

"Ai tälleiki voi olla maailmassa olemassa" - Oppijan kokemus draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa

Kaisa Eräpuro

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Eräpuro, Kaisa. 2020. "Ai tälleiki voi olla maailmassa olemassa" - Oppijan kokemus draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 124 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää oppijan kokemusta draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia oppijalla on opetustilanteissa, joihin sisältyy draaman ja teatterin tekemistä, ja millaisten merkitysten kautta nämä kokemukset rakentuvat.

Tutkimus toteutettiin fenomenologisella tutkimusasenteella ja sen mukaisella analyysimenetelmällä. Tutkimukseen osallistui kuusi aikuista, jotka olivat opiskelleet Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen opintoja. Heitä haastateltiin avoimella haastattelumenetelmällä heidän muistoistaan ja kokemuksistaan draaman ja teatterin tekemistä sisältävästä opetuksesta lapsuudestaan, nuoruudestaan tai aikuisuudestaan eli pitkin elämäänsä.

Tulokset antavat ymmärrystä oppijan kokemusten monista ulottuvuuksista. Uudenlaiseen toimintaan liittyviä kokemuksia kuvattiin uusina ovina avauksiksi. Fiktioon, rooleihin ja harjoitteiden tekemiseen kerrottiin voineen liittyä erilaisten tunteiden kokemista. Ryhmään liittyviin kokemuksiin liittyi kuvauksia toisaalta merkittävästä yhteydestä ja toisaalta varsin epämukavasta olost. Lisäksi kerrottiin omaan osaamiseen liittyvästä pohdinnasta ja itsensä vertailemisesta toisiin. Käsitteiden itsestä kerrottiin voineen muovautua toiminnan myötä joustavammaksi, mitä kuvattiin ihmisenä kasvamiseksi ja itsestä oppimiseksi. Tutkittavien kokemusten yksilöllisyys on silti ilmeistä.

Tulosten pohjalta hahmotellaan osaamisen paradoksin teoreettista mallia. Tulosten pohjalta esitetään myös ehdotelma opettajalle ryhmän oppimisen tueksi sekä avauksena jatkotutkimukselle ja -keskustelulle malli oppijoiden erilaisista tavoista suuntautua oppimiseen.

Asiasanat: kokemus, draama, teatteri, draamakasvatus, fenomenologia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TAUSTOITUS	8
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	13
	3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	13
	3.2 Fenomenologinen lähestymistapa.....	13
	3.3 Tutkittavat.....	18
	3.4 Tutkimusaineiston keruu.....	20
	3.5 Aineiston analyysi	25
	3.6 Eettiset ratkaisut.....	32
4	TULOKSET	36
	4.1 Anna	37
	4.2 Eeva	41
	4.3 Kerttu	46
	4.4 Maija	52
	4.5 Ronja	58
	4.6 Saara	64
	4.7 Yhteinen merkitysrakenne.....	71
5	TULOSTEN TARKASTELO	75
	5.1 Ihmisenä kasvaminen.....	75
	5.2 Ryhmän voima parhaimmillaan ja pahimmillaan	78
	5.3 Vertailu ja osaamisen paradoksi.....	82
	5.4 Opettajan rooli ja tehtävät oppijan silmin	87
	5.5 Avauksia	92

5.5.1	Erilaiset tavat suuntautua oppimiseen.....	92
5.5.2	Ehdotus opettajalle ryhmän oppimisen tukemiseksi.....	96
6	POHDINTA.....	99
6.1	Yhteenveto ja johtopäätökset	99
6.2	Tutkimuksen merkitys	104
6.3	Tutkimuksen arviointi.....	104
6.4	Jatkotutkimusaiheet.....	109
	LÄHTEET	112
	LIITTEET.....	123

1 JOHDANTO

Kun olin esikoulussa, esitimme prinsessasadun yleisölle. Muistan esiintymisen hetken, ylpeyden tunteen, sen, että yleisössä on tärkeitä ihmisiä katsomassa, kaikki menee kuten pitää, yleisö hymyilee ja esityksen lopuksi saamme aplodit. Tämänkin jälkeen pitkin kouluajajani ovat mahdollisuudet näytelmien ja erilaisten teatteriharjoitteiden tekemiseen vetäneet minua puoleensa. Roolihahmot ovat tarjonneet minulle tavan tutustua ja samaistua täysin toisenlaisiin ihmisiin ja olla hetken aikaa joku muu. Koulun toiminnan, kerhojen ja opintojen lisäksi eri harrastusryhmien myötä on draamasta ja teatterista niiden eri muodoissa tullut minulle oleellinen, oikeastaan välttämätön osa elämää.

