaan muuttujaan. Klassisen koeasetelman yhteydessä käytetään usein koe- ja kontrolliryhmiä sekä erilaisia testimuuttujia tai väliin tulevia muuttujia. Testimuuttujien kautta pyritään jonkin yleisen lainalaisuuden, kaavan tai toimintalogiigan muotoilemiseen. (Alasuutari 1993, 17-18.)

Toisin kuin kvantitatiivisessa, kvalitatiivisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Grönfors sanoo, että tällaisessa laadullisessa tutkimuksessa analyysit kehitetään kerätyn aineiston pohjalta palvelemaan kyseisen tutkimuksen tarkoituksia mahdollisimman hyvin. Aineiston analyysi tapahtuu usein myös osittain samanaikaisesti aineiston keruun kanssa. (Grönfors 1985, 144 - 145.) Grönfors korostaa, että kvalitatiivisen aineiston analysointimahdollisuudet ovat rajattomat, minkä vuoksi analysointiin tulisikin suhtautua avoimin mielin erilaisia tapoja pohtien ja kehittäen. Jokainen tutkija valitsee siis itselleen ja omalle tutkimukselleen sopivimman analysointitavan. (Grönfors 1985, 155.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara esittelevät kokoavasti metodikirjallisuudessa esitetyt kvalitatiivisen tutkimuksen tyyppilliset piirteet. Näitä on seitsemän kappaletta.

1. Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa.
2. Suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina. Tutkija luottaa itseensä ja omiin havaintoihinsa.
3. Käytetään induktiivista analyysia. Tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston yksityiskohtainen tarkastelu.
4. Aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja. Suositaan erityisesti metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille.
5. Valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotannalla.
6. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Suunnitelmia muutetaan olosuhteiden mukaisesti.
7. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja myös aineistoa tulkitaan sen mukaisesti.

(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 165.)

Lähdettäessä suunnittelemaan laadullista tutkimusta ja sen toteuttamista kentällä, on tärkeää valita alustava tutkimusongelma. Tutkimusongelman valintaan taas vaikuttaa suuresti tutkijan oma henkilökohtainen mielenkiinto johonkin määrättyyn asiaan tai kohderyhmään. Tämä henkilökohtainen, vahva motivaatio on usein se tekijä, jonka avulla tutkija pääsee tutkimusprosessin aikana ilmaantuvien mahdollisten kriisitilanteiden yli. (Grönfors 1985, 40.) Oman tutkimukseni lähtökohtana on ollut henkilökohtainen kiinnostukseni aihetta kohtaan. Teatteri taidemuotona on aina ollut sydäntäni lähellä. Omat positiiviset kokemukseni teatterin tekemisestä erilaisissa ryhmissä saivat minut kiinnostumaan teatteritaiteen vaikutuksesta yksilön sosiaaliseen kasvuun. Tulevana kasvatuksen ammattilaisena halusin selvittää taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn kasvatuksellista arvoa.

Tutkimuksen aihetta ja tutkimusongelmaa pohdittaessa on tarpeellista ottaa huomioon myös taloudelliset resurssit tutkimuksen suorittamiselle. Tutkimusongelmaa valittaessa ja kehitettäessä on hyödyllistä muistaa kvalitatiivisten menetelmien käytön joustavuus, joka antaa mahdollisuuksia erilaisiin kokeiluihin ennen lopullisen tutkimusongelman päättämistä. Tutkimuksen suunnittelu on tärkeää pitää mahdollisimman avoimena ja joustavana, jotta kentällä tuleville uusille vaikutteille voidaan antaa tilaa. (Grönfors 1985, 41-42, 45.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on varsin yleistä käyttää apuna ns. avainhenkilöä kentälle pääsemiseksi. Avainhenkilöllä tarkoitetaan Grönforsin (1985, 73) mukaan tutkittavaan ryhmään kuuluvaa henkilöä, johon tutkija pyrkii luomaan riittävän luottamuksellisen suhteen päästäkseen hänen avullaan kentälle. Avainhenkilö on usein myös avaintiedottaja eli hänet on tiettyjen ominaisuuksien takia valittu haastateltavaksi. Tällaisella avainhenkilöllä on tietty rooli yhteisössä, hänellä on yhteisöä koskevia tietoja ja halukkuutta toimia tiedonantajana. Hän on ilmaisukykyinen ja objektiivinen tiedottajana. Tutkijan on kuitenkin aina otettava huomioon vinoutuman mahdollisuus, sillä avaintiedottaja ei todennäköisesti pysty asettumaan oman roolinsa ja kognitiivisten käsitystensä ulkopuolelle. (Grönfors 1985, 112-113.)

Minun tutkimuksessani ryhmän ohjaajaa voitaneen pitää tällaisena avainhenkilönä. Hän oli mukana koko tutkimuksen suunnittelun ja aineiston keruun ajan. Olen ottanut huomioon hänen ideansa ja mielipiteensä toimiessani kentällä sekä haastatellut häntä liittäen haastattelut osaksi aineistoani.

Syrjälä ja Numminen (1988, 118) toteavat, että tutkijan kannalta kvalitatiivisen tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta voi olla ongelmallista, sillä kvalitatiivisen aineiston järjestelystä ja tulkinnasta ei ole olemassa samanlaisia yleispäteviä ohjeita kuin esimerkiksi aineiston tilastollisesta käsittelystä. Jokaisen tutkijan on siis luotava omat aineiston järjestelytapansa. Vaikka näitä tapoja on monia, Syrjälä ja Numminen jaottelevat karkeasti ne analyyttiseen ja tulkinnalliseen lähestymistapaan.

Analyyttiselle lähestymistavalle on ominaista, että aineisto nähdään empiirisenä aineistona, johon voidaan koetella erilaisia analysointitapoja. Tulkinnallinen tapa taas keskittyy tutkijan subjektiivisiin tulkintoihin ja niiden selvittelyyn. (Syrjälä & Numminen 1988, 118-119.) Analyyttistä lähestymistapaa voidaan siis pitää objektiivisempänä aineiston lähestymistapana, koska se erittelee aineistoa jo olemassa olevilla välineillä.

Alasuutari (1993) näkee laadullisen analyysin koostuvan kahdesta vaiheesta, jotka hän nimeää havaintojen pelkistämiseksi ja arvoituksen ratkaisemiseksi. Aineistoa tarkastellaan vain siitä näkökulmasta, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Näin analyysin kohteena oleva aineisto pelkistyy

helpommin hallittavaksi määräksi ns. "raakahavaintoja". Tämän jälkeen raakahavaintoja yhdistämällä karsitaan edelleen havaintojen määrää. Arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa näitä pelkistämällä tuotettuja havaintoja sitten tulkitaan ikään kuin johtolankoina viitaten muuhun kirjallisuuteen ja tutkimukseen. Arvoituksen ratkaisemista voidaan nimittää myös tulosten tulkinnaksi. Laadullisessa tutkimuksessa Alasuutari näkee tämän tulkinnan paremminkin arvoituksen ratkaisemisenä, jossa tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 1993, 23-29.)

Voidaan sanoa, että kaiken kaikkiaan laadullisessa tutkimuksessa eri tutkimusprosessin osat, kuten ongelmanasettelu, aineiston keruu, analysointi ja raportointi, lomittuvat monella tavalla toisiinsa. Tutkimussuunnitelmassa esitellään vasta tutkimuksen yleinen, laajempi ongelmanasettelu. Tarkemmat kysymykset ja vastaukset niihin muotoutuvat vasta aineiston erittelyn myötä. Aineistosta opitaan uusia asioita ja saadaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta niin, että vasta sen pohjalta nostetaan esiin erilaisia ihmetyksen aiheita, joita ei ennen aineistoon perehtymistä oltu osattu kuvitellakaan. (Alasuutari 1993, 177.)

Kvalitatiivinen tutkimusprosessi ei siis etene suoraviivaisesti vaiheittain jonkin hypoteesin testaamisen mallin mukaan. Tutkimusprosessi on hyvin itseohjautuva, mikä tutkijan onkin hyvä ottaa huomioon jo tutkimusta suunniteltaessa. On syytä varautua siihen, että ainakin joku asia ennakkosuunnitelmissa menee pieleen. Alasuutari korostaa, että tutkimus ei lopu itsestään vaan se täytyy lopettaa tekemällä tuloksista raportti. Yhden tutkimuksen loppu tai sen aikana saatu idea voi olla toisen tutkimuksen alku. (Alasuutari 1993, 235 - 237.)

5.2 Laadullinen tapaustutkimus

Syrjälä ja Numminen pohtivat tapaustutkimuksen määritelmää ja ominaisuuksia. He toteavat, että yhtenäistä tapaustutkimuksen määritelmää on mahdotonta esittää, koska sitä suoritetaan hyvin monella eri tavalla. Tapaustutkimuksesta käytetään myös monia eri nimiä. Tekijöiden erilaisten lähtökohtien pohjalta puhutaan esimerkiksi idiografisesta, konstruktiiivisesta, etnografisesta, fenomenologisesta, hermeneuttisesta tai tulkinnallisesta

tutkimuksesta. Käytäntö vaihtelee myös eri maissa. Yhdistävä tekijä erilaisilla tapaus-tutkimuksilla on kuitenkin keskittyminen tiettyyn tapaukseen ja sen yksilöllistämiseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 6-7.)

Sanaa tapaus voidaan käyttää puhuttaessa ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitokses-ta, jostain tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä. Tapausanalyysi taas on tätä tiettyä tapausta koskevaa ongelmanratkaisua. Tapaus-tutkimusten tavoitteet ja toteutus vaihtele-vat, mutta yhteistä on kuitenkin monipuolisilla ja monilla eri tavoilla hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 5.)

Oma tutkimukseni kohdistuu selkeästi yhteen tiettyyn tapaukseen, tässä tapauksessa ryhmään, jonka olemassaoloa ja toimintaa havainnoin, kuvailen ja tulkitseen. Määrittelen-kin oman tutkimukseni kasvatustieteelliseksi tapaus-tutkimukseksi. Syrjälän ja Nummisen mukaan tapaus-tutkimus on yksilöllistävää, kokonaisvaltaista, monitieteistä, luonnollista, vuorovaikutteista, mukautuvaista ja arvosidonnaista. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa. Tarkoituksena on kuvata todellisuutta kokonaisuutena pilkkomatta sitä yksittäisiksi mitattaviksi muuttujiksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 8.)

Naturalistista tapaus-tutkimus on siinä mielessä, että ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössään ilman mitään keinotekoisia järjestelyjä (Syrjälä & Numminen 1988, 9). Itsekin tutkijana seurasin ja havainnoin tutkimusryhmän luonnollista toimintaa osallistu-matta ryhmän varsinaiseen työskentelyyn. Ryhmäläisten totuttua nurkassa seisovaan videokameraani pystyin havainnoimaan ryhmän toimintaa vaikuttamatta siihen omalla toiminnallani.

Tapaus-tutkimuksessa tutkittavat eivät ole esineellistettyjä objekteja vaan tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. Myös tutkija on mukana hankkeessa omine subjektiivisine kokemuksineen. Tapaus-tutkimuksen voi sanoa olevan myös mukautuvaista, koska tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada. Tutkimus voi siis muuttua tavoitteiltaan ja toteutukseltaan todellisen tilanteen olosuhteiden perusteella. (Syrjälä & Numminen 1988, 9-10.)

Tämän tutkimuksen kohdalla tutkimusongelmat muotoutuivat ja tarkentuivat vasta kentällä työskentelyn aikana, mikä on ominaista laadulliselle tapaustutkimukselle. Syrjälä ja Numminen tuovat esille myös tapaustutkimuksen arvosidonnaisuuden, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että tunnustetaan tutkijan olevan mukana koko persoonallisuudellaan, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä (Syrjälä & Numminen 1988, 11).

Tutkimusongelmien valinta ja täsmentäminen tapaustutkimuksessa on monivaiheinen prosessi, joka vaihtelee eri tyyppisten tapaustutkimusten ollessa kyseessä. Tutkimuskohteen valintaan taas voi vaikuttaa tutkijan oma mielenkiinto esimerkiksi jotain ongelmaa, tapahtumaa tai ihmisryhmää kohtaan. Niin on minun tutkimukseni kohdalla, jossa tutkimukseni kohde on itse valitsemani. Tutkimuksen lähtökohtana voi olla myös halu käyttää jotain tiettyä metodologiaa tai tutkia tiettytyyppistä tapausta. Voidaan haluta, että tapaus on mahdollisimman tyypillinen, rajatapaus, poikkeuksellinen tai paljastava. (Syrjälä & Numminen 1988, 18-19.)

Tapaustutkimuksen keskeinen ero muihin tutkimustyyppisiin nähden on aineistonhankinnan monipuolisuus. Olennaista on, että samaa asiaa tutkitaan monimetodisesti, jolloin eri menetelmin saadut tiedot täydentävät toisiaan. Tämä triangulaatio on tapaustutkimuksen metodologian keskeinen piirre. Eräs perusajatus tapaustutkimuksessa onkin, että inhimillisen elämän rikkaus ja moniulotteisuus voidaan tavoittaa parhaiten tarkastelemalla sitä useista eri perspektiiveistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 77-78.)

Raportointi on viimeinen ja oleellinen vaihe tutkimusta. Tapaustutkimuksen raportoinnille ei ole olemassa mitään yhteisesti sovittuja sääntöjä tai käytäntöä. Raportin muoto voikin olla hyvin monenlainen. Syrjälä ja Numminen esittelevät Ericksonin (1986) ajatuksia raportoinnista. Ericksonin mukaan kenttätööhön pohjaavasta raportista tulisi löytyä ainakin seuraavat asiat: 1. empiriaa koskevia väitteitä, 2. analyttisiä, kertovia pienoiskuvauksia, 3. suoria lainauksia kenttämuistiinpanoista, 4. suoria lainauksia haastatteluista, 5. lyhennelmiä tutkimusaineistosta esim. taulukoita, 6. yleiseen kuvaukseen liittyvää tulkintaa, 7. yksittäisten ilmiöiden kuvaukseen liittyvää tulkintaa, 8. teoreettista pohdintaa sekä 9. selostus tutkimuksen toteutumisesta eri vaiheineen. (Syrjälä & Numminen 1988, 146, 151.)

Tapaustutkimusta on pitkään pidetty vain hätävarana ellei mitään parempia keinoja ole ollut käytettävissä. Vähitellen on kuitenkin alettu huomata, että tapaustutkimus voi olla hyvä keino nimen omaan kasvatuksen ongelmia ratkottaessa. Monet ongelmat, joihin opettajat ja viranomaiset odottavat saavansa tutkijoilta vastauksia, ovat luonteeltaan sellaisia, ettei niihin voida vastata tavanomaisen, tilastollisen tutkimuksen keinoin. (Syrjälä & Numminen 1988, 11-12.)

5.3 Tutkittavan ryhmän kuvaus

Tämän tapaustutkimuksen kohteena on ryhmä. Kiinnostuksen kohteena ovat ryhmän läpi käymät prosessit: näytelmänvalmistamisprosessi ja ryhmän sosiaalinen oppimisprosessi. Tutkimuksen tarkoitus on tutkia tätä tiettyä teatterikerhoryhmää ja kuvata sen kehittymistä yhteisen näytelmänvalmistamisprosessin aikana.

Tutkittava ryhmä koostui kahdestatoista ala-asteen kuudesluokkalaisesta tytöstä ja ryhmän ohjaajasta. Ensimmäisillä kerhokerroilla mukana oli myös kaksi draamaopettajaopiskelijaa, jotka suorittivat opintoihinsa kuuluvaa harjoittelua kerhon puitteissa. Tutkittava ryhmä oli koulun teatterikerhoryhmä, jonka tehtävä oli valmistaa näytelmä koulun juhliin. Tällä kertaa koulun teatterikerho oli tarkoitettu kuudennen luokan oppilaille, jotka saivat halutessaan ilmoittautua mukaan. Toiminta oli siis vapaaehtoista. Alun alkaen kerhoon oli ilmoittautunut yksi poikakin, joka ei kuitenkaan lopulta uskaltanut mukaan kuultuaan olevansa ainoa poika. Kerhon jäsenet tulivat kahdelta eri rinnakkaisluokalta, joten kaikki eivät tunteneet toisiaan kovinkaan hyvin kerhon alkaessa. Takana oli kuitenkin yhteisiä liikuntatunteja.

Nämä tytöt kävivät siis tutkimuksen toteuttamisen aikaan ala-asteen viimeistä luokkaa ja elivät murrosiän kynnyksellä. Monelle teatterikerhoon osallistuminen tarkoitti mahdollisuutta päästä esiintymään ja tyttöjen osallistuminen kerhon toimintaan olikin hyvin aktiivista. Ryhmä kokoontui kerran viikossa noin puolitoista tuntia kerrallaan eräässä luokahuoneessa. Työskentelyn ajaksi pulpetit siirrettiin sivuun, jotta keskelle jäi aukea tila liikkumista varten. Näytelmän ensi-illan lähestyessä harjoitukset siirtyivät koulun

juhlasaliin ja näyttämölle. Kaiken kaikkiaan kerhon toiminta kesti noin kaksi ja puoli kuukautta alkaen 8.10.1998 ja päättyen joulujuhlaesityksiin 17.12.1998.

Näytelmä kertoi joulukoristeiden elämästä joulun alla. Siinä päähenkilö, Pieni Enkeli, koetti löytää oman paikkansa muiden joulukoristeiden joukossa ja selvittää, mikä on hänen tehtävänsä jouluna. Lähes kaikki näytelmän henkilöt olivat joulukoristeita. Opettaja jakoi roolit neljännellä kerhokerralla seuraavasti:

Pieni Enkeli: Laura

Säästöpossu: Liisa

Enkelisiskot: Sirkku, Sanna

Kynttilänjalat: Tuuli, Heidi

Lankatonttu: Teija

Tiernapojat: Henna, Heidi, Teija

Piparit: Anu, Jutta

Maria: Minna

Joosef: Taru

lapset: Minna, Taru

Kerhon ohjaajana toimi samassa koulussa luokanopettajana toimiva opettaja. Hän ei tuntenut tyttöjä ennestään eikä ollut milloinkaan opettanut heitä. Koulutukseltaan opettaja oli paitsi luokanopettaja myös lastentarhanopettaja ja draamaopettaja. Kokemusta vastaavanlaisten näytelmänvalmistamisprosessien ohjaamisesta hänellä oli jonkin verran. Kerhon ohjaamisen lisäksi hän ohjasi kahta opetusharjoittelijaa, jotka suorittivat kerhossa opintoihinsa kuuluvaa harjoittelujaksoa. Opiskelijat olivat mukana kuusi ensimmäistä kokoontumiskertaa. He vetivät ryhmälle erilaisia ilmaisutaito- ja ryhmäytymisharjoituksia. Varsinaisen näytelmän ohjaamisesta ja harjoittelusta kerhon ohjaaja vastasi itse.

5.4 Aineiston keruu ja tulkinta

Tutkimuksessani käytettäviä aineistonkeruumenetelmiä ovat osallistumaton havainnointi (videonauhoitteet ja tutkimuspäiväkirja), haastattelu ja kysely. Alasuutari (1993, 66) painottaa laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista aineiston monipuolisuutta, joka

tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. Tähän olen myös oman tutkimukseni aineistonkeruussa pyrkinyt.

Alasuutarin mukaan näkökulmaa ja ns. linssiä aineiston tarkasteluun tulisi voida vapaasti vaihtaa eikä tämä onnistu jos aineisto koostuu vain yhden ainoan metodisen linssin läpi tehdyistä havainnoista. Tältä kannalta on ihanteellinen sellainen aineisto, joka on olemassa tutkimuksen tekemisestä ja tutkijasta riippumatta. Tällaista aineistoa kerätään yleensä ulkokohtaisen havainnoinnin ja sellaisten aineistonkeruutapojen avulla, joissa tutkittava kohde ei mitenkään häiriinny tutkimuksen suorittamisesta. Toisaalta kvalitatiivisen tutkimuksen traditiossa tunnetaan myös hyvin osallistuvan havainnoinnin metodi, jolla taas on omat tavoitteensa. (Alasuutari 1993, 66-67.)

Havainnointitekniikan suurimpana etuna voidaan pitää sitä, että menetelmän avulla voidaan hankkia tietoa käyttäytymisestä silloin kun se tapahtuu. Vaikeutena on kuitenkin se, että kaikkea käyttäytymistä ei voida havainnoida. (Jyrinki 1974, 8 - 9.) Itselleni sopivaksi tavaksi kerätä tietoa tutkittavasta ryhmästä valitsin osallistumattoman eli ulkokohtaisen havainnoinnin. Kuten jo aiemmin kerroin, halusin seurata jo olemassa olevaa ryhmää vaikuttamatta itse kyseisen ryhmän toimintaan. Osallistumaton havainnointi tuntui oivalta keinolta siihen. Huomasin kuitenkin seikan, jonka Grönforskin (1985, 89) on todennut: "Raja osallistumattoman ja osallistuvan havainnoinnin välillä on kaikkea muuta kuin selvä."

Osallistumattomassa havainnoinnissa tutkija on tutkittavassa yhteisössä nimen omaan tutkijan roolissa. Hän ei siis pyri luomaan sen merkittävämpiä sosiaalisia suhteita tutkittaviin henkilöihin, kuten osallistuvassa havainnoinnissa tehdään. Osallistumattoman havainnoinnin tarkoituksena on oppia katsomalla. Tutkija havainnoi kohteiden elämää ja kirjaa havaintonsa muistiin tai, kuten minä tein, käyttää apuna havaintojen tallentamiseen teknisiä apuvälineitä, esimerkiksi videokameraa. Käsin tehdyt muistiinpanot ovat toki myös oleellisen tärkeitä. Itsekin pidin eräänlaista tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjoitin havaintojani, ajatuksiani ja tuntemuksiani muun muassa vallitsevasta ilmapiiristä, joka ei välttämättä välity videotaltioinnin kautta. Osallistumattomassa havainnoinnissa kohteiden ja tutkijan välinen vuorovaikutus ei ole tiedonhankinnalle merkittävää. Tavallista on, että

tutkija kerää lisätietoja haastatteluilla, joiden tarkoitus on syventää, kohdistaa ja tarkistaa havainnoimalla saatua materiaalia. (Grönfors 1985, 90, 97, 106.)

Teknisten apuvälineiden käyttö havainnoinnin lisänä on mahdollistunut nykytekniikan kehityksen myötä. Riikka Riihimäki on tarkastellut tutkimuksessaan draamaprosessia ja kokenut videokameran käytön draamaprosessin kuvailussa erittäin hyödylliseksi. Hänen mukaansa videon käyttö analyysissä mahdollistaa draamaprosessin syvällisemmän tulkinnan ja lisää tutkimuksen validiteettia. Videon käytön etuna analyysitilanteessa koettiin sen monet mahdollisuudet. Riihimäki pitää erittäin hyvänä sitä, että harjoitustilanne voitiin pysäyttää tarvittaessa ja harjoitusten ilmapiiri saatiin vangittua aitona. Videoaineisto mahdollisti myös sen, että analyysiä voi suorittaa useampi henkilö ja tutkija voi kokea olevansa uudelleen tutkittavassa tilanteessa. Videon avulla voi keskittyä juuri tutkittavaan kohteeseen, epäolennaiset seikat voi harkiten ohittaa. Riihimäen mukaan videon käyttö tutkimuksessa mahdollisti myös eri kohteiden samanaikaisen tarkastelun. (Riihimäki 1995, 90 - 91.)