Draama ja teatteri ovat kautta aikain olleet ihmisille merkityksellisiä niiden tuodessa heitä yhteen tarkastelemaan aikansa kulttuuria, uskomuksia, ajatuksia, yhteiskuntaa ja ihmisyyttä (esim. Sandqvist 1995; Steinby & Tanskanen 2013, 255–258; Wickham 1995). Nykyisellään opetukseen ja kasvatukseen sisältyvää draamaa ja teatteria kutsutaan draamakasvatukseksi, joka niin ikään tarjoaa oppijoille mahdollisuuksia tarkastella kulttuuria, itseään, toisia ihmisiä sekä ympäröivää maailmaa muun muassa erilaisten roolihahmojen ja kuviteltujen tilanteiden kautta (esim. Heikkinen 2002, 2017). Viime aikoina draaman menetelmät näyttävät saaneen yhä vahvempaa sijaa kasvatuksessa ja opetuksessa: esimerkiksi uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) sana draama mainitaan yhteensä 79 kertaa ja mainintoja on äidinkielen ja kirjallisuuden, eri kielten sekä valinnaisien aineiden lisäksi myös seitsemän muun oppiaineen kohdalla. Muutoksen voi havaita vertaamalla opetussuunnitelmaa sen aiempaan versioon (POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004), jossa draama mainitaan 13 kertaa ja vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla.

Draama ja sen tutkimus ovat ennen opetussuunnitelman muutoksiakin näkyneet kasvatuksen ja opetuksen aloilla, kuten esimerkiksi erityispedagogiikassa. Tutkimus ja havainnot draaman ja teatterimenetelmien käytön vaikutuk-

sista ovat liittyneet muun muassa oppilaiden tehtäväsuuntautuneeseen ryhmässä käyttäytymiseen (Anderson & Berry 2015; Rusanen 2002), lukutaitoihin ja lukumotivaatioon (esim. Corcoran & Davis 2005; Hautala ym. 2020; Mraz ym, 2013), minäkäsitykseen, itsetuntoon, itseluottamukseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen (esim. Conard & Asher 2000; Elliot & Dingwall 2017; Freeman, Sullivan & Fulton 2003; Rusanen 2002; Salmon & Rickaby 2014; Schnapp & Olsen 2003; Toivanen 2002) sekä pedagogiseen työhön puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten kanssa (esim. Pulli 2010; ks. myös Lintunen 1993; Makkonen 1994).

Draamakasvatuksella näyttääkin olevan merkittäviä mahdollisuuksia laajasti kasvatuksen, kehityksen, oppimisen sekä oppimisen tuen saralla. Tästä huolimatta käytännön havaintoni ovat osoittaneet, että oppiminen draamaa ja teatteria tekemällä voi olla monelle vieras ja vaikean kuuloinen ajatus. Nämä havaintoni kiteytyivät eräillä yliopiston kursseilla, joilla huomasin joidenkin opettaja-opiskelijoiden sanovan rooliharjoitteiden aluksi: ”en oikein usko tällaisiin”, ”minusta nämä eivät vastaa koskaan todellisia tilanteita” tai ”tämä on vähän hassua”. Aloin pohtimaan, miksi niin voimakkaaksi kokemani oppimisen tapa näyttää voivan olla toiselle kiusallista, vaikeaa tai turhaa. Pohdin, mistä draama ja siihen perustuva opetus lopulta saakaan voimansa ja miten sen voima joko koetaan tai ei koeta. Aiheen tutkiminen näytti olevan tarpeen sekä henkilökohtaisesti oman asiantuntijuuteni vahvistamiseksi draamakasvatuksen sivuaineopinnot käyneenä opettajana että yleisemmällä tasolla pedagogisen ymmärryksen lisäämiseksi: jotta voisimme kasvattajina hyödyntää draamaa, lienee meidän hyvä ymmärtää, mistä oppijan kokemus tarkkaan ottaen rakentuu.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää oppijan kokemuksen rakentumista draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Tarkoituksena on ymmärtää, kuinka oppija eli oppilaan tai opiskelijan asemassa oleva koee opetustilanteet, joihin on sisältynyt draaman ja teatterin tekemistä, ja millaisten merkitysten kautta nämä kokemukset rakentuvat. Inhimillisen kokemusmaailman ymmärtämisen lisäksi tällaisiin kysymyksiin perehtyminen voi auttaa kehittämään myös opettamisen käytäntöjä, kuten Laine (2018, 50) toteaa. Tämän

tutkimuksen myötä tavoitteenani onkin sanoittaa ja käsitteellistää draamakasvatukseen liittyvää oppimisen luonnetta siten, että se lisää erityisesti opetuksen, kasvatuksen ja koulutuksen kentillä toimivien opettajien, ohjaajien ja kouluttajien ymmärrystä oppijan kokemuksista.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kuutta aikuista siitä, millaisia kokemuksia heillä on ollut oppijoina draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Tutkimusmetodina käytettiin kuvailevaa fenomenologista tutkimusasennetta ja sen mukaista analyysimenetelmää. Aiempia fenomenologista analyysia hyödyntäviä tutkimuksia draamasta ja oppijan kokemuksista ovat toteuttaneet ainakin Dahlberg ja Ekebergh (2008), Hanrahan ja Banerjee (2017), Nigh (2013) sekä Toivanen (2002). Nämä tutkijat kuitenkin rajaavat tutkimuskohteensa joko lasten, nuorten, lapsuuden ja nuoruuden ajasta kertoviin tai tiettyä ammattiryhmää edustavien aikuisten kokemuksiin yksittäisten draamaprojektien, -prosessien tai -harjoitteiden kontekstissa. Tämä tutkimus tarjoaa siten uudenlaista näkökulmaa kuvatessaan kokemuksia, joita aikuiset kertovat heillä olleen oppijoina lapsuudessaan, nuoruudessaan tai aikuisuudessaan eli pitkin elämänsä monissa eri yhteyksissä. Tutkimus on asettelultaan laaja, sillä sen tavoitteena on tuottaa laaja-alaista, yksityiskohtaista ja syvällistä ymmärrystä oppijan moninaisista kokemuksista sekä niihin liittyvistä mahdollisesti kauaskantoisistakin merkityksistä.

Fenomenologista tutkimusasennetta noudattaen en seuraavaksi esitä aiheeseen liittyvää teoreettista viitekehystä. Siirryn teoriaosuuden sijaan seuraavaksi esittelemään draamakasvatuksen taustaa ja kontekstia lyhyesti vain sen verran, että lukija ymmärtää tutkimukseen astuessaan, mistä siinä on kyse ja mitä tuloksissa kuvataan. Tarkastelen tarkemmin aiempaa tutkimusta ja teoriaa viidennessä luvussa tämän tutkimuksen tulosten valossa, kuten Laine (2018, 48) kehoittaa tekemään. Näin korostuu fenomenologisen tutkimusasenteen mukainen ajatus siitä, että oman tutkimuksen tuottamat tulokset ovat ensisijaisia ja muiden ajatuksia arvioidaan suhteessa niihin pikemmin kuin päinvastaisessa järjestyksessä (Laine 2018, 48).

2 TAUSTOITUS

Käsitteellä draama on monta merkitystä, mikä voi aiheuttaa sekaannusta siitä puhuttaessa. Draama voi viitata ensinnäkin ihmisten välisiin konflikteihin tai muutoin intensiivisiin tilanteisiin (Kielitoimiston sanakirja 2020; Merriam-Webster 2020), toiseksi näytelmiin ja näytelmäkirjallisuuteen (Hosiaisuusluoma 2003, 164–165; Kielitoimiston sanakirja 2020; Merriam-Webster 2020; Steinby & Tanskanen 2013, 255–258) sekä kolmanneksi elokuvan tai television tyylilajiin (Kielitoimiston sanakirja 2020; Merriam-Webster 2020). Tämä tutkimus ei kuitenkaan käsittele mitään näistä, vaan draamaa, joka Kielitoimiston sanakirjassa (2020) kuvataan sanoilla ”draamaopetus, -kasvatus; draamatoiminta”.

Yhden tulokulman draama- ja draamakasvatus-käsitteiden ymmärtämiseksi voi antaa käsite teatteri. Draamakasvatusta ei kuitenkaan voida ymmärtää vain teatterin tekemisen kautta. Esimerkiksi Way (1979, 14) tekeekin selkeän eron draaman ja teatterin välille: hänen mukaansa teatteri keskittyy pääasiallisesti näyttelijöiden ja yleisön väliseen vuorovaikutukseen, kun taas draama keskittyy ensisijaisesti siihen osallistuvien elämyksiin. Draamaa tehdessä yleisön läsnäolo ei siis ole aina tarkoituksenmukaista. Draama ja teatteri koulussa eli draamakasvatus ei siten ole pelkästään teatteria ja näytelmiä, muttei toisaalta pelkkää leikkiäkään (Heikkinen 2002, 15).

Tehdäkseni draamakasvatuksen luonnetta ymmärrettävämmäksi hahmotan sitä seuraavaksi lyhyesti muutamalla ominaispiirteellä, joita pidän keskeisimpänä. En esitä tässä vaiheessa tarkempia teorioita siitä, mitä ja miten draaman avulla opitaan, vaan pysyn fenomenologisen lähestymistavan mukaisessa tutkimusasetelmässä ja keskityn tässä kohtaan vain taustoittamaan draamakasvatusta ja sen sisältämää toimintaa olennaisesti luonnehtivia lähtökohtia ja käsitteitä.

Draamakasvatuksessa yhtenä toiminnan lähtökohtana on fiktiivisten maailmojen luominen. Fiktion todellisuus luodaan tietynlaisen leikillisyyden kautta: sovimme ja tiedämme, että leikimme olevamme roolien kautta jotain muuta kuin oikeasti olemme ja esimerkiksi eri tilanteessa, paikassa ja ajassa kuin oikeasti

olemme (esim. Heikkinen 2002). Puhutaan ”vakavasta leikillisyydestä” (Heikkinen 2002, 2003, 2004, 2005, 2017), joka käsitteenä ilmentää sitä, että leikillisuus ja leikistä sopiminen mahdollistavat draaman tekemisen ja oppimisen, joka taas on harkittujen opetuksellisten ja kasvatuksellisten päämäärien mukaista. Heikkinen (2002, 124) ilmaisee asian seuraavasti: ”draaman muoto on leikittelevä, tarkoitus on vakava”. Fiktio, leikki ja roolit luovat asioiden tutkimiselle uudenlaisen tilan, jossa niin sanotun oikean maailman eli reaali maailman normien ja rajoitteiden ei tarvitse samalla tavalla päteä (esim. Bowell & Heap 2006; Elliot & Dingwall 2017; Hanrahan & Banerjee 2017; Heikkinen 2002; Orme, Salmon & Mages 2007). Draamakasvatuksen sanotaan olevan kulttuuria tutkivaa, tarkastelevaa ja luovaa, eikä se ole niin sanotusti yhden totuuden etsintää vaan tapa avata näkemyksiä ja keskustelua (Asikainen 2003; Heikkinen 2002; Neelands 2004, 37–38). Draama luo siten tilan leikkiä, tutkia ja kokeilla.