Itsekin pidin videokameraa hyödyllisenä apuvälineenä mahdollisimman kattavan aineiston hankinnassa. Videoaineisto ja paikan päällä tekemäni kirjalliset havainnot tukivat ja täydensivät toisiaan. Kaiken kaikkiaan videoaineistoa kertyi noin kaksitoista tuntia, joten aineiston analyysissä keskityin tarkastelemaan tutkimusongelmien kannalta keskeisiä tapahtumia. Katsottuani kokonaisuuden muutamia kertoja lävitse ja löydettyäni tutkimukseni kannalta oleelliset kohdat videoaineistosta, keskityin jatkossa kyseisten kohtien analyysiin ja tulkintaan.

Käytettäessä haastattelua tiedonkeruumenetelmänä tavoitteena on selvittää, mitä jollakin henkilöllä on mielessään. Kun tutkija käyttää haastattelua, hän toivoo saavansa selville asioita, joita ei voi havainnoida suoraan. Tällaisia ovat esimerkiksi tunteet, ajatukset ja tavoitteet. Syrjälän ja Nummisen mukaan tärkeänä voidaan pitää aitoutta keskustelutilanteessa. Vasta tällöin voi olettaa tutkijan pystyvän tavoittamaan jotain arvokasta toisen ihmisen todellisista, sisäisistä merkityksistä. Haastattelu pitäisikin nähdä kahden ihmisen välisenä vuorovaikutuksena, eräänlaisena prosessina, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa. (Syrjälä & Numminen 1988, 94-98.)

Pattonia (1980) lainaten Syrjälä ja Numminen esittelevät myös kvalitatiivisen haastattelun eri muotoja. Näitä ovat informaali keskustelu, teemahaastattelu ja stardardoitu avoin haastattelu. Informaalia haastattelua eli keskusteluhaastattelua käytetään yleensä osallistuvan havainnoinnin ohessa. Teemahaastattelussa haastatteliija keksii kysymyksiä ennalta laatimiensa teemojen puitteissa. Standardoidussa avoimessa haastattelussa kysymykset ovat ennalta laadittuja. Jokaiselta tutkittavalta kysytään täsmälleen samat kysymykset, jolloin tulokset ovat vertailtavissa. Tietysti erilaisia haastattelutyyppejä voi myös yhdistellä. (Syrjälä & Numminen 1988, 99-101.)

Haastattelutyyppi, jota itse käytin, oli lähinnä standardoitu avoin haastattelu. Haastattelukysymykset olivat ennalta laadittuja ja esitin ne siinä järjestyksessä kuin olin suunnitellutkin. Tästä huolimatta haastattelutilanne oli hyvin keskustelunomainen. Haastateltavia henkilöitä minulla oli vain yksi, joten vertailua haastateltavien välille ei tullut. Haastateltavan tutkittavan ryhmän opettajaa, joka ohjasi tätä näytelmäkerhoryhmää. Haastatteluita oli kaksi, ensimmäinen ryhmän alkaessa ja toinen sen päättyessä. Tarkoitukseni oli saada esiin nimen omaan niitä tietoja, joita en havainnoimalla voi saada, kuten ohjaajan omia tavoitteita, ajatuksia ja tunteita. Haastattelutilanteet olivat rentoja ja avoimia, mihin saattoi vaikuttaa haastattelupaikka, jona toimi mm. haastateltavan koti sekä se, että minä tutkijana tunsin haastateltavani hyvin. Ilmapiiri oli vuorovaikutteinen.

Haastattelun suurena etuna muihin menetelmiin verrattuna on sen joustavuus. Siinä voi säädellä aineiston keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla, vaihdella kysyttävien asioiden paikkaa, tehdä lisäkysymyksiä tai vaatia perusteluja. Haastattelu on kuitenkin aikaa vievä menetelmä, joka vaatii huolellista suunnittelua ja mahdollisesti kouluttautumista haastateltajan tehtävään. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa suotavia vastauksia. Tutkittavat saattavat myös puhua haastattelutilanteessa toisin kuin puhuisivat jossakin toisessa tilanteessa. Nämä seikat olisi otettava huomioon tuloksia tulkittaessa. (Hirsjärvi ym. 1998, 201 - 203.)

Havainnoinnin ja haastattelun lisäksi suoritin aineiston keruuni teettämällä kyselyitä. Kyselytutkimusten etuna pidetään yleensä niiden avulla saatavaa laajaa tutkimusaineistoa. Tämän lisäksi tiettyä asiaa saadaan kysytyä kaikilta tutkittavilta täsmälleen samalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 1998, 189 - 191.) Oma tutkimukseni ei ole kyselytutkimus, koska

kysely oli vain yksi käyttämästäni kolmesta aineistonkeruumenetelmästä. Suunnittelemieni kyselylomakkeiden tarkoitus oli antaa minulle perustietoa tutkittavasta ryhmästä tutkimuksen alkaessa ja tukea sekä selventää muuta aineistoa analysointi- ja tulkintavaiheessa. Oleellisia tutkimukseni kannalta olivat kyselyiden sisältämät sosiometriset kysymykset. Kyselyt sisälsivät sekä standardoituja että avoimia kysymyksiä.

Kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä voidaan myös yhdistää samassa tutkimuksessa. Usein toimitaankin siten, että kvantitatiivisilla menetelmillä esimerkiksi kyselylomakkeella kerätään eräänlainen tutkimuksen runko, yleinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sen jälkeen kvalitatiivisilla menetelmillä, kuten haastattelulla, syvennetään saatua kuvaa. (Eskola & Suoranta 1998, 71 - 73.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeilla saatuja tietoja on syvennetty havainnoinnin ja videoaineiston avulla.

Kysely voi olla muodoltaan joko postikysely tai kontrolloitu kysely. Postikyselyssä lomakkeet lähetetään tutkittaville, he täyttävät sen ja postittavat takaisin tutkijalle. Kontrolloitu kysely voi olla joko informoitu kysely tai henkilökohtaisesti tarkistettu kysely. Informoidussa kyselyssä tutkija jakaa kyselyt itse tutkittaville. Samalla hän selostaa tutkimuksen tarkoitusta ja opastaa kyselyn täyttämässä sekä vastaa tutkittavien esittämiin kysymyksiin. Henkilökohtaisesti tarkistetussa kyselyssä tutkija noutaa lomakkeet sovitun ajan kuluttua ja tarkistaa, miten ne on täytetty. (Hirsjärvi ym. 1998, 192 - 193.) Koska tutkittavien määrä oli pieni (12 henkilöä) käytin tutkimuksessani kontrolloitua kyselyä. Minä tutkijana olin paikalla kyselyiden teettämisen ajan. Ensimmäisen kyselylomakkeen tutkittavat täyttivät ensimmäisellä tapaamiskerralla. Lomakkeiden jakamisen yhteydessä selvitin tutkittaville tutkimuksen tarkoitusta ja kävin läpi kyselylomakkeen kysymykset. Jälkimmäisen kyselylomakkeen tutkittavat täyttivät erikseen sovitussa tapaamisessa kerhon päättymistä seuraavana päivänä. Lomakkeet palautettiin minulle heti täyttämisen jälkeen.

Kyselyiden avulla saamieni tietojen pohjalta piirsin ryhmän sisäisiä suhteita kuvaavat sosiogrammit ja muodostin käsitykseni ryhmän yksittäisistä jäsenistä. Tulkintojani syvensin videoaineiston ja havaintojeni pohjalta.

5.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhteinen tutkimusperinne vaan siihen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja. Tästä johtuen laadullisen tutkimuksen piiristä ei voida myöskään löytää yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelusta. (Tynjälä 1991, 388.) Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavat siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että ei ole olemassa yhtä ainoaa totuutta, vaan todellisuuksia on useita. Tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä, ei objektiivista totuutta. Laadullisen tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät näin ollen sovi perinteiset, kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetyt käsitteet. (Tynjälä 1991, 387 - 390.)

Laadullisen tutkimuksen arvioitavuudesta on käyty paljon keskustelua, minkä johdosta kvalitatiivisessa tutkimuksessa esitetyn luotettavuusterminologian voi katsoa jakaantuvan kolmeen ryhmään. Jotkut soveltavat perinteisiä käsitteitä myös laadulliseen tutkimukseen, toiset ovat kehittäneet näille termeille uusia sisältöjä ja kolmannet ovat hylänneet kokonaan vanhat termit todeten laadullisen tutkimuksen erityisluonteen vaativan kokonaan uudet termit. (Eskola & Suoranta 1998, 212.)

Tynjälä esittelee Lincolnin ja Guban (1985) käsityksiä laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelusta. Heidän mukaansa luotettavuuden osatekijöitä ovat "totuusarvo", sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus, joita vastaavat perinteiset arviointikriteerit ovat sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Totuusarvon sijasta voidaan puhua vastaavuudesta. Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottama kuva tutkittavasta asiasta vastaa todellisuutta. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen voidaan päästä erilaisin tutkimuksessa sovellettavin periaattein ja tekniikoin. (Tynjälä 1991, 390.)

Tutkimustulosten yleistettävyydellä tarkoitetaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa sitä, missä määrin tuloksia voidaan soveltaa laajempaan perusjoukkoon, "populaatioon". Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan puhuta tämäntyyppisestä tulosten yleistettävyydestä, vaan pikemminkin siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys riippuu siitä, miten paljon samanlaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Sovellusarvon arvioimi-

nessa vastuu tulee paitsi tutkijalle myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tutkijan onkin kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi itse pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390.)

Alasuutari (1993, 210) käyttää yleistettävyyss- käsitteen sijasta suhteuttamis- termiä. Hänen mukaansa kvalitatiivisessa tutkimuksessa olennaista on pyrkimys selittää ilmiö, tehdä se ymmärrettäväksi. Tämän annetun selityksen yleistettävyyttä voi sitten jokainen lukija punnita suhteuttamalla sitä omiin kokemuksiinsa. (Alasuutari 1993, 196.) Laadullisessa tutkimuksessa ja nimen omaan tapaustutkimuksessa tarkoitus on siis tietyn tapauksen ymmärtämisen kautta suhteuttaa analyysi laajempaan väestöryhmään.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kun kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan, pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuudesta puhutaan nimen omaan mittauksen luotettavuutena, tutkijan muita toimenpiteitä ja niiden merkitystä ei arvioida. (Eskola & Suoranta 1998, 211 - 212.)

Perinteinen objektiivisuus- käsite sisältää oletuksen yhden totuuden olemassaolosta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuitenkin subjektiivisuus on väistämätöntä. Tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tällöin on tärkeää, että tutkijan oma viitekehys, tutkimuksen kulku ja tutkimusmenettelyt on tarkoin kuvattu tutkimuksessa, jotta lukija voi arvioida sen luotettavuutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista on siis tutkijan luotettavuus, uskottavuus ja rehellisyys. (Tynjälä 1991, 391 - 392.)

Tynjälän korostaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien suhde on erilainen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on usein tilanteita, jolloin tutkijan on saavutettava tutkittaviensa luottamus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaankin neutraalisuuden sijasta vahvistettavuudesta. Vahvistettavuus saavutetaan, kun erilaisin tekniikoin on varmistuttu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. (Tynjälä 1991, 392.)

Triangulaatio on luonnollinen keino tarkastella tapaustutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimustyyppi on luonteeltaan monimetodinen. Triangulaatio ei koske kuitenkaan ainoastaan metodeja, vaan puhutaan myös menetelmä-, tietolähde- ja tutkijatriangulaatiosta. Kaikki nämä ovat keinoja vähentää virheitä tutkimusaineistossa. (Syrjälä & Numminen 1988, 140.)

Myös Eskola ja Suoranta nimeävät Denziin (1978) viitaten neljä triangulaation muotoa. Nämä ovat aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio ja menetelmätriangulaatio. Omassa tutkimuksessani toteutuvat muut paitsi tutkijatriangulaatio. Aineistotriangulaatiossa yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään. Tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija. Kaksi tai useampi tutkija voi monipuolistaa tutkimusta ja tarjota laajempia näkökulmia. Teoriatriangulaatiossa tutkimusaineistoa tutkitaan useammilla erilaisilla teorioilla ja menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmillä. (Eskola & Suoranta 1998, 69 - 70.)

Tässä tutkimuksessa käytössä on ollut useita eri tutkimusaineistoja: haastatteluaineisto, videoaineisto, kyselyillä saatu aineisto sekä tutkimuspäiväkirja. Tutkijatriangulaatio ei sen sijaan toteutunut tämän tutkimuksen kohdalla. Tutkimuksen toteutuksesta on vastannut vain yksi tutkija. Sekä teoriatriangulaatio että menetelmätriangulaatio ovat olleet käytössä. Tutkimusaineiston tarkastelu on pohjautunut usempiin eri teorioihin ja monipuoliseen kirjallisuuteen. Aineistonkeruumenetelminä tässä tutkimuksessa on käytetty kyselyä, haastattelua ja havainnointia.

Grönforsin mukaan ainut tapa osoittaa tutkimuksen luotettavuus on tehdä yksityiskohtainen tutkimusraportti, mikä helpottaa tutkimuksen itsenäistä arvioimista (Grönfors 1985, 178). Syrjälä ja Numminenkin toteavat, ettei tutkimuksen luotettavuuden arviointi ole vain tutkijan ja tutkimuskohteen asia, vaan myös tulosten vastaanottajan asia. Raportin tulee siis kuvata todellisuutta niin, että se tuottaa lukijalle sijaiskokemuksia, joiden perusteella tämä taas arvioi sitä, miten tutkimus vastaa kuvaamaansa todellisuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 137.) Jos tutkija on raportoinut tutkimusprosessin eri vaiheineen ja menetelmineen hyvin tarkasti, voi lukija nähdä, etteivät tulokset perustu vain tutkijan henkilökohtaiseen intuiitioon tutkitusta ilmiöstä (Syrjälä & Numminen 1988,

143). Tämä lisää reliabiliteettia. Huolellisen raportoinnin kautta tutkija ikään kuin antaa lausunnon tutkimuksen tieteellisestä ja käytännöllisestä arvosta (Grönfors 1985, 187).

Tutkimusta suorittaessani olen tukeutunut useampiin eri tutkimusmenetelmiin. Olen huomannutkin eri menetelmien tukeneen toisiaan. Erityisen tärkeäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta koin videokameran mukana olon kenttätyöskentelyssä. Sen sijaan, että olisin tukeutunut ainoastaan havainnoidessani tekemiini muistiinpanoihin, oli minulla myös videoaineisto käytössäni. Se mahdollisti tutkittavan tapausryhmän elämään palaamisen aina uudestaan ja uudestaan. Video tallensi myös runsaasti sellaisia tilanteita, jotka havainnointitilanteessa jäivät huomaamatta. Videoaineistoon tukeuduin myös kyselyitä ja opettajan haastatteluita analysoidessani. Koska tutkimukseni koski lähinnä ryhmää ja sen kehittymiseen liittyviä asioita, sisälsi videoaineisto runsaasti arvokasta materiaalia. Myös osallistumattoman havainnoinnin käytön koin onnistuneeksi valinnaksi tämän tutkimuksen kohdalla. Ryhmäläisten totuttua minuun ja kameraani, sain havainnoida ryhmää ja sen vuorovaikutusta ulkopuolisen näkökulmasta vaikuttamalla itse mahdollisimman vähän ryhmän toimintaan.

Tarkoitukseni on tarjota tämän tutkimuksen kautta yksi näkökulma tutkittavaan ilmiöön. Kyseessä on tämän yhden teatterikerhoryhmän läpi käymä prosessi ja sen kuvaaminen. Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimuksen suorittamista ja tutkittavana ollutta tapausta mahdollisimman tarkasti. Erityisesti tulosten esittämisen yhteyteen olen liittänyt runsaasti kuvausta, jotta lukijalla olisi mahdollisuus muodostaa myös omia tulkintojaan tapahtuneesta ja arvioida sitä kautta tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusta tehtäessä on aina muistettava myös tutkijan eettinen vastuu tutkimustyöstään tieteelle, kanssaihmisille ja tutkimuskohteille (Grönfors 1985, 189). Tutkimuksen aikana pyrin pitämään huolen siitä, että tutkittavat tiesivät riittävästi osuudestaan tutkimukseen. Aloittaessani havainnointia ja teettäessäni kyselyitä ryhmän jäsenillä kerroin heille käyttäväni tietoja tutkimukseeni. Jos suoritin videokuvausta, he olivat aina tietoisia siitä ja havainnointi tapahtui aina avoimesti. Luonnollisesti myös tutkittavien nimet on muutettu.

5.6 Tutkimuksen suorittamisen aikataulu

Pro gradu- työni aiheen kehittäminen lähti liikkeelle päässäni jo ensimmäisinä opiskeluvuosina, vaikka gradun teko ei ollutkaan tuolloin vielä ajankohtainen asia. Taidekasvatuskasvatuksen osa-alueena on jo pitkään kiehtonut minua. Erityisesti teatteritaide on sydäntäni lähellä. Olen tiennyt siis jo kauan, että pro gradu- työni tulee käsittelemään teatterikasvatusta. Aiheeni täsmentyi draamapedagogiikan erikoistumisopinnoissa, gradun tultua opinnoissa ajankohtaiseksi.

Loppukevästä ja kesällä 1998 pohdin, mistä näkökulmasta lähtisin tarkastelemaan teatterikasvatusta. Koska psykologia ja erityisesti sosiaalipsykologia on kiinnostanut minua jo lukiovuosina ja koska itse teatteriharrastukseni parissa olen kokenut ryhmän merkityksen tärkeäksi, päätin lähteä tarkastelemaan teatterikasvatusta sosiaalisen kasvun ja oppimisen näkökulmasta. Halusin selvittää, mitä teatteria tekevien ihmisten sosiaalisissa suhteissa tapahtuu heidän yhteisen näytelmänvalmistamisprosessinsa aikana. Taustalla vaikutti oma kokemuksen pohjalta syntynyt hypoteesini teatterin tekemisen edistävästä vaikutuksesta sosiaaliseen oppimiseen. Tulevana opettajana halusin tietää, mikä on koulun teatterikasvatuksen merkitys kasvatukseen ja erityisesti sosiaalisen kasvatukseen välineenä. Aiheen ja tarkastelunäkökulman selvittyä mietin myös tutkimuksen toteuttamista käytännössä. Kuinka saisin parhaiten vastaukset niihin kysymyksiini, jotka minua kiinnostivat?

Alkukysyksenä 1998 tarkempi tutkimussuunnitelmani alkoi syntyä. Tutkimusongelmat hahmottuivat ja löysin myös sopivan tavan toteuttaa tutkimus. Tulini siihen tulokseen, että kenties koulun teatterikerhoryhmää seuraamalla ja sen toimintaan syventymällä voisin saada parhaiten vastauksia tutkimusongelmiini. Kun tilaisuus aineiston keruuseen eräissä tällaisissa teatterikerhoryhmässä sitten tarjoutui yllättävän nopeastikin samana syksynä, tartuin tilaisuuteen. Aineiston keruun aloitin lokakuussa 1998 ja lopetin tammikuussa 1999. Aineistonkeruumenetelminä käytin kyselyä, haastattelua ja osallistumatonta havainnointia.

Lokakuussa -98 teetin alkukyselyt oppilailla tarkoitukseni selvittää lähinnä ryhmän sisäisiä suhteita ja yksittäisten ryhmän jäsenten odotuksia kerhon alkaessa. Haastattelin

kerhon ohjaajaa, opettajaa, joka tässä tapauksessa toimi teatterikasvattajan roolissa. Halusin selvittää hänen asettamiaan tavoitteita ja odotuksia kerhon toiminnalle. Loka-kuun alusta joulukuun loppupuolelle saakka suoritin observointia videokamera apunani. Olin mukana kerhon yhdeksästä tapaamisesta seitsemässä ja videoin nuo kerhokerrat. Videoinnin ohessa tein omia, tarkentavia muistiinpanojani tutkimuspäiväkirjaani. Alun alkaen olin suunnitellut olevani mukana kuusi kertaa, kaksi kerhotapaamista alusta, kaksi keskeltä ja kaksi kerhon loppupuolelta. Yksi näistä kerroista jäi kuitenkin pääosan esittäjän sairastelun vuoksi vajavaiseksi, joten observoin vielä yhden lisäkerran saadakseni riittävän laajan aineiston. Observointiosuus päättyi joulujuhlaviikolla toiseksi viimeisen harjoituksen, valmistavan läpimenon, videointiin. Olin seuraamassa myös joulujuhlaesitystä, mutta ilman videokameraa. Joulujuhlan jälkeisenä päivänä teetin oppilailla loppukyselyt, joissa selvitin lähinnä ryhmän sisäisiä suhteita kerhon päättyessä, yksittäisten jäsenten tuntemuksia kerhoryhmää kohtaan sekä heidän käsityksiään omasta oppimisestaan prosessin aikana. Aineiston keruun päätin tammikuussa -99 opettajan toisella haastattelulla.

Kun aineisto oli jo koossa, aloitin vasta syvemmän laatuksen kirjallisuuteen tutustumisen. Luin suuret määrät kirjallisuutta törmäten kuitenkin siihen tosiasiaan, että taidekasvatuksellinen draama on vielä varsin tutkimatonta aluetta. Sellaista kirjallisuutta, joka olisi käsitellyt juuri minun aihettani, ei juurikaan löytynyt. Keväällä -99 kirjoitin tutkimuksen teoria- ja metodiosuutta sekä aloitin aineiston alustavan läpikäynnin ja analysoinnin. Totesin aineiston olevan varsin laaja, pelkästään videomateriaalia oli lähes 12 tuntia. Aineiston syvällisempi analyysi vaati siis tutkimusongelmien täsmällisyyttä, jotta pystyin keskittymään olennaiseen. En oikein tiennyt, miten jatkaisin tästä eteenpäin.

Kesällä -99 kirjoitin draamapedagogiikan opintoihin kuuluvan proseminarityöni graduaiheen pohjalta. Proseminaarin tekeminen ei suinkaan sekoittanut ajatuksiani kuten ensin olin ajatellut, päinvastoin. Oman erillisen kokonaisuutensa muodostavan proseminaarin työstäminen graduaiheen pohjalta selkiytti ajatteluni ja auttoi näin minua löytämään sen punaisen langan, jota seurata. Syksyllä -99 sainkin täsmennettyä tutkimusongelmani ja kirjoitettua gradun teoriaosuuden. Suoritin myös aineiston analyysin ja tulkinnan.