Draaman luomassa tilassa tekeminen ja kokeminen ovat usein fyysistä toimintaa ”koko olemuksella” (Rusanen 2002, 32; ks. myös Neelands 2004, 37–39). Toiminta luo merkityksiä ja oppimista tekemisen ja kokemuksellisuuden kautta (esim. Asikainen 2003; Heikkinen 2017; Lintunen 1993; Teerijoki 2001a; Way 1979). Kokemuksia ja fiktiivisen todellisuuden tapahtumia myös reflektoidaan eli kokemusta sanoitetaan, käsitellään ja jäsennetään (esim. Asikainen 2003; Heikkinen 2002; O’Neill & Lambert 1990). Keskeistä on asioiden tutkiminen ryhmänä, yhteisen toiminnan, yhteistyön ja ylipäätään sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla (esim. Heikkinen 2017; Lintunen 1993; Neelands 2004, 37–38; O’Neill & Lambert 1990, 13; Owens & Barber 2010, 12–13).

Näin voidaan havaita draamaa ja draamakasvatusta luonnehtivan ainakin seuraavat ominaispiirteet: fiktio, leikillisuus, tutkiva oppiminen, kokemuksellinen toiminta ja ryhmän kanssa oppiminen. Eräänä avaimena draamakasvatuskäsitteen määrittelylle voisi toimia lisäksi Heikkisen (2002, 111) määritelmä: ”draamakasvatus kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa”. Draamakasvatuksen määritelmässä teatteri ei tarkoita ammattiteatteria, eikä ammattiteatteri näin ollen kuulu draamakasvatuksen piiriin (Heikkinen 2001, 2002, 2004, 2005). Voidaan todeta, että teatteri ja

näyttelemineen eivät siis ole draamakasvatuksen piirissä ensisijaisia oppimisen kohteita, vaan teatteri ja sen keinot antavat toiminnalle muodon ja kielen, jonka avulla toiminta kasvatuksellisine ja opetuksellisine päämäärineen mahdollistuu (esim. Heikkinen 2002, 2004; 2005; Lintunen 1993).

Draamakasvatusta voidaan kuvata teatterin ja kasvatuksen yhteisenä alueena pikemmin kuin joko teatterin tai kasvatuksen merkityksen korostamisena (esim. Heikkinen 2002; Rasmusson 2001). Heikkinen (2002, 2003, 2004, 2005, 2017) esimerkiksi puhuu draamakasvatuksesta taiteen ja kasvatuksen välisenä ”mahdollisuuksien tilana”. Tällaisena mahdollisuuksien tilana draamakasvatusta pitää sisällään monenlaista toimintaa, mitä ilmentää muun muassa sen jakautuminen useisiin erilaisiin genreihin. Eri genreihin jakautuminen tarkoittaa lyhykäisydessään sitä, että yleisölle esitettävien näytelmien ja pienesitysten lisäksi draamakasvatusta sisältää muun muassa erilaisia kestoltaan pidempiä tai lyhyempiä prosesseja, projekteja ja harjoitteita, jotka voivat tapahtua oman ryhmän kesken luokkahuoneen sisällä tai sisältää yhteistyötä opetusryhmän ulkopuolisten tahojen kanssa (ks. esim. Heikkinen 2017; Østern 2000).

Draamakasvatusta voidaan sanoa alkaneen kehittyä noin 1900-luvun alkupuolelta (Heikkinen 2002, 11; Heikkinen 2017, 24–33; ks. Rusanen 2002, 24, 45) ja rantautuneen Suomeen noin 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa (Heikkinen 2002, 11–12; ks. Toivanen 2002, 26; Toivanen 2012; Rusanen 2002, 41–45). Suomessa draamakasvatusta on kulkenut muun muassa nimillä luova toiminta, ilmaisutaito, ilmaisukasvatusta, draamapedagogiikka, pedagoginen draama ja draama (ks. koontia Asikainen 2003, 29; Heikkinen 2002; Heikkinen 2004, 25–30; Rusanen 2002, 43–45) ennen etenkin Hannu Heikkisen (esim. 2001, 2002, 2003, 2004, 2005) tekemää työtä draamakasvatusta-käsitteen auki purkamiseksi, määrittelemiseksi ja vankemmaksi vakiinnuttamiseksi. Käsitteiden moninaisuus näkyy kuitenkin alalla edelleen. Esimerkiksi draamakasvatusta ammattilaista voidaan kutsua muun muassa nimillä draamaopettaja, -ohjaaja, -kasvattaja tai -pedagogi (ks. esim. Pulli 2010, 38) tai ilmaisutaidon opettaja.

Käsitteiden epämääräisyyttä ja vakiintumattomuutta ei ole ainakaan helpottanut alalla vallinnut pohdinta siitä, tulisiko draamakasvatusta tarkastella oppiaineena vai opetusmenetelmänä (ks. koontia Heikkinen 2002, 2004; Lehtonen 1997/2000, 81–82; Toivanen 2002, 26–28). Keskustelua näyttää herättäneen se, kuinka draamaa ja sen taiteellisia ilmaisumuotoja tarkastellaan oppimisen kohteina itsessään ja kuinka muiden oppiaineiden käyttöön valjastettuina oppimisen välineinä. Molemmat puolet näkyvät tietyllä tapaa esimerkiksi uusimmassa opetussuunnitelmassa (POPS 2014), vaikka menetelmäpuoli painottuikin. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) suurin osa draamaan liittyvistä maininnoista viittaa opetukseen ja työskentelyyn draaman ”keinoin”, draaman ”avulla” tai sen ”toimintamuotoja” ”hyödyntäen”, mutta joitain mainintoja on myös draamasta ja ”draamataidoista” tärkeänä opittavana asiana vuorovaikutuksen ja ilmaisun kannalta. Näin ollen draama näyttäytyy opetussuunnitelmassa (POPS 2014) sekä oppimisen välineenä että tietyllä tapaa myös oppimisen kohteena.

Kuten opetussuunnitelmastakin (POPS 2014) voidaan huomata, ei draamakasvatuksella ole itsenäisen oppiaineen asemaa. Näin siitäkin huolimatta, että tutkijat ja alan toimijat ovat puhuneet oppiaineen aseman puolesta ja sen merkittävistä hyödyistä jo pitkään (ks. DICE Consortium 2010; Heikkinen 2001, 2002, 2003, 2004; Laakso 2001, 149–150; Laakso 2010; Rusanen 2002, 199–200; Teatteriopetus kouluihin -työryhmä 2010; Teerijoki 2000; Toivanen 2012; Toivanen, Heikkinen & Laakso 2012; vrt. Way 1979). Ensi kerran jo 1970-luvulla ilmaisu-taito-nimistä oppiainetta suunniteltiin kolmanneksi taideaineeksi musiikin ja kuvataiteen rinnalle (ks. koontia Rusanen 2001, 2002). Tämän jälkeen on kaksi vuosikymmentä sitten ehdotettu, että draamakasvatusta voisi olla osa uutta, laaja-alaista ja yleissivistävää taidekasvatusta eli esimerkiksi taiteet-nimistä oppiainetta, johon voisivat kuulua lisäksi musiikki, visuaaliset taiteet ja tanssikasvatusta sekä joidenkin mallien perusteella myös kirjallisuus ja käsityöt tai media (Heikkinen 2002; Puurula 2000). Draamaa esitettiin uudeksi oppiaineeksi uusimpaan opetussuunnitelmaan Taide ja käsityö -nimiseen oppiainekokonaisuuteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010), mutta ehdotus ei mennyt läpi. Tällä hetkellä

opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan draama integroidaan muihin oppiaineisiin ja se toimii enimmäkseen ”tekemisen tukena” ja opetuksen rikastuttajana.

Draamakasvatusta kaiken kaikkiaan voinee kuitenkin olla hedelmällisempi tarkastella laajemmin kuin kahtiajakojen, kuten draama-teatteri, taidetta-kasvatusta tai oppiaine-metodi, pohjalta (Heikkinen 2004, 27–28; Rasmusson 2001). Esimerkiksi Heikkinen (2002, 111) sanoo, että draamakasvatuksessa on ”kyse ’draamakasvatuksesta’, ei draamasta tai teatterista tai kasvatuksesta erikseen – ei metodista tai oppiaineesta erikseen”.

Tässä tutkimuksessa kutsun tutkimuskohdettani kokemuksiksi draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Viitataan tällä nimityksellä siihen, että tutkimuskohteena ovat draaman ja teatterin tekemisen synnyttämät kokemukset, jolloin en tee eroa sen välillä, käytetäänkö draamaa opetuksen menetelmänä jonkin muun asian oppimiseksi vai onko draama ja sen tekeminen itsessään opetettava asia. Olennaisena pidän toiminnan synnyttämää kokemusta. Pyrin tarkastelemaan draaman ja teatterin tekemisen tietynlaista ydintä; sitä, mikä kokemuksessa, tekemisen tavassa ja oppimisen luonteessa on olennaista ja merkityksellistä kokijalle. Korostan sanoessani kokemusten syntyvän opetuksessa, että keskiössä ovat toiminnan synnyttämät kokemukset. Kutsumalla tutkimuskohdettani kokemuksiksi opetuksesta saattaisi tutkimusaiheekseni tahattomasti muodostua lähinnä kokemukset opettajan erilaisista opetustavoista tai -tyyleistä.