Tammi -ja helmikuu 2000 kului tulosten kirjoittamisessa sekä työn viimeistelyssä ja muokkaamisessa. Kun asiaa on riittävän kauan työstänyt mielessään ja omissa muistiinpanoissaan, on mukava huomata, kuinka vaivattomasti varsinainen kirjoittamistyö lopulta käy. Seuraava taulukko (Taulukko 1) kuvaa tiivistetysti tutkimuksen suorittamisen aikataulua. Aikataulun tekeminen on kuitenkin vaikeaa, koska laadulliselle tutkimukselle ominaisesti eri tutkimusvaiheet ovat olleet tätäkin tutkimusta toteutettaessa osittain päällekkäisiä.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen suorittaminen

TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	AIKATAULU
Idea gragun aiheesta lähtee itämään. Tutkimustehtävä hahmottuu ja tutkimuksen toteutuksen suunnittelu alkaa.	loppukevät ja kesä 1998
Tarkempi tutkimussuunnitelma syntyy. Tutkimusongelmat hahmottuvat. Aineistonkeruumenetelmät on päätetty.	elo- ja syyskuu 1998
Aineistonkeruu: alkukyselyjen teettäminen oppilailla, opettajan 1. haastattelu observointi, videoaineiston keruu ja tutkimuspäiväkirjan pito loppukyselyt oppilailla opettajan 2. haastattelu	lokakuu -98 loka- joulukuu -98 joulukuu - 98 tammikuu -99
Kirjallisuuden lukeminen ja teoriaosuuden kirjoittaminen Aineiston alustava läpikäynti ja analyysi	kevät 1999
Draamapedagogiikan proseminarityö graduaiheen pohjalta valmistuu	kesä 1999
Kirjallisuuden lukeminen Tutkimusongelmien täsmentyminen Teoriaosuuden kirjoittaminen Aineiston analyysi ja tulkinta	syksy 1999
Tulosten kirjoittaminen Työn viimeistely ja muokkaus	tammi- ja helmikuu 2000

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä tulosluvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Etenen samassa järjestyksessä kuin tutkimusongelmat on aiemmin esitelty.

6.1 Yhtenäisenä ryhmänä kohti taiteellista päämäärää

Tutkimukseni päätehtävänä oli selvittää, millaisen sosiaalisen oppimisprosessin ryhmä käy läpi taidekasvatuksellisen draamaprosessin aikana. Sen pohjalta syntyi useita tutkimusongelmia, joista ensimmäinen koski ryhmän kehittymistä draamaprosessin ohella. Ryhmän kehittyminen produktion valmistumisen ohella näkyi selvästi tapausryhmässä. Sosiaalisissa suhteissa, ryhmän yhtenäisyydessä ja koheesiossa tapahtui paljon muutoksia yhteisen näytelmänvalmistamisprosessin aikana. Kahdessa seuraavassa alaluvussa kuvaan tämän tutkimusryhmän läpi käymää prosessia sekä produktion valmistumisen että ryhmän kehittymisen näkökulmasta. Kuvaamisen lisäksi vertaan tämän ryhmän läpi käymiä vaiheita aiemmin luvuissa 3 ja 4 esittämiini Hornbrookin produktion valmistamisen malliin ja Tuckmanin ryhmän kehittymisen vaiheistukseen.

6.1.1 Produktion eteneminen

Produktion valmistamiseen tähtäävä kerhotoiminta alkoi 8.10.1998 ja päättyi kahteen valmiin näytelmän esitykseen koulun joulujuhlissa 17.12.1998. Vaikka näytelmän valmistaminen olikin kerhon päätavoite, käytettiin monta kerhokertaa aluksi erilaisiin ilmaisutaito- ja ryhmäytymisharjoituksiin. Varsinainen näytelmäteksti otettiin käsittelyyn vasta marraskuun puolivälissä. Kerhossa edettiin seuraavien vaiheiden kautta:

1. Kerhon alkaessa ohjaaja esittelee itsensä sekä harjoitteluaan suorittamaan tulleet draamaopiskelijat ja tutkijan (minä). Ohjaaja selvittää ryhmän perustehtävää eli kertoo ryhmän tarkoituksesta valmistaa näytelmä koulun joulujuhlaan. Keskustellaan siitä, millainen näytelmä voisi olla. Aloitetaan tutustumis- ja alkuleikeillä. Jatketaan yksinkertaisilla ilmaisutaidon harjoitteilla.

2. Tehdään paljon erilaisia ilmaisuharjoitteita ja leikitään leikkejä. Siirrytään ryhmäytymis-, -äänenkäyttö-, - artikulaatio -ja liikeharjoituksiin. Improvisoidaan erilaisia tilanteita, joissa jokainen pääsee pikku hiljaa esiintymään yksin, parin kanssa tai pienessä ryhmässä.
3. Siirrytään varsinaisiin näyttelijän työn harjoituksiin. Kokeillaan erilaisissa rooleissa olemista, valmistellaan pieniä kohtauksia ja esitetään niitä muille. Opitaan antamaan ja vastaanottamaan palautetta.
4. Tutustutaan valittuun näytelmätekstiin. Ohjaaja jakaa roolit. Luetaan näytelmää läpi ja keskustellaan sen herättämistä ajatuksista. Työskennellään oman roolin parissa. Improvisoidaan kohtauksia rooleissa ollen, mietitään repliikkien sisältöjä ja roolihenkilöiden välisiä suhteita.
5. Lähdetään rakentamaan kohtauksia näytelmään. Suunnitellaan ja valmistetaan itse lavasteita ja pukuja.
6. Kootaan kohtaukset näytelmäksi. Harjoitellaan kokonaisuutta "oikealla" näyttämöllä ohjaajan johdolla.
7. Hiotaan ja viimeistellään harjoiteltua kokonaisuutta. Harjoitellaan vielä pukujen, lavasteiden, valojen ja äänien kanssa.
8. Esitetään näytelmä koulun joulujuhlassa. Näytelmää esitetään kaikkiaan kaksi kertaa. Prosessi on saatu päätökseen.

Kun vertaan tätä produktion etenemisen mallia luvussa 3 esittelemääni Hornbrookin (1991) produktion valmistamisen vaiheistukseen löydän sekä eroja että yhtäläisyyksiä. Hornbrookin malli lähtee liikkeelle ideasta, jonka kehittelyssä ovat mukana sekä opettaja että ryhmäläiset. Yhdessä parhaaksi valitun idean pohjalta lähdetään kehittämään näytelmätekstiä eli käsikirjoitusta. Jos näytelmäteksti löytyy kuitenkin valmiina, ryhmä aloittaa näytelmän valmistamisprosessinsa käsikirjoituksen lukemisesta ja siihen tutustumisesta.

Tutkittavana olleessa teatterikerhoryhmässä näytelmän valmistaminen aloitettiin vasta useiden yhteisten kerhotuntien jälkeen. Sen sijaan, että olisi heti tartuttu näytelmätekstiin, työskentely aloitettiin teatteritaiteeseen tutustumisella. Aikaa käytettiin tässä ryhmässä paitsi näytelmän valmistamiseen myös ryhmäytymis- ja ilmaisutaitoharjoituksiin sekä erilaisten teatterin keinojen tarkasteluun. Näytelmän teemasta keskusteltiin yhdessä kerhon alkaessa, mutta opettaja valitsi ja dramatisoi ryhmälle sopivan näytelmäkäsikirjoituksen. Näytelmän valmistaminen aloitettiin samaan tapaan kuin Hornbrookin mallissa, yhteisillä lukuharjoituksilla ja näytelmätekstiin tutustumalla.

Hornbrookin (1991) mallin toinen vaihe, kokeilemisvaihe, löytyy myös tämän ryhmän näytelmänvalmistamisprosessista. Kokeilemisvaiheessa mietitään, mitä rooleja näytelmässä on ja miten eri roolihahmot puhuvat, liikkuvat jne. Yhteisten kokeilujen pohjalta muokataan käsikirjoitusta ja selvitetään, mitkä esille tulleista ideoista ovat käyttökelpoisia. Tapausryhmässä keskityttiin huolella roolien tutkiskeluun. Erilaisia rooleja kokeiltiin lukuisissa harjoituksissa ja improvisoiduissa kohtauksissa jo ennen varsinaisen näytelmätekstin mukaan ottoa. Roolijaon jälkeen jokainen pääsi harjoittelemaan omassa roolissaan toimimista erilaisissa tilanteissa ja kokeilemaan mahdollisia puhumis- ja liikkumistapoja. Kohtauksen muotoon rakennettujen harjoitusten avulla tutkittiin myös eri roolihenkilöiden välisiä suhteita. Kokeilujen kautta hyväksi havaitut ideat otettiin mukaan lopulliseen näytelmäänkin, osa taas karsiutui luonnostaan pois.

Seuraavaksi kerhon ohjaaja ryhtyi harjoittamaan erillisiä kohtauksia näytelmään. Tässä vaiheessa hänellä oli selkeitä visioita siitä, kuinka näytelmä tulisi toteuttaa. Ryhmä suunnitteli ja valmisti itse ohjaajansa johdolla lavasteet ja puvut näytelmään. Jokaisella ryhmäläisellä oli mahdollisuus vaikuttaa lopputulokseen paitsi antamalla oman panoksensa roolityössä myös kertomalla ajatuksiaan ja mielipiteitään toteutuksesta. Tämä ryhmän läpi käymä vaihe vastaa lähes täysin Hornbrookin mallin mukaista suunnitteluvaihetta. Hornbrook korostaa tässä vaiheessa opettajan merkitystä suunnittelun ohjaajana, jotta ideat saadaan toteutettua siten, että katsojakin ymmärtää ne halutulla tavalla.

Hornbrookin (1991) mukaan ohjaamisen ei tulisi olla kouluteatterissa statukseen liittyvä asia. Ohjaamisvaiheesta voisivat hänen mielestään huolehtia opettajan sijasta myös oppilaat. Tämä voisi lisätä kiinteyttä ja demokratiaa ryhmän sisällä. Hornbrook toteaa

kuitenkin, että toki opettajan rooli ohjaajana voi myös toimia ja sopia joillekin ryhmille. Tapausryhmässäni opettaja toimi ohjaajana. Ohjatessaan näytelmää, hän oli myös selkeästi auktoriteetin asemassa suhteessa muihin ryhmäläisiin. Tämä näytti lisäävän oppilaissa "oikean teatterin tekemisen tuntua". Asiaan vaikutti varmasti myös se, että tämä näytelmä oli ensimmäinen ryhmän yhdessä tekemä näytelmä, joten oppilaiden valmiudet olisivat tuskin vielä tässä vaiheessa riittäneet ohjaustyöhön.

Kun kohtaukset oli suurin piirtein rakennettu, alettiin niistä kokoamaan yhtä kokonaisuutta, näytelmää. Hornbrookin editointivaiheessa näytelmä saatetaan oikeaan muotoonsa. Kaikki valmiit palaset kootaan yhteen ja muokataan leikkauksia tekemällä niistä tyydyttävä kokonaisuus. Valmiita pätkiä saatetaan kokeilla koeyleisöön ja seurata heidän reaktiotaan. Tapausryhmässäni näytelmää ei testattu koeyleisöllä, mutta pieniä leikkauksia toki tehtiin vielä siinä vaiheessa, kun näytelmä saatettiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Tässä vaiheessa muutoksia tuli kuitenkin enää verrattain vähän.

Hornbrookin (1991) harjoitusvaihe löytyy tietysti myös tämän näytelmänvalmistamisprosessin kohdalla. Kokonaisuutta harjoiteltiin useita kertoja, jotta se saatiin toistettavaan muotoon. Mukaan harjoituksiin otettiin puvut ja lavasteet. Harjoitusvaihe vaati kärsivällisyyttä niin ohjaajalta kuin näyttelijöiltäkin.

Myös kaksi viimeistä Hornbrookin mallin vaihetta toteutuivat tämän joulujuhlanäytelmän valmistamisen kohdalla. Nämä vaiheet ovat viimeistely ja esittäminen. Viimeistelyvaiheessa harjoiteltua kokonaisuutta vielä hiottiin ja harjoiteltiin yhdessä valojen ja äänien kanssa. Esitys toteutui koulun joulujuhlassa. Koulun suhteellisen suuren oppilasmäärän vuoksi juhlia järjestettiin kaksi peräkkäin, jolloin myös tämä näytelmä sai kaksi esityskertaa.

6.1.2 Ryhmän kehittyminen

Ryhmä koostui kahdestatoista kuudesluokkalaisesta, noin 12- vuotiaasta tytöstä. Tytöt tulivat kahdelta eri luokalta. He tunsivat toisensa nimeltä, mutta eivät juurikaan sen paremmin. Seurasin ryhmän kehittymistä ensimmäisestä tapaamisesta ryhmän päättymi-

seen saakka. Seuraavaksi kuvailen tapausryhmän kehityksen vaiheita ja vertailen niitä aiemmin esittämäni (ks. luku 2.2) Tuckmanin (1966, 1977) viisivaiheiseen malliin ryhmän kehittymisestä.

Ensimmäisen tapaamisen alkaessa tunnelma oli jännittynyt. Ryhmäläiset katselivat uteliaina toisiaan. Ryhmän ohjaaja otti ohjaket käsiinsä heti alussa ja kertoi ryhmän tarkoituksesta valmistaa joulujuhlanäytelmä. Hän myös muistutti kokoontumisajoista -ja paikasta sekä kertoili yleisesti vähän siitä, mitä kerhon toiminta tulee pitämään sisällään. Ohjaaja esitteli itsensä ja paikalla olevat opiskelijat, jotka suorittivat näytelmäkerhon puitteissa draamaopettajakoulutukseensa kuuluvaa harjoittelujaksoa. Ohjaaja esitteli myös minut tutkijan roolissa. Ensimmäisillä kerhokerroilla ryhmäläiset ottivat kontaktia lähinnä lähimpiin, turvallisina pitämiinsä kavereihin. Salaisuudet kuiskuteltiin kaverin korvaan ja parinvalintatilanteissa tarrattiin äkkiä siihen lähimpänä istuvaan, tuttuun pariin. Ryhmäläiset ottivat opettajan heti ohjaajakseen. He kyselivät tältä paljon neuvoja ja näyttivät luottavan ohjaajan taitoon pitää ryhmä koossa.

Alku -ja tutustumisleikkien myötä tunnelma ryhmässä vapautui ja jokainen ryhmäläinen osallistui innolla yhteisiin harjoituksiin ja leikkeihin. Jo alusta asti tässä ryhmässä vallitsi voimakas kiinnostus paitsi päästä itse tekemään myös seurata, mitä muut tekevät. Kaikki osallistuivat rohkeasti jo pientä esiintymistäkin vaativiin harjoituksiin, mutta fyysistä läheisyyttä ja koskettamista vaativat harjoitukset näyttivät olevan liikaa vieraan parin kanssa. Tauoilla hakeuduttiin pieniin ryhmiin, lähinnä oman luokan jäsenten seuraan juttusille.

Tapausryhmäni kävi selkeästi läpi Tuckmanin (1966) mallin mukaisen muodostumisvaiheen. Muodostumisvaiheessa ryhmän vuorovaikutussuhteissa korostuu testaus ja riippuvuus. Ryhmän jäsenet pyrkivät orientoitumaan tilanteeseen ja ryhmän tehtävään. He ovat tavallista riippuvaisempia ohjaajasta ja muodostavat riippuvuussuhteita myös muihin ryhmän jäseniin. Tämä oli tapausryhmässäni selkeästi havaittavissa. Ryhmäläiset hakivat turvaa sekä ohjaajasta että lähimmistä kavereista. Muuhun ryhmään suhtauduttiin alussa vielä varauksellisesti.

Ryhmän ohjaajan lisäksi toiminnan ohjaamisesta vastasivat ensimmäisillä kerhokerroilla draamaopiskelijat, jotka suorittivat tämän teatterikerhon puitteissa harjoitteluaan. Ryhmän riippuvuus varsinaisesta ohjaajasta näkyi selvästi toisella kokoontumiskerralla, kun opiskelijat vetivät harjoituksia ryhmälle. Ryhmän varsinainen ohjaaja ei ollut kerhokerran alussa paikalla. Ohjaajan poissaolo aiheutti ilmeisesti jonkinlaista epävarmuutta, mikä purkautui ryhmäläisten riehakkuutena. Tytöt testasivat uusia ohjaajiaan voimakkaasti, nurisivat harjoituksista, kikattelivat ja supisivat keskenään. Toinen opiskelijoista oli mies, mikä näytti herättävän tytöissä ristiriitaisia tunteita. He välttelivät joutumasta leikeissä hänen parikseen, mutta olivat kuitenkin hyvin kiinnostuneita hänen tekemisistään. Tästä vaiheesta löydän yhdenmukaisuutta Tuckmanin kuohuntavaiheen kanssa.

Kuohuntavaihe on toinen Tuckmanin (1966) esittämistä viidestä ryhmän kehittymisen vaiheesta. Tällöin vuorovaikutussuhteita leimaa konflikti ja polarisoituminen. Ryhmän jäsenet testaavat toisiaan ja ohjaajaa. He saattavat vastustaa voimakkaastikin sisäisen ryhmärakenteen muodostumista. Tässä vaiheessa tutkittavassa ryhmässä ei ollut havaittavissa vielä sen suurempia konflikteja, mutta ryhmäläiset testasivat kovasti niin ohjaajia kuin toisiaankin. Koska kyseessä oli vasta toinen ryhmän kokoontumiskerta, saattoi kuohunnassa olla kuitenkin kyse eräänlaisesta ryhmän muodostumiseen liittyvästä testaamisesta ja rajojen kokeilemisestä.

Seuraavilla tapaamiskerroilla ryhmä näytti olevan menossa kohti yhdenmukaisuutta. Yhdenmukaisuusvaiheen ollessa ajankohtainen, ryhmän jäsenten välille alkaa Tuckmanin (1966) mukaan kehittyä yhteenkuuluvaisuuden tunne ja ryhmän sisäinen vastustus voitetaan. Ilmapiiri on selkiytynyt ja vapaampi. Seuraavilla kokoontumiskerroilla tutkittavassa ryhmässä oli havaittavissa selkeä yhteinen tavoite, valmis näytelmä. Ohjaaja sai koko ajan vastailla tulevaa näytelmää ja rooleja koskeviin kysymyksiin. Harjoituksia tehtäessä pienryhmät alkoivat luonnostaan sekoittua. Enää ei ollut välttämätöntä tehdä harjoituksia yhdessä parhaan kaverin kanssa ja piirissä mentiin istumaan muidenkin viereen. Opiskelijat vetivät suurimman osan harjoituksista ryhmän varsinaisen ohjaajan ollessa kaiken aikaa paikalla. Alkoi näyttää siltä, että ryhmäläiset hyväksyivät heidät pikku hiljaa ryhmäänsä. Ohjaajan läsnäolo toi selvästi toivottua turvaa ja jos jotain ongelmia tuli, ohjaaja puuttui niihin aina.

Tässä vaiheessa ryhmässä alkoi syntyä vapaasti keskustelua. Kaikki olivat valmiita esiintymään toisten edessä, mikä kertoo siitä, että ryhmä koettiin turvalliseksi. Yksilöt alkoivat tulla persoonina enemmän esiin. Myös hiljaisimmat ryhmän jäsenet pääsivät esille. Joidenkin yksilöiden erityinen osaaminen sai huomiota ja ihailua osakseen. Muiden esiintyessä koko muu ryhmä seurasi herkeämättä. Ryhmän jäsenet alkoivat löytää roolinsa ryhmän jäseninä.

Kun varsinainen näytelmäteksti sitten viimein otettiin tässä ryhmässä käsittelyyn oli koossa yhdenmukainen ja hyvin toimiva ryhmä, jolla oli yhteinen päämäärä. Toisten fyysistä läheisyyttä ei selvästikään enää pelätty, sillä piiriin asetettiin kylki kyljessä. Jäsenten ryhmässä omaksumat roolit olivat vakiintuneet ja toiminta ryhmässä oli lähinnä ryhmän perustehtävän mukaista. Tuckmanin (1966) hyvin toimivan ryhmän vaiheessa ryhmästä on tullut toimiva kokonaisuus ja sen vuorovaikutuksesta ongelmanratkaisun väline. Keskinäiset suhteet ja jäsenten omaksumat roolit tukevat tehtävän suorittamista.

Tutkittavassa ryhmässä vallitsi tässä vaiheessa vapautunut ja keskustelevalta ilmapiiri. Näytelmää tehdessä esiin tulevat ongelmat ratkaistiin ryhmässä keskustelemalla. Ohjaaja ei ollut enää ainoa, joka ratkoi konfliktit. Ohjaajaa kuunneltiin edelleen, mutta myös tämä kuunteli ryhmän yksittäisten jäsenten ehdotuksia. Ryhmästä välittyi minulle ulkopuolisenä observoijana tässä vaiheessa tietty tyyneys, tekemisen rauha ja luontevuus. Yhdessä viihtymisestä kertoi mielestäni sekin, kun eräällä kerhokerralla pääosan esittäjä oli sairaana eikä näytelmäharjoituksista tullut mitään, niin paikalla olijat halusivat silti jäädä tekemään yhdessä harjoituksia sen sijaan, että olisivat lähteneet kotiin.

Toimivan ryhmän vaihe kesti tässä ryhmässä hyvin lähes koko raskaan harjoitusvaiheen ajan. Ryhmän toiminta oli täysin perustehtävän mukaista. Harjoitusten myötä esiin nousevat käytännön ongelmat ratkaistiin saman tien yhdessä. Ryhmän kärsivällisyys kesti toistuvat harjoitukset ja ohjaajan kommentit. Työskentely näyttämöllä oli kurinalaista ja ohjaaja selkeästi ryhmän pomo tässä harjoitusvaiheessa. Ohjaajan kokonaisvaltainen mukanaolo vaikutti myös ryhmän motivaatioon. Koko ryhmä oli hengessä mukana.

Tämä ryhmä koki oman selkeän kuohuntavaiheensa vasta pari päivää ennen ensi-iltaa. Tuckmanin (1966) mukaan kuohuntavaiheessa ryhmän auvoinen ryhmähenki näyttää

kadonneen ja siltä tämänkin ryhmän kohdalla todella näytti. Ryhmän kuohuminen tapahtui kenraaliharjoitusta edeltävässä harjoituksessa, kun paineet onnistua olivat kovat. Kaaosta oli edeltänyt yksi kohtalaisesti läpi viety harjoitus, mutta kun toinen läpimeno alkoi, ei kaikki ollutkaan enää kohdallaan. Säästöpossun roolin esittäjä olikin kapinoidakseen vaihtanut osaansa toisen näyttelijän kanssa ja kun näytelmän piti alkaa possun repliikeillä, ei tämä toinen osannutkaan vuorosanojaan. Toiset tirskuivat verhoissa ja pääosan esittäjä, jonka oli tarkoitus keskustella possun kanssa näytelmän alussa, oli hämillään. Ohjaaja ei heti ymmärtänyt, mistä oli kyse, mutta keskeytti harjoituksen heti huomattuaan roolinvaihdoksen.

Kaikkien kärsivällisyys, eikä vähiten ohjaajan, alkoi olla tässä vaiheessa tiukoilla. Hän määräsi kaikki näyttelijät lavalle kokeilemaan äänensä kuuluvuutta. Aiemmin oli yhdessä päätetty, ettei mikrofoneja tarvita ja harjoitukset olivat osoittaneet, että ääntä tytöillä kyllä riitti mikäli he uskalsivat sitä käyttää. Viimeisissä harjoituksissa kuuluva äänenkäyttö oli kuitenkin päässyt tytöiltä unohtumaan. Tässä äänenkäyttöharjoituksessa jokaisen piti vuorollaan sanoa jokin repliikkinsä mahdollisimman kuuluvasti siten, että takimmaisessa penkkirivissä istuva ohjaaja kuulisi sen. Ketään ei päästetty vähällä, vaan repliikki oli sanottava niin monta kertaa, että se lopulta kuului. Tyttöjen ärtymys ja hermostuneisuus oli helposti aistittavissa. He komentelivat toisiaan ja osa koetti kapinoida periksi antamattomasti ohjaajaa vastaan pilailemalla repliikkiensä kanssa. Ohjaaja pysyi kuitenkin tiukkana ja harjoitus kesti melko kauan, mikä tuskastutti ryhmäläisiä. "Hei, ei me saada tätä ikinä valmiiksi!", kuvasi yksi tytöistä ryhmäläisten tunteja. Viime hetken paniikki oli iskenyt ryhmään.

Äänenkäyttöharjoituksen jälkeen seurasi jatkon kannalta tärkeä vaihe, keskustelu. Ohjaaja pyysi kaikkia istumaan, tuli itse katsomosta ryhmän luo ja pyrki rauhoittamaan kärjistyneen tilanteen. Hän alkoi kertoa ryhmälle, kuinka paljon uskoi ja luotti tähän. Hän sanoi tietävänsä, että jokainen osaa roolinsa ja uskovansa, että tästä näytelmästä tulee tosi hieno. Ryhmäläiset kuuntelivat hiljaa, kunnes joku huusi: "Hei, nyt kerran tää läpi!" Henki nousi hetkessä. Ryhmässä syntyi taas keskustelua ja yhdessä päätettiin mennä näytelmä vielä kerran kokonaisuudessaan läpi. Tällä kertaa jokainen hoiti oman roolinsa ja harjoitus saatiin vietyä läpi.

Epävarmuuden, jännityksen ja ristiriitojen purkaututtua seurasi seesteinen, yhtenäinen vaihe ryhmässä. Yhteenkuuluvaisuuden tunne ryhmässä oli vahva ja kaikki liikenevä vapaa-aika näytti kuluvan yhdessä. Esitykset onnistuivat jopa yli odotusten. Ilmeisesti ryhmästä oli kehittynyt hyvinkin kiinteä, sillä tytöt kokivat ryhmän päättymisen hyvin voimakkaasti. Tuckmanin myöhemmin (1977) malliinsa lisäämä ryhmän kehittymisen viides ja viimeinen vaihe, lopetus, näkyi erityisen selvästi tässä ryhmässä.

Tuckmanin mukaan tässä vaiheessa ryhmä lopettaa toimintansa ja lopettamiseen liittyvät tunteet saattavat olla hyvinkin voimakkaita. Tavallisesti ne ovat surua ja haikeutta. Tutkittavassa ryhmässä tunteet alkoivat päästä valloilleen jo jälkimmäisen esityksen aikana takahuoneessa ja verhojen takana. Viimeinen yhteinen esitys ja ryhmän päättymisen ajatteleva aiheutti tytöissä lähes hysteerisen reaktion. Tytöt itkivät esityksen aikana niin, että hädän tuskin kykenivät vuorollaan näyttämölle. Esitys onnistui kuitenkin, jos mahdollista, vielä paremmin kuin ensimmäinen. Joulujuhlan jälkeen itkettiin ja itkeminen jatkui vielä seuraavana aamunakin. Kun teetin tytöillä tutkimukseni aineistoon kuuluvaa loppukyselyä joulujuhlaa seuraavana päivänä, muutama itkeskeli edelleen. Näin voimakas reaktio oli yllätys sekä minulle sivusta seuraavana tutkijana että ryhmän ohjaajalle.

Tämän näytelmänvalmistamisprosessin aikana tytöt elivät sitä vaihetta elämässään, jolloin monenlaiset muutokset ovat vielä edessäpäin. Tämä oli heidän viimeinen yhteinen joulujuhlansa ala-asteella ja yläasteelle toiseen kouluun siirtyminen hämmötti lähitulevaisuudessa. Tuttu ja turvallinen oli pian jäämässä taakse. Lisäksi tytöt olivat esimurrosiässä, jolloin erilaiset tunteet ovat hyvin pinnalla, mutta niiden ilmaiseminen vaikeaa. Tässä ryhmässä ja erityisesti sen päättyessä tunteiden ilmaiseminen oli kuitenkin sallittua. Nämä saattoivat olla syinä siihen, että ryhmän loppuminen koettiin tässä ryhmässä niin voimakkaasti.

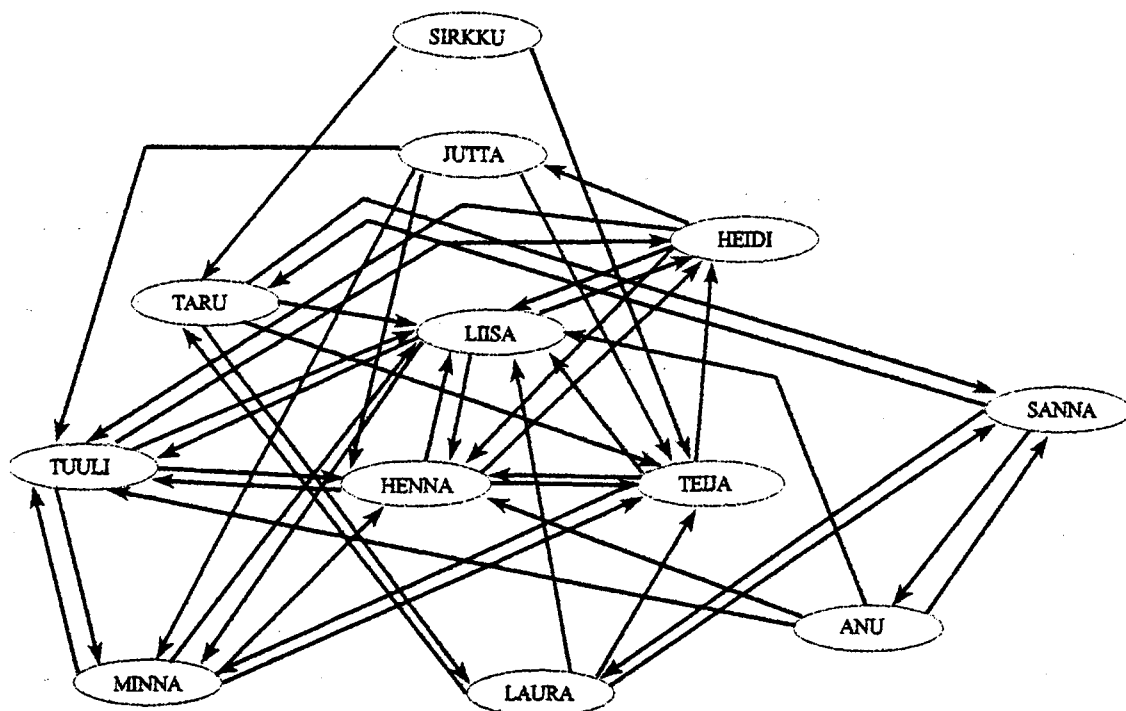
6.2 Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus ryhmässä

Toisessa tutkimusongelmassani kysyn, millaisia muutoksia ryhmän sisäisissä suhteissa ilmenee taidekasvatuksellisen draamaproessin aikana. Ryhmän sisäistä suhdejärjestel-

mää pyrin selvittämään sosiometristä metodia käyttäen. Teettämässäni kyselyssä (ks. Liite 1) oli kohta, jossa ryhmäläisen tuli nimetä ne neljä henkilöä, jotka hän valitsisi kanssaan tekemään ryhmätyötä. Tämän lisäksi kyselyssä tiedusteltiin, oliko ryhmässä joku sellainen henkilö, ketä vastaaja ei haluaisi parikseen. Jos tällainen henkilö löytyi, tuli hänet nimetä. Kysely teetettiin ryhmäläisillä kahteen kertaan, kerhon alkaessa ja sen päättyessä. Näiden sosiometristen kysymysten perusteella hahmottelin ryhmän sisäistä suhdejärjestelmää kuvaavat sosiogrammit, joita vertailemalla pystyin tutkimaan ryhmän sisäisissä suhteissa tapahtuneita muutoksia. Seuraavissa alaluvuissa esitän tätä toista tutkimusongelmaani koskevat tulokset.

6.2.1 Ryhmän sisäiset suhteet kerhon alkaessa

Seuraava kuvio (Kuvio 5) kuvaa ryhmän sisäisiä suhteita kerhon alkaessa. Nuolet kertovat ryhmäläisten tekemistä positiivisista valinnoista siten, että nuoli lähtee aina liikkeelle valinnan tekijästä ja kohdistuu siihen kenet tämä henkilö on valinnut. Kaksi henkilöä oli tehnyt viisi valintaa neljän sijasta. Näissä tapauksissa otin huomioon kuviota laatiessani neljä ensimmäistä valintaa. Kaksi kerholaista taas oli valinnut vähemmän kuin neljä henkilöä. Tämä johtui varmaan siitä, etteivät kerholaiset tunteneet toisiaan vielä erityisen hyvin kerhon alkaessa.



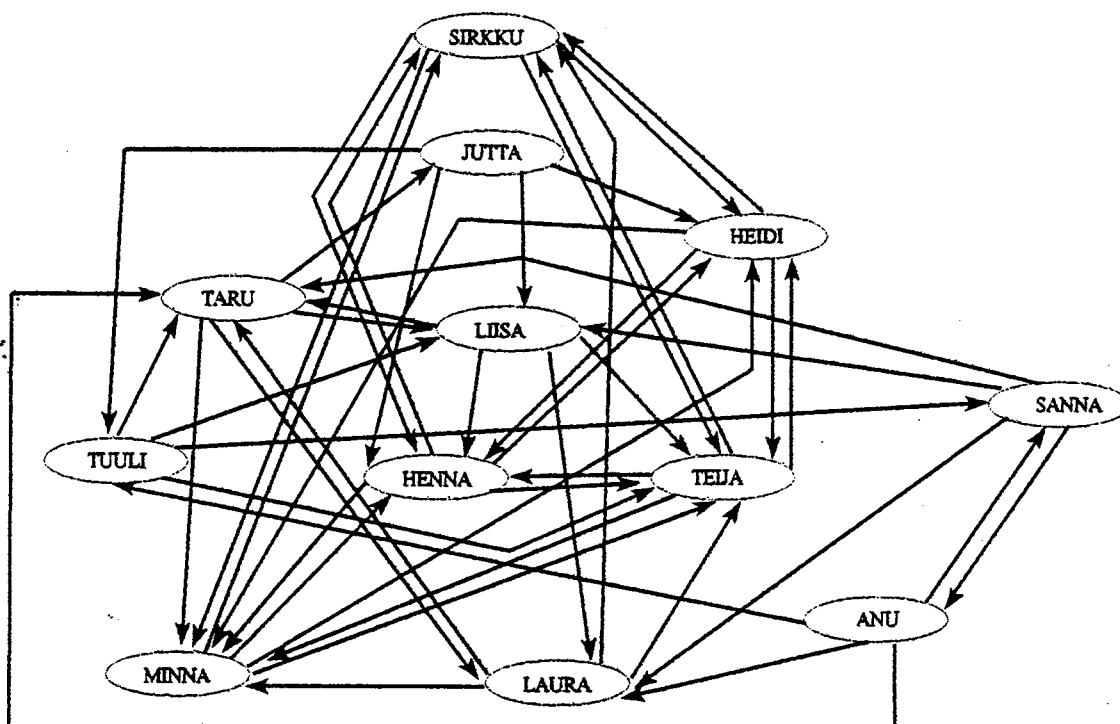
KUVIO 5. Ryhmän sisäiset suhteet teatterikerhon alkaessa

Kuten kuviosta näkyy, ryhmän sisäiset valinnat olivat jakaantuneet melko epätasaisesti kerhon alkaessa. Eniten valintoja kohdistui Liisaan. Hän oli kerhon alkaessa selkeästi ryhmän suosituin jäsen. Lisäksi Tuuliin, Teijaan ja Hennaan kohdistui runsaasti valintoja. Valinta oli kohdistunut melko usein myös Heidiin ja Minnaan. Ryhmässä oli myös niitä, joihin valinta oli kohdistunut vain kerran tai ei sitäkään. Kerhon alkaessa kukaan ei ollut valinnut Sirkkua. Tähän saattoi osaltaan vaikuttaa se, että Sirkku ei ollut tekemässä kyselyä yhtä aikaa muiden kanssa. Muut tiesivät kyllä, että hän kuuluu ryhmään ja hänestä puhuttiin, mutta hän ei ollut kyselyn tekohetkellä paikalla.

Kyselyssä selvitettiin myös ryhmäläisten tekemiä negatiivisia valintoja. Ensimmäisessä kyselyssä kolme jäsentä ilmoitti ryhmässä olevan sellaisen henkilön, ketä he eivät halunneet parikseen. Henna kirjoitti, ettei haluaisi parikseen a-luokkalaisia. Henna itse oli b-luokalta. Sirkku ilmoitti, ettei haluaisi parikseen Minnaa, joka oli myös eri luokalta kuin Sirkku itse ja Taru sanoi, ettei toivoisi parikseen Pasia. Pasi oli toinen kahdesta draamaopiskelijasta, jotka suorittivat opintoihinsa kuuluvaa harjoittelua kerhon puitteissa. Taru ei tuntenut tuolloin Pasia vielä lainkaan, joten Pasiin sukupuoli vaikutti varmasti asiaan.

6.2.2 Ryhmän sisäiset suhteet kerhon päättyessä

Jälkimmäisen kyselyn perusteella tehdyssä sosiogrammissa valinnat ovat jakaantuneet tasaisemmin kuin ensimmäisessä kuviossa. Tällä kertaa jokainen ryhmäläinen oli tehnyt ohjeen mukaisesti neljä valintaa. Seuraava kuvio (Kuvio 6) kuvaa ryhmän sisällä tehtyjä valintoja kerhon päättyessä.



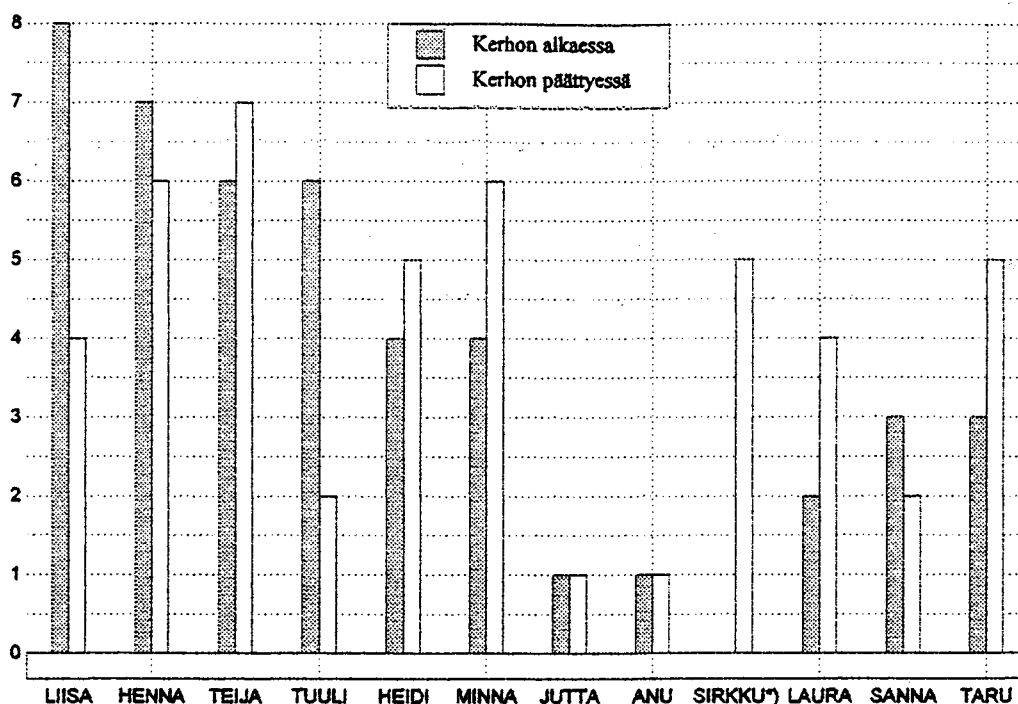
KUVIO 6. Ryhmän sisäiset suhteet teatterikerhon päättyessä

Verrattaessa toisiinsa kerhon alkaessa ja päättyessä tehtyjä sosiogrammeja, voidaan todeta muutosta tapahtuneen. Kuvio osoittaa huomattavan muutoksen esimerkiksi Sirkun sosiaalisessa asemassa. Kerhon alkaessa kukaan ei ollut valinnut häntä. Nyt häneen kohdistuvia valintoja oli peräti viisi kappaletta. Liisaan ja Tuuliin kohdistuvissa valinnoissa oli myös tapahtunut suurta muutosta. Liisaan kohdistuvien valintojen määrä oli laskenut kerhon alun kahdeksasta neljään ja Tuulin kuudesta kahteen. Eniten valintoja osakseen sai Teija. Myös Hennaan, Minnaan, Taruun ja Heidiin kohdistui melko paljon valintoja. Tässä jälkimmäisessä kyselyssä jokaiseen kohdistui vähintään yksi valinta, eikä kukaan ollut huomattavasti muita suosittumpi.

Toisessa kyselyssä kaksi ryhmän jäsentä ilmoitti ryhmässä olevan sellaisen henkilön, jota he eivät haluaisi parikseen. Liisa vastasi kyselyssä, ettei haluaisi parikseen Minnaa. Ensimmäisessä kyselyssä Minna oli ollut niiden neljän positiivisen valinnan joukossa, jotka Liisa oli tehnyt. Myös Minna oli valinnut Liisan tuolloin ryhmäänsä, muttei tehnyt sitä enää toisessa kyselyssä. Toinen negatiivisen valinnan tehnyt ryhmän jäsen oli Anu. Hän ilmoitti, ettei haluaisi parikseen Juttaa. Anu ja Jutta olivat rooliensa vuoksi tehneet kiinteästi yhteistyötä koko näytelmänvalmistamisprosessin ajan. Tässä tapauksessa jatkuva yhdessäolo aiheutti ehkä kyllästymistä ja erimielisyyksiä. Tämä ei kuitenkaan missään prosessin vaiheessa näkynyt ulospäin

6.2.3 Muutokset ryhmän suhdejärjestelmässä

Seuraavaan kuvioon (Kuvio 7) olen koonnut yhteenvedonomaaisesti kuhunkin ryhmän jäsenen kohdistuneet valinnat sekä kerhon alkaessa että sen päättyessä. Kunkin jäsenen kohdalla on kaksi pylvästä, tumma ja vaalea. Tumma pylväs kuvaa henkilöön kohdistuneiden valintojen määrää kerhon alkaessa ja vaalea pylväs kerhon päättyessä. Kuvion tarkoituksena on kuvata sitä muutosta, mikä ryhmän jäseniin kohdistuvissa valinnoissa ja samalla siis ryhmän suhdejärjestelmässä tapahtui draamaprosessin aikana.



KUVIO 7. Ryhmän jäseniin kohdistuneet valinnat kerhon alkaessa ja päättyessä

*) Kerhon alkaessa Sirkku ei ollut paikalla täyttämässä lomaketta yhtä aikaa muiden kanssa.

Suurimmat muutokset yksittäisten jäsenten sosiaalisessa asemassa tapahtuivat Liisan, Tuulin ja Sirkun kohdalla. Monien suosio pysyi melko samana tai muuttui hiukan kerhon aikana. Tällaisia olivat esimerkiksi Jutta ja Anu sekä Henna, Teija, Heidi ja Sanna. Minnan, Lauran ja Tarun suosio kasvoi jonkin verran näytelmänvalmistamisprosessin aikana. Pienet muutokset yksittäisiin jäseniin kohdistuneiden valintojen määrässä ovat tuskin merkittäviä, sillä ryhmän kiinteytyessä sen jäseniin kohdistuneet valinnatkin jakaantuvat tasapuolisemmin.

Ensimmäisessä kyselyssä negatiivisia valintoja tehneet kolme henkilöä olivat näytelmän teon aikana muuttaneet täysin mielipidettään. Henna, joka kerhon alkaessa ilmoitti, ettei haluaisi parikseen a- luokkalaisia vastasi kerhon päättyessä, ettei ryhmässä ole enää ketään sellaista, jota hän ei haluaisi parikseen. Lisäksi Henna valitsi neljän positiivisen valintansa joukkoon yhden toiselta luokalta olevan ryhmän jäsenen, Sirkun. Epäluuloisuus toisen luokan oppilaita kohtaan hävisi siis Hennan kohdalla yhteisen työskentelyn

myötä. Sirkku, joka ensimmäisessä kyselyssä ilmoitti, ettei haluaisi parikseen Minnaa oli nyt valinnut Minnan omaan neljän hengen ryhmäänsä. Hän vastasi myös, ettei ryhmässä ollut ketään sellaista, jota hän ei toivoisi parikseen. Sirkun käsitys Minnasta muuttui siis yhteisen työskentelyn myötä täysin päinvastaiseksi kuin mitä se kerhon alkaessa oli. Myös Taru, joka alussa sanoi, ettei haluaisi parikseen Pasia, ilmoitti jälkimmäisessä kyselyssä, ettei ryhmässä ole ketään sellaista, jota hän ei ottaisi parikseen.

Tyttöjen tekemät negatiiviset valinnat ja suuret muutokset niissä kertovat nähdäkseni paitsi epäluulojen voittamisesta yhteistyön kautta myös tämän ikäisten tyttöjen ailahtelevuudesta. Pienikin eripura voi aiheuttaa katkoksen kaveruudessa, mutta yhtä helposti kuin suututaan, myös lepytään ja solmitaan uusia kaverisuhteita. Seuratessani ryhmän sisäisissä suhteissa tapahtuvia muutoksia prosessin aikana, kiinnitin huomiota muutosten ohella myös joidenkin suhteiden pysyvyyteen. Oliko näissä suhteissa kyse jostain muusta kuin kaveruudesta, kenties ystävydestä? Seuraavassa alaluvussa käsittelen asiaa tarkemmin.

6.2.4 Ryhmän sisäiset ystävyssuhteet

Tutkimusryhmäni sisäisissä suhteissa tapahtui melko paljon muutoksia näytelmänvalmistamisprosessin aikana. Alku- ja loppukyselyissä kysytyt positiivisten valintojen kohteet vaihtuivat verrattain paljon. Samalla kun selvitin muutoksia, kiinnitin huomiota myös niihin suhteisiin, jotka pysyivät muuttumattomina koko prosessin ajan. Jos attraktio kahden henkilön välillä oli molemminpuolista, katsoin kyseessä olevan syvemmänlaatuisen suhteen. Mikäli tuo molemminpuolinen attraktio säilyi koko prosessin ajan eli henkilöt valitsivat toisensa sekä kerhon alkaessa että sen päättyessä, saattoi kyseessä olla ystävyssuhde.