Näillä keinoin pyrin laaja-alaiseen näkemykseen draamaan liittyvästä perustavanlaatuisesta kokemisesta ja oppimisesta. Laajennan hieman Heikkisen (2002, 111) määritelmää draamakasvatuksesta, sillä tässä tutkimuksessa en tarkastele draaman ja teatterin tekemistä vain kouluissa, vaan myös muissa erilaisissa pedagogisissa konteksteissa kursseilla, kerhoissa, koulutuksissa ja projekteissa. Rajaan kuitenkin samaan tapaan ammattiteatterin tutkimukseni ulkopuolelle eli en käsittele draaman ja teatterin tekemistä esimerkiksi näyttelijän ammattiin tähtäävissä koulutuksissa. Sen sijaan tarkasteluni kohteena ovat oppijan kokemukset draaman ja teatterin tekemisestä muilla opetuksen, kasvatuksen ja koulutuksen kentillä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää oppijan kokemusta draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia oppijalla eli oppilaan tai opiskelijan asemassa olevalla on opetustilanteissa, joihin sisältyy draaman ja teatterin tekemistä. Tavoitteena on sanoittaa ja käsitteellistää, mitä oppija näissä tilanteissa kokee ja millaisista merkitysten kokonaisuuksista nämä kokemukset rakentuvat. Tämän ymmärryksen pohjalta pyrin käsitteellistämään draaman ja teatterin tekemiseen liittyvää oppimisen luonnetta ja rakentumista oppijan näkökulmasta. Tutkimus on asettelultaan avoin tarkastelemaan oppijoiden kokemuksia monista eri yhteyksistä monilta eri elämänvaiheilta selvittääkseen laaja-alaisesti kokemusten moninaisuutta ja niihin liittyviä mahdollisesti kauaskantoisiakin merkityksiä. Tutkimus asettuu uteliaana tutkimaan, mitä oppijat kertovat, kun he voivat kertoa vapaasti aiheen puitteissa mitä tahansa.

Tutkimuskysymyksinä on:

1. Millaisia kokemuksia aikuiset kuvaavat heillä olleen oppijoina draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa?
2. Millaisista merkitysten kokonaisuuksista nämä kuvatut kokemukset rakentuvat?

3.2 Fenomenologinen lähestymistapa

Tässä tutkielmassa fenomenologia nähdään lähestymistapana, joka ohjaa kokonaisvaltaisesti kaikkia tutkimuksen tekemisen vaiheita. Kuten Virtanen (2006, 152–153) esittää, on tällaisen kaikkia tutkimuksen vaiheita ohjaavan lähestymistavan omaksumiseksi hyvä ymmärtää ainakin jossain määrin sen lähtökohtia ja juuria. Käynkin tässä alaluvussa läpi tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä fenomenologisen ajattelun ydinsisältöjä. Tässä tutkielmassa painotan nimenomaan

kuvailevaa eli deskriptiivistä fenomenologiaa, josta kerron tarkemmin tämän alaluvun lopussa muiden ydinkäsitteiden esittelyn jälkeen.

Fenomenologian juuret voidaan johtaa Edmund Husserliin ja 1900-luvun alkuun (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2010, 29; Giorgi 2014, 4; Hartimo 2010; Metsämuuronen 2006, 92; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010). Fenomenologia syntyi Husserlin (2012) esittämänä kritiikkinä tieteen tilaa kohtaan. Hänestä tieteet eivät pystyneet tarpeeksi kokonaisvaltaisesti tarkastelemaan sitä todellista elämismaailmaa, josta ne saivat lähtökohtansa – tieteellinen tieto ja ihmisen kokemus todellisuudesta eivät siis hänestä vastanneet toisiaan (ks. myös Himanka 2010; Miettinen ym. 2010; Pulkkinen 2010; Varto 1995). Husserl (1995, 2012) pyrki luomaan fenomenologiasta kaikkien erityistieteiden perustana olevan tieteen, jossa totuuden lähtökohtana on inhimillinen elämismaailma, ihmisen kokemus (ks. myös Himanka 2010; Miettinen ym. 2010; Pulkkinen 2010; Virtanen 2006, 155).

Ihmisen kokemus on siis fenomenologisen tutkimuksen keskeisin tutkimuskohde (Virtanen 2006, 152, 165). Fenomenologisessa ajattelussa kokemuksellisuus ymmärretään ihmisen suhteen maailmaan (Laine 2018, 30–31). Kokemus syntyy, kun ihmisen tajunta suuntautuu johonkin kohteeseen ja kohde ilmenee tajunnalle. Kokemus sisältää siten ihmisen, hänen tajunnallisen toimintansa, tietyn kohteen sekä näistä muodostuvan suhteen. (Perttula 2009, 116–117; Giorgi 2014, 80.) Näin kokemusten kautta maailma todellistuu meille (Himanka 2010; Pulkkinen 2010, 30).

Kokemusta voidaan fenomenologisessa ajattelussa nimittää myös merkityssuhteeksi (Perttula 2009, 116). Suuntautumisen maailmaan ajatellaan jäsentyvän merkityksinä, eli toisin sanoen kokemukset rakentuvat olennaisesti merkityksistä (Hartimo 2010, 50–59; Laine 2018, 31). Samalla, kun maailma ilmenee ihmisille merkityksinä, myös ihmisten aiemmat kokemukset ja niihin liittyvät merkitykset vaikuttavat siihen, kuinka he suuntautuvat maailmaan ja tulkitsevat uusia kokemuksiaan (Laine 2018; Pulkkinen 2010, 38; Taipale 2010, 120). Suhde minän ja maailman välillä on näin ollen vastavuoroinen (Laine 2018, 30). Laineen

(2018, 30) mukaan fenomenologeille yhteinen ajatus onkin, että ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan ja myös itse rakentavat tuota maailmaa.

Fenomenologinen analyysi ei ole kuitenkaan vain yksittäisten merkitysten luettelointia. Tarkoituksena on kuvata merkityksistä niiden olennaisia kokonaisuuksia, joiden avulla kuvataan kokemuksen perustavaa tasoa, olemusta ja yleisiä rakenteita (Dahlberg ym. 2010, 245–255; Giorgi 1997, 2014; Giorgi, Giorgi & Morley 2017; Laine 2018, 43–48; Miettinen ym. 2010, 11–13; Pulkkinen 2010, 38–41; Tökkäri 2018, 67, 71–74). Fenomenologia ei jää myöskään yksittäisten ihmisten tarkastelun tasolle. Kokemusten subjektiivisuuden lisäksi yhteisöllisyyden ja intersubjektiivisuuden käsitteet ovat olennaisia (Dahlberg ym. 2010, 56–65; Laine 2018, 29–32; Miettinen 2010; Taipale 2010). Nämä käsitteet pitävät sisällään ajatuksen siitä, että vaikka yksilön subjektiivisissa kokemuksissa on oma ainutlaatuisuutensa ja ainutkertaisuutensa, ihmisillä on samanlaisuutta kokemisen tavoissaan ja suhteissaan maailmaan. Tämän samankaltaisuuden kautta pystymme ymmärtämään toisten kokemusmaailmasta jaettuja, yhteisöllisiä ja kulttuurisia merkityksiä. (Himanka 2010, 87–88; Laine 2018, 31–35; Miettinen 2010; Pulkkinen 2010, 38; Taipale 2010; Varto 1996, 58–59.) Näin ollen, kuten Laine (2018, 32) toteaa, ollessamme osa jonkin yhteisön luomaa merkitysten perinnettä paljastaa yksilöiden kokemusten tutkimus samalla myös jotain yleistä. Sen lisäksi, että fenomenologian sanotaan olevan kokemuksen tutkimusta (Virtanen 2006, 152), voidaan täten ilmaista laajemmin, että fenomenologia on ilmiöiden (kreik. *fainomena*) tutkimista (Laine 2018, 30; Metsämuuronen 2006, 92; Miettinen ym. 2010, 10). Kolmanneksi voitaisiin muotoilla, että ”fenomenologia on koetun ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä” (Laine 2018, 46).

Yhteiset, jaetut merkitykset helpottavat siis toisten kokemusten ymmärtämistä, mutta samalla ne voivat myös altistaa vääristyneille ja stereotyyppisille tulkintatavoille (Laine 2018, 35; Varto 1996, 58–59). Miten siis toisten kokemuksista kiinnostunut tutkija voi vähentää omien pinttyneiden tulkintatapojensa vaikutusta ja sen sijaan saavuttaa ja ymmärtää paremmin sitä, mikä on juuri toisen kokemusmaailmalle omaa? Tässä tullaan siihen, mihin fenomenologinen ajattelutapa näyttää erityisen keskeisesti nojaavan: reduktioon. Fenomenologisen

reduktion voisi tiivistetysti sanoa tarkoittavan sitä, että tutkija pyrkii irrottautumaan siitä refleктоimattomasta arkielämän asenteesta, jonka kautta maailman tosiasiat hänelle hahmottuvat; hän pyrkii reflektoiden tiedostamaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä ennakkokäsityksiään ja aihetta käsitteellistäviä teorioita sekä irrottautumaan niistä nähdäkseen enää vain itse ilmiön ja sen ilmenemisen sellaisenaan (Dahlberg ym. 2010; Giorgi 1997, 2014; Giorgi ym. 2017; Himanka 2010, 92–96; Miettinen ym. 2010, 10–13; Pulkkinen 2010). Näin ennakkokäsityksistä, selityksistä ja aiemmasta tiedosta ja teorioista irrottautumalla päästään Husserlin (1995, 2012) vaatimusten mukaisesti palaamaan konkreettisesti elettyyn todellisuuteen ja tarkastelemaan, millä tavoin todellisina pitämämme asiat todella tulevat todellisiksi ja saavat merkityksensä (ks. myös Himanka 2010; Miettinen ym. 2010, 10–13, 16; Pulkkinen 2010).

Reduktion mukainen asenne vaatii tutkijalta kriittistä itseymmärrystä, hermeneuttisen kehän kulkemista ja jatkuvaa reflektiivisyyttä, jotta hän voi avartaa yhä enemmän omaa subjektiivista perspektiiviään ymmärtääkseen toisen ihmisen ilmaisuja ja vähentääkseen omien lähtökohtiensa vaikutusta tulkintoihinsa (Laine 2018; Virtanen 2006, 167–168). Keskeistä tutkijalle on omien tulkintojen jatkuva kriittinen koettelu, jonka avulla hän pyrkii säilyttämään avoimuuden toisen ihmisen kokemusmaailmaa kohtaan – myös sen suhteen, mikä toisessa on erilaista suhteessa itseen (Laine 2018). Fenomenologisessa ajattelussa tosin myönnetään, ettei täydellinen toisen elämysmaailman tavoittaminen ja omien kokemusten ja ennakkokäsitysten pois rajaaminen ole mahdollista (Dahlberg ym. 2010, 339–342; Laine 2018, 37–38; Perttula 2000). Reduktio näyttää olevan fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisin ja samalla myös vaikein päämäärä (ks. Giorgi 2014, 91–93; Himanka 2010, 94–95; Pulkkinen 2010, 30–31).