Molemminpuolisten valintojen määrässä ei tapahtunut juurikaan muutosta verrattaessa alkukyselyä loppukyselyyn. Alussa molemminpuolisia valintoja tehtiin 14 kpl ja lopussa 13 kpl. Sirkun sosiaalisen aseman muuttuminen ryhmässä näkyi muutoksena myös molemminpuolisissa valinnoissa. Huomattavaa on, että kaikki Sirkun jälkimmäisessä kyselyssä tekemät valinnat olivat vastavuoroisia eli henkilö, jonka hän oli valinnut

ryhmäänsä, oli myös valinnut hänet. Tulkintani mukaan Sirkun suhteet olivat laadultaan syvempiä, koska attraktio oli molemminpuolista.

Ryhmästä löytyi viisi sellaista paria, jotka ovat valinneet toisensa sekä kerhon alkaessa että sen päättyessä. Näitä, prosessin aikana muuttumattomina säilyneitä suhteita pidän ryhmän sisäisinä ystävyysuhteina. Molemminpuolisten valintojen kokonaismäärässä ystävyysuhteiden määrä ei ollut kovin suuri. Nämä toisensa sekä alussa että lopussa valinneet ryhmän jäsenet pitivät selvästi yhtä koko prosessin ajan, mutta kykenivät solmimaan toimivia suhteita myös muihin ryhmän jäseniin. Nämä viisi ystävyysparia olivat Taru ja Laura, Henna ja Heidi, Teija ja Minna, Sanna ja Anu sekä Henna ja Teija. Sanna ja Anu ovat ainoat, jotka tulivat keskenään eri luokilta. Hennalla ja Teijalla näyttäisi olleen tässä ryhmässä kaksikin ystävyysuhdetta. He olivat ystävyksiä keskenään, minkä lisäksi kummallakin oli toinen hyvä ystävä ryhmässä, Hennalla Heidi ja Teijalla Minna.

Jälkimmäisessä kyselyssä (ks. Liite 2) kysyttiin ryhmän jäsenten omia käsityksiä siitä, olivatko he saaneet kerhossa uusia ystäviä. Kysymys kuului tarkalleen: *Oletko saanut uusia ystäviä tässä kerhossa? Kenet? / Keitä? 7 jäsentä 12:sta eli 58 prosenttia ryhmän jäsenistä vastasi suoraan saaneensa uusia ystäviä kerhon aikana. Kaksi jäsentä 12:sta eli 17 prosenttia ryhmäläisistä ei ollut mielestään saanut uusia ystäviä. Yksi jäsen 12:sta vastasi, että kaikki ovat kivoja. Tämä tarkoittanee sitä, että hän oli saanut paljon uusia ystäviä. Jos näin oli, uusia ystäviä saaneiden prosentuaalinen määrä koko joukosta kasvaisi 67 prosenttiin. Vastauksesta ei voi kuitenkaan päätellä aivan varmasti oliko jäsen saanut nimen omaan uusia ystäviä vai kokiko hän kaikki jo ennestään ystävikseen. Yksi jäsen 12:sta vastasi, ettei tiedä ja yksi jäsen 12:sta jätti kokonaan vastaamatta kysymyseen. Yhteenvetona voidaan todeta, että huomattavan suuri osa ryhmän jäsenistä koki saaneensa tämän näytelmänvalmistamisprosessin aikana uusia ystäviä.*

6.3 Koheesio ryhmässä

Kolmas tutkimusongelmani koski ryhmän koheesiota. Halusin selvittää, muuttuuko ryhmän koheesio taidekasvatuksellisen draamaproessin aikana. Ryhmän koheesiota ja

siinä tapahtuvia muutoksia olen tutkinut muun muassa ryhmän sisällä tehtyjen valintojen jakaantumista tarkastelemalla. Ryhmän jäsenet tulivat kahdelta eri luokalta. Koheesiota tutkiessani olen seurannut myös näiden luokkien sekoittumista prosessin aikana. Lisäksi toisessa kyselyssä tiedusteltiin ryhmäläisiltä itseltään, kuinka läheiseksi he kokivat ryhmän. Tätä kysyttiin kohdassa, jossa ryhmäläisen tuli päättää, lähtisikö hän tämän saman ryhmän kanssa viikoksi leirikouluun. Vastaus piti perustella.

Ensimmäisessä kyselyssä ryhmän jäseniin kohdistuneiden valintojen määrässä oli suurta vaihtelua. Tällä tarkoitan valintojen epätasaista jakaantumista ryhmän jäsenten kesken. Joku sai huomattavan suuren osan ryhmäläisten tekemistä valinnoista ja joku taas ei yhtään. Yksittäisiin jäseniin kohdistuneiden valintojen määrä vaihteli kerhon alkaessa 0 - 8. Toisessa kyselyssä valinnat olivat jakaantuneet huomattavasti tasaisemmin. Yksittäisiin jäseniin kohdistuneiden valintojen määrä vaihteli kerhon päättyessä enää 1 - 7. Ryhmä oli siis kiinteytynyt näytelmänvalmistamisprosessin aikana. Kaikki ryhmän jäsenet saivat kerhon päättyessä tehdyssä sosiometrisessä mittauksessa osakseen vähintään yhden valinnan. Tämä on ryhmän kiinteyden ja toimivuuden kannalta tärkeää (Ks. Niemistö 1998, 134).

Ryhmän kiinteytyminen näkyi myös luokkien sekoittumisena. Ensimmäisessä kyselyssä valintoja tehtiin kaikkiaan 45 kpl, joista vain 7 (16%) kohdistui toisella luokalla olevaan ryhmän jäseneen. Toisessa kyselyssä valintoja tehtiin 48, joista 22 (46%) kohdistui toisella luokalla olevaan ryhmän jäseneen. Ero valintojen kokonaismäärässä johtui siitä, että ensimmäisessä kyselyssä kaksi tytöistä ei ollut tehnyt neljää valintaa. Sirkku teki vain kaksi valintaa ja Sanna kolme. Jälkimmäisessä kyselyssä jokainen ryhmän jäsen oli osannut tehdä neljä valintaa.

Ensimmäisessä kyselyssä 7 jäsentä 12:sta oli valinnut neljän hengen ryhmäänsä ainoastaan omalla luokallaan olevia ryhmän jäseniä. 5 jäsentä 12:sta oli valinnut ryhmäänsä myös yhden tai kaksi sellaista ryhmän jäsentä, jotka ovat toisella luokalla. Toisessa kyselyssä enää vain 1 jäsen 12:sta oli valinnut ryhmäänsä pelkästään oman luokkansa jäseniä ja peräti 11 jäsentä 12:sta oli valinnut ryhmäänsä myös toiselta luokalta olevia ryhmäläisiä. Johtopäätöksenä tästä voidaan siis todeta kahden luokan, 6a:n ja 6b:n,

sekoittuneen hyvin teatterikerhon toiminnan aikana. Kerhon alkaessa vallalla ollut "meidän luokka" ja "teidän luokka" - ajattelu katosi yhteisen työskentelyn myötä.

Eskolan mukaan ryhmän kiinteys koostuu ryhmän jäsenten omaa ryhmäänsä kohtaan tuntemista attraktiovoimista (Eskola 1975, 138). Jälkimmäisessä kyselyssä ryhmän jäseniltä kysyttiin seuraavanlainen kysymys: *Lähtisitkö tämän saman ryhmän kanssa viikoksi leirikouluun? Perustele.* Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka läheiseksi ja turvalliseksi ryhmän jäsenet itse kokivat tämän ryhmän eli kuinka voimakas oli heidän attraktionsa ryhmää kohtaan. 11 ryhmäläistä 12:sta vastasi lähtevänsä leirikouluun tämän saman ryhmän kanssa. Vain 1 jäsen 12:sta ilmoitti, ettei lähtisi. Perusteluksi hän ilmoitti sen, että hänelle tulee äitiä ikävä. Vastaajan yleinen asenne ja mieliala kyselyyn vastaamisen hetkellä on saattanut vaikuttaa vastaukseen.

Muut 11 ryhmäläistä perustelivat myönteisiä vastauksiaan muun muassa sillä, että ryhmällä on kivaa yhdessä, yhteistyö sujuu ja ystäviin halutaan pitää yhteyttä jatkossakin. Voidaan todeta, että ryhmäläiset tunsivat voimakasta attraktiota ryhmäänsä kohtaan, mikä on yksi merkki ryhmän kiinteydestä. 92 prosenttia heistä halusi lähteä tämän saman ryhmän kanssa vielä viikoksi leirikouluun, vaikka takana oli jo useiden viikkojen kiinteä yhdessäolo. Seuraavassa muutamia ryhmäläisten antamia perusteluja:

"Koska se ois vain kivaa." - Anu

"Oli ihana olla ryhmän kanssa tekemisissä." - Minna

"Tämän ryhmän kanssa voi tehdä yhteistyötä." - Teija

"Haluan olla pitkään muitten kanssa ystäviä." - Heidi

"Oli niin kiva tehdä näytelmää että ei kai se leirikoulukaan olis pahasta."

- Laura

"Koska tässä ryhmässä kaikki luistaa ja kaikki ollaan hyviä kavereita."

- Henna

6.4 Yksilö ryhmän jäsenenä

Tutkiessani ryhmää kokonaisuutena en ole voinut sivuuttaa myöskään ryhmän muodostavia yksilöitä. Neljäs tutkimusongelmani keskittyikin siihen, millaisia sosiaalisia rooleja yksittäiset jäsenet ryhmässä ottavat ja tapahtuuko näissä rooleissa muutosta prosessin aikana. Roolin käsite on moniulotteinen. Tämän näytelmänvalmistamisprosessin aikana ryhmän jäsenet omaksuivat paitsi roolinsa näytelmässä myös roolinsa ryhmän jäsenenä. Tutkimusongelmani keskittyy ryhmärooleihin. Koska näytelmän rooleilla voi kuitenkin olla oma vaikutuksensa siihen, millaisen roolin kukin ryhmässä omaksui, esittelen myöskin lyhyesti.

Valittu näytelmä oli nimeltään Pieni Enkeli. Lähes kaikki henkilöt näytelmässä olivat joulukoristeita. Näytelmä kertoi siitä, kuinka Pieni Enkeli koetti löytää oman paikkansa joulukoristeiden joukossa. Näytelmän kesto oli vain noin 15 - 20 minuuttia. Pienen Enkelin roolia lukuun ottamatta, kaikki roolit olivat suunnilleen yhtä vaativia. Muutama ryhmäläinen näytteli kaksoisroolin.

Pienen Enkelin keskeisen roolin näytteli Laura. Liisa esitti Säästöpossua, Anu ja Jutta olivat Pipareita ja Sirkku ja Sanna näyttelivät Enkeleitä. Teijalla oli kaksoisrooli Lankatonttuna ja Tiernapoikana. Tuuli ja Heidi olivat Kynttilänjalkoja, minkä lisäksi Heidi toimi myös Tiernapoikana. Kolmas Tiernapoika oli Henna. Mariana ja Joosefina esiintyivät Minna ja Taru. Heillä oli kaksoisroolit, sillä molemmat palasivat näyttämölle vielä näytelmän lopussa joulukoristeita ihailevan lapsen roolissa.

6.4.1 Yksittäisten jäsenten roolit ryhmässä

Ryhmän jäsenet olivat ala-asteen viimeistä luokkaa käyviä tyttöjä. He tulivat kahdelta eri luokalta, mikä näkyi ryhmän jakaantumisena ikään kuin kahteen leiriin kerhon ensimmäisillä kokoontumiskerroilla. Kerhon alkaessa tehdyssä sosiometrisessä mittauksessa ryhmästä erottuivat selvästi suositut, hyväksytyt ja syrjään jäävät. Suosittuja olivat erityisen paljon valintoja osakseen saaneet Liisa (8), Henna (7), Tuuli (6) ja Teija (6). Hyväksytyjä eli niitä, joihin kohdistui kohtalainen määrä valintoja olivat Heidi (4),

Minna (4), Sanna (3), Taru (3) ja Laura (2). Syrjään jäivät jonkin verran Anu (1) ja Jutta (1) sekä täysin Sirkku (0). Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että Sirkku ei ollut läsnä ensimmäisellä kerhokerralla, jolloin kyselyt teetettiin.

Ryhmän aloittaessa toimintansa kaikki ryhmän jäsenet eivät tunteneet toisiaan kovin hyvin. Yhteisen työskentelyn myötä jokainen löysi kuitenkin paikkansa ja roolinsa ryhmän jäsenenä. Alun ryhmärakenteessa tapahtui melko paljon muutosta. Ryhmän päättyessä suosituimpia olivat Teija (7), Minna (6) ja Henna (6). Suurin muutos oli tapahtunut Sirkun kohdalla, joka oli näytelmänvalmistamisprosessin aikana saavuttanut suuren suosion ryhmässä. Kerhon päättyessä häneen kohdistui 5 valintaan. Myös Heidin (5), Lauran (4) ja Tarun (5) suosio oli noussut jonkin verran yhteisen työskentelyn myötä. Sannan (3) suosio laski hieman, muttei huomattavasti. Liisaan ja Tuuliin kohdistuvien valintojen määrä oli laskenut huomattavasti. Liisaan kohdistuvat valinnat vähenivät aiemmasta kahdeksasta neljään ja Tuulin aiemmasta kuudesta kahteen. Jutta (1) ja Anu (1) säilyttivät sivusta seuraajan roolinsa koko prosessin ajan eikä heihin kohdistuneissa valintojen määrässä tapahtunut muutosta. Suurimman muutoksen läpikäyneiden yksilöiden tapauksiin keskityn tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Ryhmätyöskentelyssä yksilöt ottivat omat roolinsa. Tutkijan ja observoijan roolissa ollessani seurasin ja tarkkailin tämän ryhmän toimintaa. Havaintojeni pohjalta nimesin niitä rooleja, joita yksittäiset ryhmän jäsenet ryhmässä ollessaan omaksuivat.

Seuraavat roolit erottuivat mielestäni selvästi:

Sirkku: pelleilijä, ryhmän tunteiden tulkitsija

Heidi: sovittelija, pelinrakentaja

Teija: ahkera toimija, esimerkin näyttäjä

Jutta: tarkkailija

Laura: vastuunkantaja

Liisa: ryhmän hajottaja

Sirkku ihastutti muita spontaaniudellaan. Hän oli avoin ja aktiivinen ryhmän jäsen, joka jaksoi hauskuuttaa muita ilmeilyllään ja jutuillaan. Sirkulle oli ominaista ilmaista

vapaasti ajatuksiaan ja tunteitaan. Usein tuntui siltä, että hän sanoi ääneen sen, mitä muut ajattelivat. Joskus Sirkun alituinen äänessä olo ja esiintyminen näytti aiheuttavan ryhmässä levottomuutta. Sirkku omaksui ryhmässä pelleilijän ja eräänlaisen ryhmän tunteiden tulkitsijan roolin.

Heidi yhdisti ryhmää sisältäpäin. Ristiriitatilanteissa hän toimi sovittelijana. Omalta osaltaan Heidi koetti estää riitojen syntymistä. Hän ikään kuin keskustelutti muita ottamalla esille ryhmän yhteisiä asioita. Jos ohjaaja selitti ryhmälle jotain uutta harjoitusta, jota nämä eivät ymmärtäneet, Heidi kyseli niin kauan ohjaajalta neuvoja, että osasi itse mennä ensimmäisenä näyttämään muille, miten harjoitus tehdään. Heidi oli mielestäni ryhmän pelinrakentaja, joka omaksui myös sovittelijan roolin.

Teija oli aina täynnä energiaa ja valmis kohtaamaan uusia haasteita. Hän oli rohkea ja ulospäinsuuntautunut. Teija oli kova järjestyksen pitäjä ja olisi varmasti mielellään suunnitellut vaikka koko kerhon toiminnan itse. Häneltä tuli aina toteuttamiskelpoisia ehdotuksia ja ideoita. Innokkuudellaan ja ahkeruudellaan Teija toimi esimerkin näyttäjänä muille ryhmän jäsenille saavuttaen heidän luottamuksensa.

Kerhon alkaessa Jutta oli paljon yksin. Häntä ei varsinaisesti syrjitty enkä koskaan kuullut kenenkään sanovan hänelle ilkeää sanaa. Jutta vain yksinkertaisesti otti itse itselleen sivusta seuraajan, tarkkailijan roolin. Hän osallistui ryhmän toimintaan aktiivisesti eikä pelännyt esiintymistä. Ryhmän jäsenenä hän kuitenkin pysytteli mieluummin taustalla ja seurasi muiden tekemistä. Jutan valinnat kohdistuivat sekä kerhon alkaessa että sen päättyessä ryhmän suosituimpiin jäseniin. Valinnat eivät kuitenkaan olleet molemminpuolisia. Parinvalintatilanteissa Jutta oli yleensä se, joka jäi ilman paria.

Lauran lahjakkuus tuli esille jo ensimmäisillä kerhokerroilla tehdyissä harjoituksissa. Ryhmän aloittaessa toimintansa, Laura oli vain tavallinen, jokseenkin huomaamaton ja hiljainen ryhmän jäsen, mutta hänen asemansa muuttui yhteisen toiminnan myötä. Muut selvästi ihailivat Lauran näyttelijän taitoja ja hän itse nautti aina päästessään esiintymään. Lauran sosiaalinen rooli ryhmässä muotoutui pitkälti hänen näytelmäroolinsa kautta. Laura näytteli pääroolia näytelmässä, jota tämä ryhmä oli kokoontunut valmistamaan. Koska hänen roolinsa oli suuri, joutui hän luonnostaan vastuunkantajan rooliin myös

ryhmässä. Muut luottivat siihen, että Laura hoitaa osuutensa. Suuren näytelmäroolinsa vuoksi hän sai suuremman roolin myös ryhmän jäsenenä.

Liisa oli kerhon alkaessa ryhmän suosituin jäsen. Hänellä oli korkea status ryhmässä ja valtaa muihin ryhmän jäseniin. Työskentelyn aikana Liisan asema kuitenkin muuttui. Liisa oli usein se, joka kritisoi eniten yhdessä tehtyjä harjoituksia. Hän oli hyvin voimakastahtoinen ja piti yleensä oman päänsä asioista päätettäessä. Liisa kapinoi voimakkaimmin, kieltäytyen muun muassa viime hetkellä esittämästä omaa rooliaan. Vaikka asia saatiinkin selvitettyä ja Liisa esitti roolinsa lopulta hienosti, näytti hänen käyttäytymisensä aiheuttavan muissa ryhmäläisissä turvattomuutta. Liisan toiminta oli usein ryhmää hajottavaa.

Edellä mainitsemani henkilöt omaksuivat selkeimmin tietyn roolin ryhmässä toimiessaan. Toki jokaisella ryhmäläisellä on oma roolinsa ryhmän jäsenenä ja jokainen on osaltaan mukana muodostamassa ryhmää, mutta jokaisen rooli ei ole yhtä merkittävä ryhmän kannalta. Edellä mainitsematta jääneet Sanna, Minna, Taru, Henna, Anu ja Tuuli olivat ryhmässä aktiivisen osallistujan ja ryhmän mukana toimijan roolissa. Anu ja Tuuli ottivat silloin tällöin myös tarkkailijan roolin eli seurasivat Jutan tavoin hieman sivummalta muun ryhmän toimintaa. Minna taas oli eräänlainen sopeutuja. Hän oli täynnä intoa ja omia ideoita, mutta sopeutui aina ryhmän yhteisiin päätöksiin.

6.4.2. Yksilöt ryhmämuutosten takana

Ryhmän suhdejärjestelmässä tapahtuvat muutokset juontavat juurensa yleensä yksilötasolla tapahtuneista muutoksista. Tässä ryhmässä suurimmat muutokset tapahtuivat kolmen ryhmän jäsenen, Liisan, Tuulin ja Sirkun, kohdalla. Esittelen nämä kolme tapausta tarkemmin. Tarkastelu perustuu kyselyillä (ks.liitteet 1 ja 2), videoinnilla ja havainnoinnilla saatuihin tietoihin.

Liisa:

Liisa on aiemminkin osallistunut näytelmien tekoon. Osallistuminen on tapahtunut vapaaehtois pohjalta ja oman luokan kanssa. Kun alkukyselyssä pyydettiin nimeämään

neljä sellaista henkilöä, joiden kanssa Liisa mieluiten tekisi yhteistyötä, hän valitsi kaikki neljä omalta luokaltaan. He olivat Henna, Heidi, Tuuli ja Minna. Hänen mielestään ryhmässä ei tuolloin ollut ketään sellaista, jota hän ei toivoisi parikseen. Liisa näytteli tässä näytelmässä Säästöpossun roolin, mikä ei näyttänyt olevan hänelle erityisen mielenrooli.

Kysyttäessä Liisan omia käsityksiä itsestään esiintyjänä ja ryhmän jäsenenä (ks. Liite 1), hän vastasi esiintyvänsä mielellään aina ja jännittävänsä esiintyessään jonkin verran. Ryhmätyötä tehdessään hän tekee mielestään paljon aloitteita ja ehdotuksia ja jos ryhmässä syntyy riitaa hän yrittää selvittää riidan keskustelemalla. Ryhmätyöhön osallistuessaan hän on mielestään todella aktiivinen. Hän tekee mielellään kaiken. Kerhon alkaessa Liisalla ei ollut erityisiä toiveita kerhon suhteen. Kysymykseen *Mitä toivot oppivasi tässä kerhossa?*, hän vastasi: "En tiedä, kaikki käy." Liisa oli kerhon alkaessa ryhmän suosituin jäsen. Häneen kohdistui peräti 8 valintaa. Kaikki Liisan omat valinnat olivat molemminpuolisia.

Kerhon päättyessä tehdyssä toisessa kyselyssä (ks. Liite 2) Liisa on valinnut ryhmäänsä Lauran, Teijan, Hennan ja Tarun. Joukko on Hennaa lukuun ottamatta vaihtunut kokonaan ja kaksi valituista on toiselta luokalta. Liisa kirjoittaa, ettei haluaisi parikseen Minnaa. Tämä on erikoista, sillä vielä kerhon alkaessa Minna oli niiden neljän joukossa, jotka Liisa valitsi ryhmäänsä. Hän esiintyy edelleen mielellään aina, mutta jännittäminen on vähentynyt ensimmäisestä kyselystä eli hän ei jännitä mielestään esiintyessään juuri lainkaan. Ryhmätyötä tehdessään hän tekee aloitteita ja ehdotuksia melko paljon ja riidan hän yrittää edelleen selvittää keskustelemalla. Osallistuessaan ryhmätyöhön, hän osallistuu mielestään paljon, ei siis enää mielellään tee kaikkea, kuten hän kerhon alkaessa vastasi.

Liisa ei mielestään saanut uusia ystäviä kerhon aikana. Kysymykseen siitä, lähtisikö hän tämän saman ryhmän kanssa viikoksi leirikouluun, hän vastasi ettei lähtisi, koska äitiä tulisi ikävä. Kerhossa hän on mielestään oppinut "näyttelemään kovaäänisesti" ja "esittämään vatsakipuista". Loppukyselyä tehdessään Liisa oli levoton ja osoitti käytöksellään, ettei kyselyn tekeminen juuri kiinnostanut häntä. Asenne vastaamishetkellä saattoi vaikuttaa myös siihen, kuinka tosissaan hän vastasi tähän jälkimmäiseen kyselyyn.

Liisan suosio laski kerhon aikana. Kerhon päättyessä häneen kohdistui enää neljä valintaa. Osaltaan tähän voi vaikuttaa ryhmän kiinteytyminen, mutta varmasti myös Liisan toiminta kerhon jäsenenä. Toisessa kyselyssä Liisaan kohdistuvista valinnoista vain yksi oli molemminpuolinen, kun kerhon alkaessa kaikki hänen valintansa olivat molemminpuolisia. Liisalla ei näyttänyt olevan ystävyysuhdetta keneenkään ryhmäläiseen. Ystävyysuhteella tarkoitan koko prosessin ajan kestänyttä molemminpuolista suhdetta.

Syy Liisan suosion suureen laskuun saattoi olla hänen ryhmää hajottavassa käyttäytymisessään. Liisalla oli suuri vaikutus ryhmän muihin jäseniin, mutta hän ei osannut käyttää sitä rakentavasti hyväkseen. Näytelmän valmistaminen oli ryhmän yhteinen päämäärä ja perustehtävä. Kun yksi ryhmän jäsen toimii tuon perustehtävän toteuttamista vastaan, on selvä että hänen suosionsa ryhmän sisällä laskee. Eräs esimerkki Liisan toiminnasta on hänen omalta osaltaan aiheuttamansa viime hetken kuohunta ryhmässä. Kenraaliharjoitusta edeltävissä harjoituksissa Liisa päätti, ettei halua olla Säästöpossu, mikä oli hänen roolinsa. Hän vaihtoi roolivaatteensa toisen näyttelijän kanssa ajattelematta asiaa sen pitemmälle. On sanomattakin selvää, että viime hetken roolinvaihdos paljastui hyvin nopeasti. Tässä tapauksessa Liisan tempaus aiheutti muussa ryhmässä levottomuutta ja epäilyksiä siitä, mahtaako näytelmä koskaan valmistua. Voi olla, että Liisa koki roolinsa Säästöpossuna epämieluisaksi, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä ja sitä kautta suosion laskuun ryhmässä.

Tuuli:

Tuuli oli ennenkin ollut mukana näytelmän teossa, mutta ei muistanut, milloin. Alkukyselyssä hän valitsi ryhmäänsä Liisan, Hennan, Heidin ja Minnan, jotka olivat kaikki samalta luokalta kuin Tuuli itse. Tuulin mielestä ryhmässä ei ollut tuolloin ketään sellaista, jota hän ei toivoisi parikseen. Kaikki Tuulin valinnat olivat molemminpuolisia. Tässä näytelmässä Tuuli näytteli Kynttilänjalkaa. Hän näytti olevan tyytyväinen rooliinsa.

Ensimmäisessä kyselyssä (ks. Liite 1) Tuuli ilmoitti, että esiintyy mielellään aina eikä jännitä esiintyessään juuri lainkaan. Ryhmätyötä tehdessään hän tekee mielestään jonkin verran aloitteita ja ehdotuksia ja jos ryhmässä syntyy riitaa, hän yrittää selvittää riidan keskustelemalla. Osallistuessaan ryhmätyöhön, hän osallistuu mielestään paljon. Tässä

kerhossa Tuuli toivoi oppivansa "näyttelemään vielä paremmin." Kerhon alkaessa Tuuli oli hyvin suosittu. Häneen kohdistui kaikkiaan kuusi positiivista valintaa.

Kerhon päättyessä tehdyssä toisessa kyselyssä (ks. Liite 2) Tuuli on valinnut ryhmäänsä Liisan, Tarun, Sannan ja Teijan. Näistä vain Liisa oli hänen valintansa kohteena myös kerhon alkaessa. Kaksi valituista, Taru ja Sanna, tulevat toiselta luokalta. Tuulin mielestä ryhmässä ei edelleenkään ole ketään sellaista, jota hän ei haluaisi parikseen. Omaa esiintymistään ja ryhmäkäyttäytymistään arvioidessaan Tuuli ilmoittaa esiintyvänsä mielellään usein ja jännittävänsä esiintyessään jonkin verran. Hän on siis kerhon aikana huomannut, ettei esiinnykään mielellään aina, kuten ensimmäisessä kyselyssä ilmoitti ja että esiintyminen jännittääkin jonkin verran. Aloitteita ja ehdotuksia hän tekee mielestään ryhmätyössä jonkin verran. Riidan hän yrittää selvittää edelleen keskustelemalla. Ryhmätyötä tehdessään hän on mielestään erittäin aktiivinen eli tekee mielellään kaiken.

Tuuli jätti kokonaan vastaamatta kysymykseen 7, jossa tiedusteltiin, onko hän saanut kerhossa uusia ystäviä. Sen sijaan kysymykseen siitä, lähtisikö hän tämän saman ryhmän kanssa viikoksi leirikouluun, hän vastaa " Voisin lähteä, olisi varmaan ihan kivaa." Kerhon aikana hän on mielestään oppinut "näyttelemään paremmin".

Tuulin suosio laski kerhon aikana. Aikaisempien kuuden valinnan sijaan, häneen kohdistui kerhon päättyessä enää kaksi valintaa. Tuulin omista valinnoista mikään ei ollut molemminpuolinen. Samoin kuin Liisalla, ei Tuulillakaan tuntuvat olevan todellisia ystäviä ryhmässä, sillä mikään niistä molemminpuolisista valinnoista, joita hän kerhon alkaessa teki ja häneen kohdistui, ei kestänyt ryhmäprosessin loppuun asti.

Tuuli oli hyvin hiljainen. Hän pysytteli pitkään hänelle tuttujen ryhmän jäsenten seurassa vältellen joutumista muiden pariksi. Tuulilla ei ollut tapana sanoa ajatuksiaan ääneen kaikkien kuullen. Hän hoiti suhteitaan lähinnä kuiskuttelemalla salaisuuksiaan kaverin korvaan. Toisin kuin Tuuli itse kyselyissä ilmoitti, näytti siltä, ettei hän pitänyt erityisen paljon esiintymisestä. Leikeissä ja harjoituksissa, joissa jokainen ryhmäläinen vuorollaan pääsi esiintymään, Tuuli meni usein täysin "lukkoon." Kierros pysähtyi usein Tuulin kohdalle ja muut koettivat kannustaa Tuulia sanomaan edes jotain, jotta päästäisiin eteenpäin.

Tuulin suosion lasku saattoi johtua siitä, että pari -tai ryhmäharjoituksissa hän ei oikein kyennyt yhteistyöhön. Näytelmäharjoituksissa toisilta näyttelijöiltä saadut impulssit ovat äärettömän tärkeitä. Näyttämöllä toimiminen on ennen kaikkea yhteistyötä. Tuuli ei kuitenkaan pystynyt antamaan noita impulsseja näyttelijätovereilleen, mikä aiheutti usein kiusallisia tilanteita. Esimerkiksi leikkimielisissä pari-improvisaatiotilanteissa Tuuli oli usein täysin hiljaa ja toinen näyttämöllä oli joutui vetämään kohtauksen läpi täysin yksin. Tuulin osallistumattomuus vaikeutti huomattavasti myös hänen parinsa tai pienryhmänsä osallistumista. Yhteistyöharjoitusten myötä Tuuli kuitenkin kehittyi kaiken aikaa. Tuulin tapaus herättää lisäkysymyksiä tällaisen teatterikasvatuksellisen toiminnan merkityksestä ja hyödyllisyydestä sulkeutuneille ja hiljaisille oppilaille. Tuulin suosio ryhmässä laski, mutta hänen sosiaaliset taitonsa kehittyivät ja hän itse katsoi oppineensa kerhon aikana näyttelijän taitoja.

Sirkku:

Sirkku ei ollut osallistunut ennen näytelmien tekoon. Tällainen teatterikerhotoiminta oli hänelle siis aivan uutta. Ensimmäisessä kyselyssä hän valitsee ryhmäänsä vain kaksi ryhmän jäsentä, Tarun ja Teijan. Näistä Teija on eri luokalla kuin Sirkku. Valintojen vähyys kertoo mielestäni siitä, että kerhon alkaessa Sirkku ei juurikaan tuntenut muita ryhmän jäseniä. Sirkku ilmoittaa, ettei haluaisi parikseen Minnaa. Tässä näytelmässä Sirkku näytteli Enkeliä, mikä oli hänelle mieluisa rooli.

Ensimmäisessä kyselyssä (ks. Liite 1) Sirkku vastasi, että esiintyy mielellään aina ja esiintyessään hän jännittää mielestään jonkin verran. Ryhmätyötä tehdessään hän tekee aloitteita ja ehdotuksia paljon ja riidan hänkin yrittää selvittää keskustelemalla. Ryhmätyön tekoon hän osallistuu mielestään paljon. Kerhossa hän toivoo oppivansa "näyttelemään luovasti ja yhteishenkeä." Kerhon alkaessa kukaan ei ollut valinnut Sirkkua ryhmäänsä.

Jälkimmäisessä kyselyssä (ks. Liite 2) Sirkku on valinnut ryhmäänsä Minnan, Hennan, Heidin ja Teijan. Ensimmäisen kyselyn teettämisen aikaan Sirkku vielä ilmoitti, ettei haluaisi parikseen Minnaa. Nyt tilanne on aivan päinvastainen. Tässä jälkimmäisessä kyselyssä Sirkku vastaa, ettei ryhmässä ole ketään sellaista, jota hän ei toivoisi parikseen. Hän esiintyy edelleen mielellään aina, mutta on huomannut jännittävänsä esiintyessään

melko paljon. Ryhmätyötä tehdessään hän tekee aloitteita ja ehdotuksia paljon ja on edelleen sitä mieltä, että yrittäisi selvittää riidan keskustelemalla. Ryhmätyön tekoon hän osallistuu paljon.

Sirkku on saanut mielestään kerhossa monta uutta ystävää. Kysymykseen *Oletko saanut uusia ystäviä tässä kerhossa? Kenet? Keitä?*, hän vastaa seuraavasti: "Hennan, Heidin, Minnan ja sain parhaan kaverin eli Teijan." Kysyttäessä haluaisiko Sirkku lähteä tämän saman ryhmän kanssa viikoksi leirikouluun, hän vastasi: "Tottakai!". Perusteeksi Sirkku ilmoitti seuraavaa: "Haluaisin ennenkö me muutetaan siis jotkut kavereistani että voisimme olla yhdessä." Sirkku on oppinut mielestään tämän kerhon aikana yhteishenkeä ja mitä ystävyys merkitsee.

Sirkun suosio kasvoi huimasti kerhon aikana. Alussa kukaan ei ollut valinnut häntä, mutta kerhon päättyessä häneen kohdistui viisi valintaa. Sirkku oli siis ryhmän suosituimpien yksittäisten jäsenten joukossa. On kuitenkin muistettava, että Sirkku ei täyttänyt ensimmäistä kyselylomaketta yhtä aikaa muiden kanssa, mikä saattoi vaikuttaa häneen kohdistuvien valintojen määrään ensimmäisessä kyselyssä. Merkille pantavaa on se, että kaikki Sirkun kerhon päättyessä tekemät valinnat olivat molemminpuolisia. Kenties Sirkku solmikin tämän näytelmänvalmistamisprosessin aikana syvempää laatua olevia suhteita.

Luonteeltaan Sirkku oli hyvin avoin, hersyvä ja iloinen. Hän uskalsi rohkeasti tuoda esille omat mielipiteensä ja ehdotuksensa. Sirkku tutustui helposti ryhmän muihin jäseniin ja otti ryhmässä eräänlaisen pellen ja hauskuuttajan roolin. Syy Sirkun suosion suureen kasvuun saattoi piillä hänen tavassaan ilmaista vapaasti tunteitaan. Sirkku oli helposti lähestyttävä eikä hän pelännyt näyttää tunteitaan. Usein näyttikin siltä kuin Sirkku olisi ollut ryhmän tunteiden tulkitsija. Ryhmään tullessaan Sirkulla oli tavoitteena oppia paitsi näyttelemisen taitoja myös yhteishenkeä. Hänen oma halunsa työskennellä hyvän yhteishengen eteen näkyi myös hänen toiminnassaan. Kerhon päättyessä Sirkku näyttää omien sanojensa mukaan päässeensä tavoitteeseensa. Hän on oppinut yhteishenkeä ja sen, mitä ystävyys merkitsee.

6.4.3 Ryhmäläisten odotuksia kerhon alkaessa

Yhteisen työskentelyn alkaessa ryhmäläisiltä kysyttiin, mitä he toivovat oppivansa tässä kerhossa (ks. Liite 1). Näyttelemistä, näytelmien tekoa tai ilmaisutaitoa toivoi oppivansa 9 ryhmäläistä 12:sta eli 75%. Kaksi ryhmäläisistä (17%) ei osannut sanoa, mitä kerholta odottaa. Toinen heistä sanoi, että "kaikki käy" ja toinen sanoi osallistuneensa, koska "oli vain kiva tulla mukaan." Kaksi ryhmäläistä (17%) mainitsi paperissaan toiveen saada lisää itseluottamusta. Toinen ilmaisi asian sanoin: "ettei olisi enää yhtään kauheaa esiintyä". Kahdella (17%) oli myös kavereiden saamiseen ja yhteishenkeen liittyviä toiveita.

Tullessaan teatterikerhoon tytöt tiesivät ryhmän tavoitteesta valmistaa näytelmä koulun joulujuhlaan. Monet hakeutuivatkin mukaan juuri sen vuoksi, että pääsisivät mukaan näytelmään ja oppisivat näyttelijän taitoja. Tämä näkyi heidän odotuksissaan kerhoa kohtaan. On kuitenkin merkittävää, että neljällä ryhmäläisellä oli myös muita toiveita kerhotoimintaa kohtaan. Kaksi toivoi saavansa kerhossa lisää itseluottamusta ja esiintymisvarmuutta. Yksi toivoi oppivansa yhteishenkeä ja yksi halusi oppia saamaan kavereita.

6.4.4 Ryhmäläisten käsityksiä omasta oppimisestaan kerhon päättyessä

Kerhon toiminnan päättyessä kerhon jäseniltä kysyttiin, mitä he olivat mielestään oppineet tässä kerhossa (ks. Liite 2). Näin kerholaiset vastasivat:

"Paremmiin näyttämötaitoja" - Anu

"Hyvää yhteishenkeä ja näyttelemään erilaisia rooleja" - Minna

"Puhumaan selvästi ja kertomaan oman mielipiteen" -Jutta

"Näyttelemään, yhteishenki" - Henna

"Yhteishenkeä" - Laura

"Näyttelemisen taitoja" - Sanna

"Näyttelemään paremmin" - Tuuli

"En tiedä vielä. Ei sitä heti huomaa" - Taru

"Yhteishenki ja oppinut mitä ystävyys merkitsee" - Sirkku

"Näyttelemään "kovaäänisesti." Esittämään vatsakipuista." - Liisa

"Vaikka mitä esim. esiintymään kaikkien kanssa..." - Heidi

"Oppinut kunnioittamaan ystävyyttä, näyttelemään ja tekemään yhteistyötä - Teija

Kerhon alkaessa ryhmäläisten odotukset kohdistuivat enimmäkseen näyttelemisen taitojen ja näytelmän teon oppimiseen. Prosessin päättyessä on kuitenkin merkille pantavaa, että 50% ryhmäläisistä mainitsi vastauksessaan oppineensa kerhon aikana myös yhteishenkeä tai yhteistyötaitoja. 75% ilmoitti oppineensa näyttelemiseen, esiintymiseen ja itsensä ilmaisemiseen liittyviä asioita. Esimerkiksi Jutta kirjoittaa vastauksessaan oppineensa puhumaan selvästi ja kertomaan oman mielipiteensä ja Minna kertoo oppineensa näyttelemään erilaisia rooleja. Ryhmän yksittäiset jäsenet ovat vastauksista päätellen kokeneet yhteishengen tässä ryhmässä hyväksi. Teija sanoo oppineensa kunnioittamaan ystävyyttä ja Sirkku kertoo oppineensa, mitä ystävyys merkitsee. Suuria ja arvokkaita asioita.

6.5 Opettaja teatterikasvattajana

Viidennessä tutkimusongelmassani pyrin selvittämään, mikä on opettajan rooli ja tehtävä teatterikasvattajana. Tarkalleen ottaen kysymys kuuluu: Mikä on opettajan merkitys onnistuneelle taidekasvatukselliselle draama- ja ryhmäprosessille? Tutkimusryhmääni ohjaava opettaja on koulutukseltaan lastentarhanopettaja, luokanopettaja sekä draamaopettaja. Hän toimi tutkimuksen teon aikaan luokanopettajana samassa koulussa, missä ohjasi myös teatterikerhoa. Hän ei kuitenkaan ollut toiminut opettajana tälle ryhmälle tai kenellekään sen jäsenistä. Aiempia kokemuksia tämän tyyppisten teatterikerhojen tai näytelmänvalmistamisprosessien vetämisestä hänellä oli jonkin verran. Takana on muutama lasten kanssa valmistettu näytelmä.

Haastattelin tutkittavaa kahteen kertaan. Kerhon alkaessa tiedustelin hänen aiempia kokemuksiaan, tavoitteitaan kerholle sekä syitä siihen, miksi hän on lähtenyt vetämään tällaista kerhoa (ks. Liite 3). Kerhon päättyessä keskustelimme pitkään hänen käsityksistään muun muassa siitä, miten tavoitteet saavutettiin, miten prosessi onnistui ja kuinka ryhmä kehittyi (ks. Liite 3). Vastauksia tutkimusongelmaani pyrin löytämään haastattelu-

jen ja havainnoinnin avulla. Ryhmän ohjaajaa ja opettajan asemaa teatterikasvattajana olen käsitellyt tutkimukseni teoriaosassa, luvuissa 3.4, 3.5.2 ja 4.4.

6.5.1 Tavoitteiden asettaminen ja niiden toteutuminen

Opettaja toimi teatterikerhossa ryhmän ohjaajan roolissa. Ryhmän ohjaaja on samalla myös ryhmän johtaja, jonka tärkein tehtävä on auttaa ryhmää saavuttamaan tavoitteensa. Koska kyseessä on lasten teatterikasvatus, on tärkeää, että opettaja on kaiken aikaa tietoinen toiminnan suunnasta ja huolehtii työskentelyn tavoitteellisesta etenemisestä. Ryhmällä on yhteinen tavoitteensa, mutta myös opettajalla ryhmän ohjaajana tulee olla käsitys siitä, miten ryhmässä edetään ja mitä taitoja toiminnan kautta tavoitellaan.

Kerhon aloittaessa toimintansa tutkittavaa ryhmää ohjaava opettaja asetti ryhmän toiminnalle päätavoitteen eli näytelmän valmistamisen lisäksi myös muita tavoitteita. Hän halusi painottaa näytelmän valmistamisen ohessa myös sosiaalisia ja ryhmädynaamisia tavoitteita, ilmaisutaitojen kehittämistä sekä teatterin muotojen tarkastelua.

"Mutta varsinaisiksi tavoitteiksi olen ajatellut ilmaisutaitojen monipuolistamisen ja teatterin muotojen tarkastelun, jonka lisäksi sosiaaliset tavoitteet, ryhmädynamiikka, yhteiseen hiileen puhaltaminen siinä ryhmässä. Ja semmonen tavote, että minä yksin en tähän pysty, mutta me yhdessä pystytään tää tekemään."

Ensimmäisen kerhokerran jälkeen opettaja täsmensi vielä jonkin verran tavoitteitaan:

"Tavoitteet ei ole muuttuneet yhtään. Se, että tavoitetasoa voi hilata ylöspäin, koska tytöt oli niin taitavia. Ihan varsinaisista perusteista, esim. ryhmän edessä puhumiseen rohkaistumisesta, ei tarvitse puhua. Samoin ihan perus liike ja äänenkäyttö oli kaikilla ihan hyvä."

Kerhon toiminnan päättymisen jälkeen tiedustelin opettajalta hänen aiemmin asettamiensa tavoitteiden toteutumista. Tavoitteet näyttivät toteutuneen hyvin. Näytelmä saatiin

valmiiksi ja se esitettiin kaksi kertaa onnistuneesti. Ryhmä tiivistyi ja opettajan mielestä ryhmän yhteishengen kohoaminen näkyi varsinkin prosessin loppuvaiheessa. Teatterin muotoja opiskeltiin samalla, kun tehtiin työtä näytelmän valmistumisen eteen. Ryhmäläiset saivat kokemusta ilmaisu- ja äänenkäyttöharjoituksista, asemoinnista ja puvustuksesta.

"No produktio ainakin onnistui vielä paremmin, kun mitä odotin. Varsinkin se jälkimmäinen esitys oli suorastaan erinomainen. Ja sosiaalisia taitoja varmastikin kehitty. Mä uskon, että semmonen tietynlainen kyräily loppua kohti hävis kokonaan ja se yhteen hiileen puhaltaminen - varsinkin juuri viime hetket ennen esityksiä - niin se näky. Ja sen näytti tosi komeelta, koska ne niin hienosti, siellä pukuhuoneessa se alkoi niinku tiivistyä, alkoi tulla niin sanotusti tosi eteen ja oli enää yksi yhteinen tavoite, niin kaikki semmoset mitättömät, pienet jutut unohtu ja se kirkas tavoite tuli sieltä niinku esille. Et kyllä se siinä näky. Ja teatterin muotoja opiskeltiin ihan sitä mukaan, kun tehtiin työtä."

Myös ohjaajan rooli näytelmän teossa selvisi ryhmäläisille yhteisen työskentelyn myötä.

"... ja se ohjaajan sana on lakikin tuli esiin. Ja viime vaiheessa, että sitä ei voi ruveta ohjaamaan kukin teatterin jäsen, että siitä ei tuu mitään, et kyl teatterissa ohjaaja on pomo ja se on sillä siisti. Et sekin tuli tytöille esille."

6.5.2 Opettajan rooli ryhmän jäsenenä ja produktion vetäjänä

Taidekasvatuksellisessa draamatyöskentelyssä ryhmän ohjaajan rooli on monitahoinen. Hän on samalla sekä ryhmän johtaja että ryhmän jäsen. Hänen täytyy osata olla samanlaisesti niin auktoriteetti kuin demokraattinen johtajakin. Produktiota ohjatessaan ryhmän ohjaaja seuraa ryhmän elämää sisältä käsin, ryhmän jäsenen roolissa. Samalla hän kuitenkin tarkkailee ryhmää ja säätelee sen toimintaa myös ulkoapäin, produktion vetäjän roolissa.

Tutkittavassa ryhmässä opettaja oli selkeästi ryhmän johtaja, mikä näytti toimivan tämän ryhmän kohdalla hyvin. Tytöt ottivat opettajan heti alusta asti hyvin vastaan ja hyväksyi-

vät hänet johtajakseen. Näytti siltä kuin he olisivat kaivanneetkin sitä, että joku pitää ohjaksia luotettavasti käsissään. Vaikka opettaja olikin ryhmän johtaja, osasi hän tarpeen tullen olla myös kaveri tytöille, kuunnella heitä ja elää tapahtumissa heidän mukanaan. Tyttöjen asennetta ohjaajaansa kohtaan kuvasi hyvin mielestäni se, kun he ryhmän päättyessä ehdottivat, että koko porukka ohjaajaa myöten lähtisi elokuviin ja syömään yhdessä. Ohjaaja koettiin siis osaksi ryhmää ja ryhmän jäseneksi siinä missä muutkin ryhmäläiset. Myös opettaja itse pohti omaa toimintaansa ja asemaansa ryhmän jäsenenä jälkimmäisessä haastattelussani.

"No ainakin mulla oli semmoinen tunne, että ne luotti minuun alusta asti. Varmaan semmoinen tietty auktoriteetti, koska mä olin luokanopettaja ja ne pysty Katriin ja Pasiin (Katri ja Pasi olivat draamaopettajaopiskelijoita) vertaamaan. Ja Katri ja Pasi edusti niinku semmosta kaveria. Et niinku opettajan ja koululaisen välimaastossa, ettei ihan kaikki säännöt heidän kanssaan ehkä pelannu. Ja ne varmaan vaistos jollain lailla sen Pasiin ja Katrin sellasen epävarmuuden siinä alussa ja käytti sitä tietysti siekailematta hyväkseen. Mutta kaikki tietyt asiat osa varmisti minulta. Joitakin niitä harjoitusten aikana, jotakin adjektiivia ne kävi multa kysymässä. Et selvästi semmoinen niinku, et tuo ainakin tietää, siltä voi kysyä. Ja sitten kun mä niitä ohjeita annoin, niin ne yllättävän vähän napisi siinä alkuun. Harjoiteltiin ja kuitenkin ne mielipiteitä anto, mutta mä olin aika vahva auktoriteetti ihan heti alusta. Otin sen roolin, koska olin pystynyt tarkkailemaan jo monta kertaa niinku ulkopuolisena miten ne tytöt käyttäyty. Ja tavallaan miettiny sen oman linjani, et mun on oltava tiukka, et muuten se leviää se juttu käsiin."

"Et pääsääntöisesti kannustin ja sillä lailla, et mä olin varmaan noitten tyttöjen suhteen sellanen niinku vapaa-ajan ope, sillä lailla, et mä en ollu oikee ope, vaikka mä olinkin ope, enkä heidän opettajansa ja en mä tiä - kyllähän ne kovasti halua mun kanssa edelleen lähtee elokuviin ja syömään, et ei ne niinku varmaan vastenmielisenä kokenu, vaikka mä kuitenkin aika tiukka olin."

Opettajan tärkein tehtävä näytelmän valmistamisen eri vaiheissa näytti olevan huolehtia toiminnan eteenpäin viemisestä. Opettaja on ryhmässä myös ennen kaikkea aikuinen, johon voi luottaa. Tässä ryhmässä opettajan merkitys nousi erittäin tärkeäksi ryhmän kuohuntavaiheessa. Oli tärkeää, että konflikteja ei jätetty käsittelemättä, vaan ne selvitet-

tiin ja jatkettiin eteenpäin. Selvittäminen tapahtui aina opettajan johdolla. Näin opettaja itse kuvaa ryhmän kuohuntavaihetta ja sen selvittämistä:

"Et kaikki oli väsyneitä ja kiukkusia kun semmonen lauma oikeen pieniä lapsia ja silloin niinku meikäläiselläkin palo hihat ja sitten suutuin. Nämä perusasiat, että a - minä määrään, b - rooleja ei vaihdeta, c - meillä on esitys kohta edessä ja meidän täytyy yrittää tehdä siitä hyvä esitys ja siinä välissä koko ajan sanoa, että hyvin menee, mä luotan teihin, uskokaa, ihan varmasti menee, kun te vaan uskallatte tehdä. Että se oli sit se isoin juttu ja se kuka nyt on näytelmiä harrastanu tietää, että ne on väistämättömiä ne konfliktit. Niin hyvin ei voi mennäkään tai sitten alkaa tuntua, et jokin on pielessä, jos ei ala rakoilla ennen ensi-iltaa. Et kyl tytöt oli siinäkin ihan oikeita taiteilijoita, että ne repes ja sen jälkeen semmonen seesteisyys siihen ennakkoon ja ensi-iltaan rupes näkyyn. Et jännitys kasvo, mutta semmonen rähinä hävis kokonaan. Se just se yhteen hiileen puhaltaminen alko näkyä entistä selkeämmin."

Opettajalla oli suuri merkitys siihen, että näytelmänvalmistamisprosessi saatiin onnistuneesti päätökseen. Opettaja huolehti siitä, että ryhmä toimi aktiivisesti kohti yhteistä päämäärää. Tämä näkyi erityisesti opettajan toiminnassa konflikti- ja ongelmatilanteiden syntyessä. Opettaja kantoi vastuun siitä, että ongelmat selvitettiin ja yhteinen työskentely pääsi jatkumaan hyvässä yhteishengessä. Näiden lisäksi opettajan tehtävä tässä ryhmässä oli luoda turvallinen ja avoin ilmapiiri ryhmään.

Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että opettaja otti alusta asti aikuisen roolin ryhmässä. Ryhmän aloittaessa toimintansa, hän otti heti ohjat käsiinsä kertomalla ryhmäläisille, mikä on ryhmän yhteinen tavoite ja kuinka sitä ryhdytään tavoittelemaan. Jokainen ryhmäläinen pääsi vuorollaan esille, mutta ketään ei koskaan pakotettu näyttämölle, jos rohkeus ei riittänyt. Tällaisia tilanteita oli kuitenkin vähän, sillä ryhmäläiset olivat innokkaita esiintyjä. Omalla esimerkillään opettaja näytti, että jokaisen osallistuminen on arvokasta. Esiintymistilanteiden jälkeen hän antoi luontevasti positiivista palautetta. Epäonnistumiset kuuluivat kuvioon, niitä ei sen enempää nostettu esille. Opettajan toiminta vaikutti varmasti osaltaan siihen, että ryhmään kehittyi vapautunut ilmapiiri, missä tunteiden ilmaiseminen oli sallittua. Se, että opettaja oli valmis laittamaan itsensä likoon produktion onnistumisen eteen, lisäsi selvästi motivaatiota myös ryhmän muissa

jäsenissä. Opettajan merkitys kasvattajana on tällaisessa taidekasvatuksellisessa draamatyöskentelyssä äärimmäisen tärkeä.

"Ja sitten kun ruvettiin lähestymään sitä näytelmää ja muuta niin ne rauhoittu siitä, kun minä ilmoitin, että minä määrään roolit, koska se herätti semmosta levottomuutta, että kuka nyt, että voimakasäänisin saa isoimman roolin ja niin edelleen. Mutta ne sit rauhoittu siitä ja ihan oikeestaan voi sanoa, että paria lukuun ottamatta ne sano, et joo, et käy."

Näytelmän roolien merkitystä opettaja pohti seuraavasti:

"Et semmonen "prinsessa - look" sieltä alko painaa esille elikkä nää enkelit oli niinku jostain syystä ne suosituimmat roolit ja tota ehkä kynttilätkin, ja kaikki sellaiset, jolla oli kiiltävää ja kaunista, vähän niinku harakat konsanaan. Ja piti yritellä vakuutella Teijalle, että Lankatonttu on ihan OK, siinä ei oo mitään vikaa ja se on hieno rooli, siinä saa pistää puhtia. Ja piti Pipareille vakuutella moneen kertaan, että se on ihan Ok ja se puku on ihan hyvä, vaikka se on vähän sääristä tiukka ja niin edelleen. Piti kauheesti kannustaa. Niistä niitä konflikteja sitten tuli ja Possukin hankas vastaan monessa jutussa, mut piti vaan sitkeesti hirveen johdonmukainen olla siinä, ei niinku lähtee siihen juttuun mukaan."

Opettajan arvion mukaan näytelmän rooleilla oli suuri merkitys tytöille. Jotkut roolit olivat suositumpia kuin toiset ja oli tärkeää saada näyteltäväkseen suosittu rooli. Voisiko näytelmäroolin suositummuudella ja sen esittäjän ryhmässä saavuttamalla suosiolla olla kenties yhteyttä keskenään? Opettaja mainitsi suosituimmiksi rooleiksi Enkelit ja Kynttilänjalat. Pientä Enkeliä esittäneen Lauran suosio kasvoi jonkin verran näytelmän teon aikana. Samoin kävi Sirkulle, joka näytteli Enkelisiskoa. Toista Enkelisiskoa näyttelleen Sannan suosio laski hieman. Kynttilänjalkoina toimivat Heidi ja Tuuli. Heidän suosio nousi hieman ja Tuulin laski melko paljon. Niin sanottuja epäsuosittuja rooleja opettajan mukaan olivat Lankatonttu, Piparit ja Säästöpossu. Lankatonttua esittäneen Teijan suosio ryhmässä kasvoi kuitenkin näytelmän teon aikana ja Pipareina toimineiden Jutan ja Anun suosio pysyi samana. Ainoastaan Säästöpossua esittäneen Liisan suosio laski huomattavasti.

Tässä ryhmässä näytti siltä, että näytelmässä saadulla roolilla oli suurempi merkitys esittäjälle itselleen kuin muille ryhmäläisille. Jos roolin esittäjä itse koki roolin itselleen epämieluisaksi, saattoi se kuitenkin vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä ryhmän jäsenenä ja sitä kautta myös hänen suosionsa ryhmän sisällä.

6.5.3 Opettaja ryhmänsä tuntijana

On tärkeää, että opettaja on tietoinen siitä mitä ryhmän sisällä tapahtuu. Taidekasvatuksellisessa draamatyöskentelyssä toimiva ryhmä on edellytys onnistuneelle lopputulokselle. Ryhmän toimintaan osallistuessaan opettaja samalla seuraa ryhmän kehittymistä ja opettelee tuntemaan ryhmänsä jäsenet. Tunnistettuaan ryhmän sisällä piilevät ongelmat ja vahvuudet, hän kykenee ohjaamaan ryhmää sen tarpeet huomioon ottaen ja voimavarat hyödyntäen.

Tutkittavaa ryhmää ohjaava opettaja seurasi ryhmän kehittymistä koko prosessin ajan. Alussa hän sai tilaisuuden tarkastella ryhmää ulkoa päin, sillä opiskelijat vetivät ensimmäiset, lähinnä ilmaisu- ja ryhmääntymisharjoituksia sisältävät kokoontumiskerrat. Jälkimmäisessä haastattelussa kyselin opettajalta hänen käsityksiään tämän ryhmän kehityksestä ja sosiaalisista suhteista. Haastattelun perusteella näyttäisi siltä, että opettaja oli hyvin tietoinen ryhmänsä kehityksen eri vaiheista.

"No ehkä tytöt oli enemmän semmosissa ryhmissä ja klikeissa silloin alkujaan. Se esiintyminen oli semmosta levotonta, että piti esiintyä, siis oikein sanan siinä merkityksessä, piti näyttää et minkälaisia ollaan ja mitä kaikkea ja vähän niinku kokeilla, kun siinä oli tietysti Pasi ja Katri ensin alkuun, et mitä kaikkea niitten kanssa voi testata ja mitä voi minun kanssa testata ja niitten rajojen hakua. Ja keskenään oli aika nopeasti ne parit, ne tietyt parit, jotka toimi ja siinä mä en hirveesti nähny kehittymistä, et kyllä ne mielellään teki niitten samojen parien kanssa, et se ei niinku muuttunu. Mut mä luulen, et ne aika nopeesti tulkitsti ja seurasi toisiaan silleen, et kenenkä kanssa on helppo tehdä töitä, kuka on idearikas, keltä saa niinku vastinetta, ihan niinku näyttelijät, että jonkun kanssa on helpompi näytellä kuin toisen. Et mä luulen, et siinä oli tämmösiäkin juttuja."

Oppilaiden suosion kehitystä opettaja pohti tarkastellessaan ryhmän myöhempiä vaiheita.

"Esimerkiks Lauran suosio kasvoi edetessä, koska tytöt ihan selvästi huomasi, et Laura on taitava tekemään ja siltä saa hyvän vastineen, kun taas ehkä Tuuli, Tuulilla oli päinvastoin. Tuuli oli varmaan alkuun ihan suosittu pari, mut tuntu, et loppua kohti, että ku se ei oikein saanu mitään aikaseksi ja se ei uskaltanu kokeilla ja muuta, niin se homma niinku rupes siitä hyytymään. Et niinku molemmin päin. Mut koko niin siinä varmaan näki kaikki nää ryhmäytymisen vaiheet. Päästiin myrskyyn ja seesteiseenkin vaiheeseen, että kyllä lyhyessä ajassa kaikki nää klassiset ryhmäytymisen piirteet oli kyl nähtävissä."

Opettaja teki paitsi koko ryhmää myös yksittäisiä ryhmän jäseniä koskevia huomioita. Hänen huomionsa tukivat omia huomioitani usean yksittäisen ryhmäläisen suhteen. Hän havaitsi Lauran suosion kasvavan ja aseman muuttuvan ryhmässä työskentelyn edetessä.

"Se ei tullu, räiskyny esille, niinku joku Teija tai Liisa, jotka alusta asti pomppas ja oli niin hirveen vahvasti esillä tai sitten joku Jutta ja Tuuli, jotka oli aika hissukoita siinä välissä. Että tota se kehitty niin valtavasti koko ajan ja sil oli semmosia otteita, mitä mä luulen, että ne tytötkään ei tajunnu, miten ihan oikeesti, miten hyvin se näytteli välillä ja miten aidosti."

Ohjaaja havaitsi myös Jutan, Anun ja Tuulin jäävän toiminnassa usein sivummalle. Heidän hän katsoi olevan selvä vastuun kantaja, ikään kuin äitihahmo ryhmässä.

"No, just tämä Tuulin juttu, ei ehkä ulkopuoliseksi jääny, mutta sanotaan, että joissakin paritilanteissa ehkä sivulliseksi. Sitten Jutta ja Anu oli irrallisia, Jutta ehkä enemmän. Mä en tiedä johtuaks se siitä, että se on pienikokoinen, hiljainen, semmonen arka, vähän poikamainen tyttö."

"Heidi oli semmonen, joka nousi ihan selkeeksi vastuun kantajaks koko ryhmässä. Heidi oli varmaan alusta loppun asti semmonen, joka aina jakso olla hyvällä tuulella, varmaan ainut koko porukassa. Aina se oli niinkun valmis tekemään, joustamaan ja rakentamaan sitä juttua. Se oli semmonen niinku, jos voiaan sanoa, että ryhmän äiti tai joku tämmönen pelinrakentaja, niin Heidi oli sitä."

Ryhmä aiheutti myös yllätyksiä ohjaajalleen Tytöt olivat toisaalta koulunsa vanhimpia ja mielestään jo lähes aikuisia, mutta käyttäytyivät silti joissain asioissa vielä hyvinkin lapsenomaisesti. Myös ryhmäläisten voimakkaat tunnepurkaukset kerhon päättyessä yllättivät ohjaajankin täysin.

"Et mä ehkä pidin alkuun vähän vieläkin vanhempina niitä, kuin mitä ne sitten olikaan, kunnes taas muistin, että eihän ne olekaan kuin 12- vuotiaita. Et se oli niinku semmonen muistiinpalautusasia. Sitten toinen yllätys oli varmaan just se, et mitä ne asut kuitenkin, vielä noinki isoille merkkää. Vaikka ne oli niinku ammattinäyttelijöitä omasta mielestään ja hienosti teki töitä, että kuitenkin sitten tää kuvittelu ja ulkoinen elementti oli niin vahva. Että se kultainen ja kimalteleva mekko oli niinku älyttömän ihana ja tavoiteltava asia."

"Kun yksi purkautu, niin sitten toiset jatko ja alko, mutta aika yllättävää. En mä ois ikinä ajatellu niinku tossa muodossa, Ja se, että ne itki vielä seuraavana päivänä koulussa keskustellessaan. Niitten opettaja kerto, et se oli ihan totaalinen semmonen jännityksen purkaantuminen ja semmonen, että lietsovat, että jos ne lietsoo toisiansa semmoseen riehumiseen, niin myös tämmösiin tunteisiin, niinku muihinkin tämmösiin traagisiin suruihin ja iloihin. Mä melkein säikähinkin sitten, koska siellähän alko yksi ja toinen itkee jo siinä kahen esityksen välillä, ennen lavalle menoa. Ja mä aattelin, että nyt ollaan pulassa, koska voi käydä huonosti, et ne repee kokonaan, ne ei pysty esittään."

Opettajan merkitys onnistuneelle taidekasvatukselliselle draama- ja ryhmäprosessille on nähdäkseni suuri. Opettajan tehtäviin teatterikasvattajana kuuluu ryhmän toiminnan eteenpäin viemisestä vastaaminen, turvallisen työskentelyilmapiirin luominen ja aikuisen ja kasvattajan roolissa toimiminen. Valmis näytelmä on ryhmän yhteinen aikaansaannos, mutta se ei saisi olla ainoa draamatyöskentelyllä saavutettu tulos. Oppilaan sosiaalisen kasvun kannalta yhtä merkittäviä ovat ne sosiaaliset taidot, joita hän onnistuneen taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn kautta voi saavuttaa. Opettajan tehtävä on auttaa ja ohjata oppilasta kasvamaan tasapainoiseksi ja aktiiviseksi, erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä toimeen tulevaksi yksilöksi. Taidekasvatuksellisessa draamatyöskentelyssä tuo ohjaus tapahtuu teatteritaiteen ja sen tarjoamien yhteisten esteettisten kokemusten välityksellä.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisen sosiaalisen oppimisprosessin ryhmä käy läpi taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn aikana. Tutkimus suoritettiin erästä ala-asteen teatterikerhoryhmää havainnoimalla. Tavoitteena oli seurata kerhoryhmän kehittymistä ja tutkia ryhmän sisäisissä suhteissa tapahtuvia muutoksia näytelmänvalmistamisprosessin aikana. Näiden lisäksi huomiota kiinnitettiin opettajan merkitykseen draamaprosessin ohjaajana. Havainnoinnin ohella aineistonkeruumenetelminä käytettiin kyselyä ja haastattelua.

7.1 Tuloksia ja johtopäätöksiä

Tutkimustulokset osoittivat taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn ja ryhmän kehittymisen tukevan toisiaan. Näytelmän valmiiksi saaminen vaati ryhmän kiinteytymistä ja toimivaa suhdejärjestelmää ryhmän sisällä. Näytelmänvalmistamisprosessin aikana ryhmästä kehittyi yhtenäinen, toimiva ryhmä ja yhteishenki parani sitä mukaa, mitä lähemmäksi yhteisen tavoitteen toteutumista päästiin. Kerhon alkaessa suurin osa (75%) ryhmäläisistä toivoi oppivansa kerhossa näyttelemistä, näytelmien tekoa tai ilmaisutaitoa. Kerhon päättyessä yhtä suuri joukko (75%) katsoi oppineensa näitä taitoja, mutta tämän lisäksi puolet (50%) ilmoitti oppineensa kerhossa myös yhteishenkeä tai yhteistyötaitoja. Hyvän näytelmän ohessa oli siis syntynyt myös hyvä ryhmä.

Ryhmän jäsenet tulivat kahdelta eri luokalta, mikä näkyi kerhon alkaessa jakaantumisena kahteen leiriin. Yhteisen työskentelyn myötä ennakkoluulot kuitenkin karisivat ja luokat sekoittuivat. Kerhon päättyessä yksittäisten ryhmän jäsenten tunteet ryhmää kohtaan olivat positiivisia. Ryhmän kiinteytyminen näkyi myös sosiometrisissa mittauksissa, kun aluksi melko epätasaisesti ryhmän jäsenten välille jakaantuneet valinnat tasoittuivat. Loppumittauksessa ryhmän jokaiseen jäseneseen kohdistui vähintään yksi valinta. Kerhon päättymiseen ryhmäläiset reagoivat voimakkaasti. Suru ja haikeus itkettiin pois yhdessä.

Sosiaalisilla taidoilla näytti olevan vaikutusta siihen, millaisen aseman kukin ryhmän jäsen ryhmässä sai. Tutkittavan ryhmän sisäisissä suhteissa tapahtuikin muutoksia kerhon toiminnan aikana. Henkilöt, jotka toiminnallaan ja käyttäytymisellään tukivat ryhmän yhteisen tavoitteen toteutumista olivat kerhon päättyessä suositumpia kuin sellaiset, jotka vastustivat tätä tai toimivat ryhmää hajottavalla tavalla. Kuten Niemistökin (1998, 120 - 122) on todennut, ryhmän toimivuuden kannalta tärkeät yksilöt saavuttavat ryhmässä korkean statuksen. Näyttäisi myös siltä, että ulospäin suuntautuneet ja tunteitaan vapautuneesti näyttävät yksilöt nousevat tämän tyyppisessä toiminnassa esille ja saavuttavat ryhmässä suositun ryhmäläisen aseman. Teatterin tekeminen vaatii yhteistyötaitoja ja vastavuoroisuutta. Jos joku ryhmässä ei kykene tähän, saattaa se näkyä hänen suosionsa putoamisena muiden ryhmäläisten silmissä.

Tästä herääkin kysymys taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn hyödyllisyydestä ujoille ja sulkeutuneille oppilaille. Näytelmän tekeminen ei kuitenkaan ole pelkkää esiintymistä. Tässä ryhmässä jokainen ryhmän jäsen halusi näytellä roolin, mutta näin ei välttämättä tarvitse olla. Näyttelijöiden lisäksi teatteriesitys tarvitsee puvut, lavasteet, valot ja äänet. Usein tarvitaan myös musiikkia tai erilaisia liikunnallisia esityksiä. Jokaiselle löytyy varmasti omaa kiinnostusta vastaavaa puuhaa näytelmän teossa. Jos ujo oppilas kuitenkin uskaltautuu lähtemään näyttämölle, voi hän draamatyöskentelyn myötä saada lisää itseluottamusta ja kehittyä niin itseilmaisussa kuin ryhmätyötaidoissakin. Oleellista on kuitenkin se, että ohjaava opettaja osaa ottaa jokaisen ryhmäläisen tarpeet huomioon. Opettaja voi tukea ujoa oppilasta esimerkiksi onnistuneen roolijaon avulla.

Vaikka näytelmänvalmistamisprosessilla koulussa pyritäänkin onnistuneeseen taiteelliseen lopputulokseen, on toiminnan kasvatuksellinen merkitys vähintään yhtä tärkeä. Tavoitteena tulisi olla esteettisten elämysten ja onnistumisen kokemusten tuottaminen oppilaille, ei opettajan omien kunnianhimoisten tavoitteiden toteuttaminen. Myös Ahonen ja Männistö (1981) korostavat opettajan tärkeää roolia kasvattajana.

Opettajan merkitys onnistuneelle taidekasvatukselliselle draama- ja ryhmäprosessille näyttäisi olevan suuri. Hän on samanaikaisesti sekä ryhmän jäsen että produktion vetäjä. Opettaja huolehtii toiminnan eteenpäin viemisestä. On tärkeää, että ryhmän ohjaaja ei jätä huomioimatta eteen tulleita konfliktitilanteita vaan käsittelee ne yhdessä ryhmän kanssa.

Kun ongelmat on ratkaistu on hyvä jatkaa eteenpäin. Turvallisen ja avoimen työskentelyilmapiirin luominen on opettajan tärkeä, mutta haasteellinen tehtävä. Työskenneltäessä lasten ja nuorten kanssa opettajan on otettava alusta alkaen aikuisen rooli ryhmässä ja osoitettava, että häneen voi luottaa. (ks. myös Niemistö 1998, Känsälä 1995.)

Vaikka taidekasvatuksellinen draamatyöskentely poikkeaa tavallisesta koulutyöstä ja opettajan rooli on hieman erilainen, ei tämä tarkoita sitä, että näytelmän tekeminen olisi ainoastaan hauskaa puuhastelua. Päinvastoin, se vaatii vastuuntuntoa, ahkeruutta ja kärsivällisyyttä jokaiselta osallistujalta. Ryhmää ohjaavan opettajan on oltava se henkilö, joka pitää ohjat käsissään, asettaa rajat ja kannustaa eteenpäin. Jotta opettaja pystyisi ohjaamaan ryhmäänsä mahdollisimman hyvin on hänen oltava tietoinen myös siitä, mitä ryhmän sisällä tapahtuu. Aktiivinen ryhmän ohjaaja tarkkailee ryhmäänsä, seuraa sen toimintaa ja opettelee tuntemaan ryhmänsä jokaisen jäsenen. Draamatyöskentely saattaa tarjota opettajalle ja oppilaille mahdollisuuden uudelleenlaiseen, läheisempään suhteeseen. Tämän on todennut myös Stenius (1991) peruskoulussa suorittamansa teatterikasvatuskokeilun yhteydessä.

Tätä tutkimusta vastaavaa aiempaa tutkimusta teatterityöskentelyn ja sosiaalisen oppimisen välisestä yhteydestä ei ole tehty. Draaman sosiaalinen luonne ja sen merkitys oppilaan sosiaaliselle kehitykselle on kuitenkin yleisesti todettu draamakirjallisuudessa. (ks. esim. Bolton 1986, Mahlamäki 1982.) Tämän tutkimuksen tulokset tukevat tätä aiempaa käsitystä ja osoittavat samalla, että teatterityöskentelyn tarjoamia mahdollisuuksia sosiaalisen kasvatuksen välineenä ei ole kenties osattu riittävästi hyödyntää.

7.2 Tulosten luotettavuuden arviointia

Tutkimustulokset perustuvat useita eri menetelmiä käyttämällä kerättyyn aineistoon. Kasvatustieteellisessä tapaustutkimuksessa paljon käytetty menetelmä, havainnointi, on toiminut pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä myös tässä tutkimuksessa. Suoritin osallistumatonta havainnointia osallistumalla seitsemään teatterikerhon yhdeksästä varsinaisesta tapaamiskerrasta. Videoin kaikki ne tapaamiskerrat, joissa oli läsnä. Videoinnin ohessa tein muistiinpanoja. Kirjasin ylös muun muassa omia ajatuksiani ja kuvailin

tunnelmaa ja ilmapiiriä havainnointihetkellä. Käyttämäni osallistumaton havainnointitekniikka mahdollisti ryhmän tarkkailemisen ilman, että itse tutkijana juurikaan vaikutin ryhmän toimintaan. Aluksi videokamerani herätti kiinnostusta, mutta yllättävän nopeasti ryhmäläiset näyttivät tottuvan kameran läsnäoloon ja jopa unohtavan sen.

Videokameran käyttö mahdollisti tilanteisiin palaamisen aina uudestaan ja uudestaan. Videoaineisto lisää mielestäni havainnointini luotettavuutta. Yksi ihminen ei pysty millään havainnoimaan kaikkea, mutta videokamera tallentaa paljon myös sellaista, mitä ihminen ei havainnointihetkellä useista eri häiriötekijöistä johtuen huomaa. Tutkijatriangulaation käyttö tässä havainnointivaiheessa olisi saattanut lisätä havainnoimalla saatujen tulosten luotettavuutta. Koska suoritin havainnointia yksin, keskityin pääasiallisesti videoaineiston keruuseen eli tarkkailin ryhmää kameran takaa ja kirjalliset muistiinpanot jäivät vähemmälle. Jos paikalla olisi ollut kaksi tutkijaa, olisi toinen voinut keskittyä kirjallisiin muistiinpanoihin ja toinen videointiin.

Videoaineiston pohjalta tehdyt tulkinnat ovat omia subjektiivisia tulkintojani. Tulokset eivät kuitenkaan perustu yhdenkään tutkimusongelman kohdalla pelkästään videoaineistoon ja sen tulkintaan vaan myös kyselyillä ja haastatteluilla saatuihin tietoihin. Usein esimerkiksi kyselyiden pohjalta tehtyihin tulkintoihin on haettu tarkennusta videoaineistosta. Tapausryhmän tarkalla kuvauksella olen pyrkinyt tuomaan tutkittavan ilmiön lukijan "nähtäväksi", jotta jokainen tutkimukseen tutustuva voisi muodostaa omat käsityksensä saaduista tuloksista ja niiden luotettavuudesta.

Tutkimusprosessini eteni siinä mielessä epätavallisesti, että suoritin aineiston keruun hyvin aikaisessa vaiheessa, ennen kirjallisuuteen syventymistä tai tutkimusongelmien tarkentumista. Laaja tutkimusaineistoni mahdollisti kuitenkin monien erilaisten lähestymistapojen käytön eikä aikaisessa vaiheessa tapahtuneesta aineiston keruusta aiheutunut juurikaan ongelmia tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa. Totesin kuitenkin, että esimerkiksi kyselyistä olisi saattanut muodostua osittain erilaisia jos olisin suunnitellut tutkimusta tarkemmin ennen aineiston keruuta. Nyt huomasin harmittelevani, että jokin tärkeä kysymys jäi sittenkin kysymättä.

Kyselyissä saatujen vastausten luotettavuutta pidän hyvänä. Kyselytilanne oli kontrolloitu ja pystyin itse valvomaan, että jokainen täytti lomakkeensa yksin. Kyselyn alkaessa korostin, että vastauksia ei kerrota muille. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus esittää kysymyksiä, jos jokin lomakkeen kohta oli epäselvä. He näyttivät keskittyvän hyvin lomakkeiden täyttöön. Jälkimmäisessä kyselyssä tytöt olivat herkässä mielentilassa, sillä kerhon toiminta oli juuri päättynyt. En usko tällä olevan kuitenkaan merkitystä kyselylomakkeella saatujen vastausten luotettavuuteen.

Haastattelun käyttö mahdollisti ryhmää ohjaavan opettajan näkökulman mukaan tuomisen. Opettajaa koskevien tulkintojen raportoinnin yhteydessä olen käyttänyt runsaasti suoria lainauksia haastatteluista, jotta lukija voi arvioida tekemieni tulkintojen paikkansapitävyyttä. Tämän lisäksi tutkittava on itse saanut luettavakseen tutkimuksen tulososan ja hyväksynyt sen sisällön.

7.3 Ehdotuksia jatkotutkimukselle

Tämä tutkimus keskittyy selvittämään taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn ja sosiaalisen kasvun välistä yhteyttä. Tämän päivän koulumaailmassa yksilöllisyys on avainsana. Pyrimme ottamaan jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet huomioon ja tukemaan oppilaan yksilöllistä kehitystä. Vaikka yksilön kasvun tukeminen onkin tärkeää, ei sovi kuitenkaan unohtaa sitä, että jokainen meistä tarvitsee elämässään myös sosiaalista kanssakäymistä, yhteistyötaitoja ja empatiakykyä. Yksilö on aina jonkin yhteisön jäsen. Tässä tutkimuksessa olenkin pyrkinyt selvittämään taidekasvatuksellisen draamatyöskentelyn merkitystä nimen omaan sitä toteuttavalle ryhmälle.

Koska taidekasvatuksellista draamaa on tutkittu vähän, olisi monen tyyppinen lisätutkimus tarpeen. Erityisesti draaman merkitystä sosiaalisten taitojen kehittäjänä tulisi tutkia enemmän erilaisissa ryhmissä. Tutkittava ryhmä koostui kuudesluokkalaisista, vapaaehtoisesti mukaan lähteneistä tytöistä. Draamallinen toiminta tapahtui kerhon puitteissa. Olisi kuitenkin kiinnostavaa tietää, miten ryhmä kehittyy, jos näytelmän valmistamiseen ryhtyykin kokonainen luokka tai vaikkapa koko koulu ja toiminta tapahtuu koulupäivän

aikana. Olisi tärkeää selvittää draamatyöskentelyn anti myös esimerkiksi alkuopetukselle tai erityisopetusryhmille.

Draamatyöskentely perustuu ryhmän yhteistyökykyyn ja haluun toimia yhdessä. Siinä sallitaan tunteiden ilmaiseminen ja erilaisten roolien kokeileminen. Näistä syistä draamatyöskentely saattaisi olla keino, jolla tämän päivän lasten ja nuorten ahdistusta ja paha oloa voitaisiin lievittää ja purkaa. Ehkä se voisi toimia välineenä esimerkiksi koulu-kiusaamistapauksia tai luokan sisäisiä ongelmia ratkottaessa.

Näytelmän teossa roolit ovat tärkeässä asemassa. Toimintaan osallistuvilla on roolinsa sekä ryhmän jäsenenä että näytelmän henkilöinä. Tämä tutkimus keskittyi tutkimaan ryhmän jäsenten sosiaalisia rooleja ja sosiaalista asemaa ryhmässä. Tutkimusprosessin myötä kiinnostuin kuitenkin myös siitä, mikä yhteys näytelmän roolilla on yksilön sosiaaliseen rooliin. Mahdollisella jatkotutkimuksella voitaisiin selvittää muun muassa näytelmässä saadun roolin merkitystä yksilölle itselleen tai sen vaikutusta hänen asemaansa ryhmän jäsenenä. Olisi mielenkiintoista tietää myös, mitkä asiat tekevät joistain rooleista suosittuja ja toisista taas epätoivottuja tai miksi yksilö haluaa näytellä juuri tietyn roolin. Onko rooleissa toimimisella tai tietyn roolin tulkitsemisellä siis merkitystä yksilön kehitykselle ja jos on, niin minkälaista? Voisiko opettaja kenties rooleja jakamalla tukea oppilaiden sosiaalista kehitystä ja ryhmän sisäisen suhdejärjestelmän muodostumista?

Tulevana kasvattajana halusin tutkimuksessani selvittää myös opettajan merkitystä ja tehtävää teatterikasvattajana. Mielestäni on tärkeää, että opettajat tarttuvat rohkeasti teatterikasvatuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja antavat oppilailleen tilaisuuden kokea näytelmänvalmistamisprosessi omakohtaisesti ja yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Opettajan merkitys prosessia eteenpäin vievänä voimana on merkittävä. Tutkimuksen aikana totesin, että opettaja teatterikasvattajana- teema on niin laaja, että siinä riittäisi aineksia useampiin kokonaisiin tutkimuksiin. Jotta jokainen opettaja uskaltaisi käyttää teatterin keinoja opetuksessaan, tarvittaisiin lisää tutkimusta ja tietoja, joiden pohjalta voitaisiin rakentaa esimerkiksi jonkinlainen koulujen teatterikasvatuspaketti opettajien käyttöön.

Tämä tutkimus on kuvaus erään teatterikerhoryhmän kehittymisestä ja sen jäsenten kasvusta yhteiseen päämäärään tähtäävän työskentelyn lomassa. Tämä ryhmä saavutti päämääränsä, näytelmä valmistui ja se esitettiin sadoille ihmisille. Näytelmä ei kuitenkaan jäänyt ainoaksi draamatyöskentelyn myötä syntyneeksi tulokseksi, sillä ryhmän jäsenet muodostivat myös hyvin toimivan ryhmän. Taidekasvatuksellinen draama ei ole ainoastaan taiteen tekemistä tai ainoastaan kasvatusta, vaan se on niitä molempia. Tämä on vain yksi tulos yhden tutkijan näkökulmasta ja yhden tutkimuksen tuottamana. Kehittyäkseen ja löytääkseen paikkansa koulumaailmassa draamapedagogiikka tarvitsee lisää kiinnostavia tutkimustuloksia ja ennen kaikkea tutkijoita, jotka ovat valmiita ottamaan vastaan tämän uuden tieteenalan ja sen kehityksen mukanaan tuomia haasteita.

LÄHTEET

- Aaltonen, H. 1996. Taivaankaarivarietee. Lapsiteatteriesityksen tie ideasta esitykseen. Turun yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ahonen, A. & Männistö, N. 1981. Lapsiteatteriopus. Suomen harrastajateatteriliitto.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Arnstine, D. 1970. Aesthetic Qualities in Experience and Learning. Teoksessa R. A. Smith (toim.) Aesthetic Concepts and Education. Urbana: University of Illinois Press, 21 - 44.
- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Suom. L. Syrjä. Espoo: Weilin + Göös.
- Bolton, G. 1986. Selected Writings on drama in education. D. Davis & C. Lawrence (toim.) London: Longman.
- Cohen, R. 1986. Näytteleminen mahti. Suom. M - L. Marton. 2. painos. Tampere: Tampereen yliopiston näyttelijäntöön koulutusohjelman julkaisuja, sarja B1.
- Eskola, A. 1975. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hakala, U. 1997. Mitä ryhmässä voi oppia? Ryhmätö 1, 26 - 27.
- Heikkinen, H. 1996. Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa. Lähtökohtia esteettisen merkityksenannon perusteista nousevalle draamapedagogiikan teorian muodostukselle. Syventävien opintojen tutkielma. Vaasa. Åbo Akademi.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 2. painos. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Tampere: Tammer - Paino.
- Hornbrook, D. 1991. Education in Drama. Casting the Dramatic Curriculum. London: The Falmer Press.
- Huuhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis - käsitteelliset perusteet. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos, julkaisu 7.

Jyväskylä: Kirjapaino Kari Ky.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.

Jyrinki, E. 1974. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Hämeenlinna: Karisto.

Kanerva, P. 1994. "Syntyykö salaatti?" - mielikuvametodin tarkastelua. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantu - Knap (toim.) Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus, 193 - 206.

Kanerva, P. 1997. Taidekasvatuksellinen draama. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana Oy / Äidinkielen opettajain liitto. Painorauma Oy, 9 - 106.

Korpelainen, S. 1998. Mitä ryhmässä voi oppia? Ryhmätyö 1, 34 - 36.

Koskiniemi, M. & Ventola, M. - L. 1997. Pilottiseuranta teatteri - ilmaisun opetuksesta. "Olen tosin jäänyt kiinni teatterista. Se on mukavaa puuhaa." Suomen kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.

Känsälä, S. 1995. Ohjaajan vastuu koulunäytelmiä työstettäessä. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus, 83 - 106.

Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Painatuskeskus, 11 - 30.

Lahikainen, A. R., & Pirttilä - Backman, A. - M. 1996. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otava.

Mahlamäki, P. 1982. Teatteri on tekemistä. H. Reunamäki (toim.) 2. painos. Suomen harrastajateatteriliitto ry. Kuopio: Savon Sanomain Kirjapaino Oy.

Moreno, J. L. 1972. Drama as therapy. Teoksessa J. Hodgson (toim.) The uses of drama. Acting as a social and educational force. London: Eyre Methuen Ltd, 130 - 143.

Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Tampere: Tammer - Paino.

Østern, A. - L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Painatuskeskus, 43 - 73.

Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Suom. J. - P. Kaijanen & P. Korhonen. Helsinki: Jb kustannus.

- O'Neill, C. 1995. *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Heinemann. Portsmouth, NH.
- Paju, M. & Viitanen, M. 1994. *Pedagogisessa draamassa toimimisen perusteet; draamajakson kuvaus ja arviointi oppilaan edistymisen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pakka, J. & Saksman, L. 1994. "Kiva kun pääsee teatteriin!" *Teatterikasvatus holistisena aihekokonaisuutena oppilas - katsojatyypittelyn avulla tarkasteltuna*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Riihimäki, R. 1995. *Tekstistä esitykseen. Prinsessa Ruusunen draamaprosessina*. Äidinkielen opetustieteen Seura ry:n tutkimuksia 12.
- Salmivaara, I. 1994. *Pedagogista draamaa vai teatteria?* Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt - Knap (toim.) *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus, 23 - 32.
- Stenius, N. 1991. *Ajatuksia ja kokemuksia teatterikasvatuksesta peruskoulussa*. Teoksessa A. Salonen (toim.) *Koulusta kouluun. Ala - asteen kokeilut kertovat*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 89 - 146.
- Stenius, N. 1996. *Muodonmuutoksia. Lapsi- ja nuorisoteatteriohjaajan opas*. Vapaan sivistystoiminnan liitto.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Szatkowski, J. 1983. *Luovan toiminnan suuntauksia Skandinavian maissa*. Suom. toim. T. Paju. Suomen harrastajateatteriliitto.
- Taideopetus. 1990. *Keski-Suomen läänin taiteen perusopetustyöryhmän muistio*. Jyväskylä.
- Teatterikasvatuksen koulutusrakennetyöryhmän muistio. 1987. Helsinki: Opetusministeriö.
- Teatterikasvatus. 1982. *Teatterikasvatustyöryhmän muistio*. Kouluhallitus. 2. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tynjälä, P. 1991. *Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta*. *Kasvatus* 22, 5 - 6, 387 - 398.

Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko
Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että
opetusmenetelmänä. Laatusana Oy / Äidinkielen opettajain liitto. Painorauma
Oy, 109 - 200.

Väre, H. 1997. Ryhmän tehtävä ja henkilökohtaiset tarpeet. Ryhmätyö 2, 2 - 5.

NIMI:

1. Oletko ollut ennen mukana näytelmässä tai näytelmäkerhossa?

olen

en ole

Jos olet, niin

milloin? _____

kuinka kauan? _____

2. Jos saisit valita tästä ryhmästä neljä henkilöä tekemään kanssasi ryhmätyötä, ketkä valitsisit?

3. Onko ryhmässä joku, jota et haluaisi pariksesi? Kuka?

4. Ymräro'i vaihtoehto, joka sopii sinuun parhaiten:

Esiinnyn mielelläni (esim. näytelmät, esitelmät, runonlausunta)

a) aina b) usein c) silloin tällöin d) harvoin e) en koskaan

Jännitän silloin kun esiinnyn

a) paljon b) melko paljon c) jonkin verran d) en juuri lainkaan
e) en tippaakaan

5. Kun teet ryhmätyötä tovereittesi kanssa, teetkö aloitteita ja ehdotuksia

a) paljon b) melko paljon c) jonkin verran d) et juuri lainkaan e) et ollenkaan

jatkuu...

6. Mitä teet, jos ryhmässä syntyy riitaa?

- a) osallistut riitaan puolustamalla mielipidettäsi
- b) yrität selvittää riidan keskustelemalla
- c) et osallistu riitaan ollenkaan

7. Kun osallistut ryhmätyöhön

- a) teet mielelläsi kaiken
- b) osallistut paljon
- c) osallistut jonkin verran
- d) seuraat, mitä muut tekevät

8. Mitä toivot oppivasi tässä kerhossa?

KIITOS VASTAUKSESTASI!

NIMI:

1. Jos saisit valita tästä ryhmästä neljä henkilöä tekemään kanssasi ryhmätyötä, ketkä valitsisist?

2. Onko ryhmässä joku, jota et haluaisi pariksesi? Kuka?

3. Ympäröi vaihtoehto, joka sopii sinuun parhaiten:

Esiinnyn mielelläni (esim. näytelmät, esitelmät, runonlausunta)

a) aina b) usein c) silloin tällöin d) harvoin e) en koskaan

Jännitän silloin kun esiinnyn

a) paljon b) melko paljon c) jonkin verran d) en juuri lainkaan
e) en tippaakaan

4. Kun teet ryhmätyötä tovereittesi kanssa, teetkö aloitteita ja ehdotuksia

a) paljon b) melko paljon c) jonkin verran d) et juuri lainkaan
e) et ollenkaan

5. Mitä teet, jos ryhmässä syntyy riitaa?

a) osallistut riitaan puolustamalla omaa mielipidettäsi
b) yrität selvittää riidan keskustelemalla
c) et osallistu riitaan lainkaan

6. Kun osallistut ryhmätyöhön

- a) teet mielelläsi kaiken b) osallistut paljon c) osallistut jonkin verran
d) seuraat, mitä muut tekevät

7. Oletko saanut uusia ystäviä tässä kerhossa? Kenet?/Keitä?

8. Lähtisitkö tämän saman ryhmän kanssa viikoksi leirikouluun? Perustele.

9. Mitä olet mielestäsi oppinut tässä kerhossa?

KIITOS VASTAUKSESTASI!

1. HAASTATTELU

1. Kerrotko ammattisi ja koulutustaustasi?
2. Miksi olet päättänyt lähteä ohjaamaan tätä kerhoa?
3. Oletko ennen ohjannut vastaavanlaisia kerhoja?
4. Oletko asettanut joitakin tavoitteita tämän teatterikerhon toiminnalle? Mitä ne ovat?
5. Ensimmäinen kerhokerta on nyt ohi. Miltä vaikuttaa? Ovatko alussa kerholle asettamasi tavoitteet kenties muuttuneet?

2. HAASTATTELU

1. Nyt kun kerhon päättymisestä on kulunut jo kuukausi, mitä jäi päällimmäisenä mieleesi?
2. Asetit tavoitteita kerhon alkaessa seuraavasti: (haastattelija lukee ääneen haastateltavan aiemmin asettamat tavoitteet). Kuinka nämä tavoitteet ovat mielestäsi toteutuneet?
3. Jos verrataan toisiinsa tätä ryhmää ja sen sisäisiä suhteita kerhon alkaessa ja sitten taas sen päättyessä jolujuhlanäytelmään, niin onko tapahtunut muutoksia?
4. Oliko ryhmässä mielestäsi joku, joka jäi ulkopuolelle? Minkähän vuoksi?
5. Tuliko tämän näytelmänvalmistamisprosessin aikana esiin joitain konflikteja tai muita ongelmia ryhmän sisällä? Kuinka ratkaistiin?
6. Kohtasitko kerhoa ohjatessasi joitain yllätyksiä tai odottamattomia tilanteita, mitä et osannut kerhoa ohjaamaan lähtiessäsi ennakoida?
7. Tapahtuiko jossain yksittäisessä kerholaisessa huomattavaa muutosta näiden kuukausien aikana tai tuliko esille jotain sellaista, mistä ei ennen ollut tietoa?
8. Oliko sinulle yllätys se, että tytöt olivat viimeisessä esityksessä lähes hysteerisiä ja tunteet nousivat pinnalle? Mistä luulisit tällaisen käyttäytymisen johtuvan?
9. Miten koit oman roolisi tässä ryhmässä? Minkälaiseksi sinun asemasi muodostui?
10. Tuleeko mieleesi vielä jotain sellaista, minkä haluaisit tulevan osaksi tutkimusaineistoa?