Yhteenvetona voitaisiin sanoa, että fenomenologia ei siis etsi ilmiöille ulkoisia syitä tai selityksiä, koska niiden ajatellaan johtavan pois itse asiasta (Giorgi 2014; Himanka 2010, 91–93; Husserl 1995, 78; Laine 2018; Miettinen ym. 2010, 10–13). Selittämisen sijaan fenomenologia pyrkii kuvailemaan, ja sen menetelmällisenä ihanteena on pysyä kiinni tutkittavassa ilmiössä (Miettinen ym. 2010, 12–

13). Fenomenologia pyrkii näin tuomaan näkyviin niitä arkisia kokemisen prosesseja, tottumuksia ja itsestäänselvyksiä, jotka on koettu muttei vielä huomattu eikä tietoisesti ajateltu (Laine 2018; Pulkkinen 2010, 35). Koska ilmiötä ei pyritä typistämään yhtä sitä luonnehtivaan selitykseen, on tarkoituksenmukaista etsiä kokemuksista yleisten rakenteiden ohella myös niihin sisältyvää yksilöllistä moninaisuutta (Giorgi ym. 2017; Laine 2018).

Olen tähän mennessä käynyt läpi fenomenologian ydinkäsitteitä: kokemuksen, merkityksen, merkitysrakenteen, ilmiön, subjektiivisuuden, intersubjektiivisuuden ja reduktion käsitteet. Näiden käsitteiden ympärille ei asetu kuitenkaan vain yhdenlaista fenomenologista ajattelutapaa. Fenomenologian tutkimuskenttä jakautuu useisiin erilaisiin suuntauksiin, jotka esimerkiksi ymmärtävät tutkijan tekemien tulkintojen merkityksen eri tavoin (Chan, Fung & Chien 2013; Giorgi ym. 2017; van Manen 2003, 25–26; Tökkäri 2018, 65–68; Virtanen 2006, 153–156). Tässä tutkielmassa hyödynnän Husserlin ajatteluun painottuvaa deskriptiivistä fenomenologiaa. Tähän tutkimusperinteeseen pohjautuu myös Giorgin analyysimenetelmä (Giorgi 1997; Giorgi ym. 2017; Virtanen 2006, 181), jota soveltan tässä tutkimuksessa ja jonka esittelen analyysiluvussa 3.5.

Deskriptiivisen fenomenologian ajattelutavassa korostuu pyrkimys niin sanottuun puhtaaseen kuvailevuuteen. Tällöin korostuu ajatus siitä, että ilmiötä kuvataan sellaisena kuin kokija sen elämismaailmassaan kokee, mitään muuta siihen lisäämättä tai mitään siitä vähentämättä. (Dahlberg ym. 2010; Giorgi 1997, 2014; Giorgi ym. 2017; van Manen 2003, 25–26; ks. Perttula 2000.) Tällaisista Husserliin pohjautuvista tutkimustavoista sanotaan, että ne korostavat kokemuksen yksilöllisyyttä ja tajunnallisuutta (Tökkäri 2018, 65). Kokemusta tarkastellaan yksilön tajunnassa ilmenevänä sisältönä ja oletetaan, että haastateltavan kerronta heijastaa tätä hänen kokemustaan suoraan. Näin ollen tarkastellaan, mitä yksilö kertoo kokeneensa, eikä esimerkiksi sitä, mitä hän epäsuorasti puheellaan kertoo. (Giorgi 1997, 2014; Tökkäri 2018, 65–69.) Ytimessä on jälleen tavoitella tutkimuksen lähtemistä siitä konkreettisesta todellisuudesta, jossa elämme, ei todellisuuden syistä, selityksistä tai teorioista.

Fenomenologia ja draamakasvatus näyttävät jakavan monia yhteisiä ydin-käsitteitä. Myös draamakasvatuksessa pidetään keskeisenä ihmisen monimuotoista, niin yksilöllistä kuin yhteisöllistä kokemuksellisuutta sekä kokemuksiin liittyviä merkityksenantoja (esim. Hatton & Nicholls 2018; Heikkinen 2002; Owens & Barber 2010; Sæbø 2009, 2011; Teerijoki 2001b; Wright 2000; Østern 2003). Fenomenologia näyttää itse asiassa olevan yksi keskeisimmistä draamakasvatuksen tieto- ja oppimiskäsitykseen vaikuttavista tutkimusperinteistä (ks. Heikkinen 2004, 40; Hornbrook 1998, 66–69; Sæbø 2009, 2011; Østern & Heikkinen 2001). Fenomenologia näyttää myös tämän tutkimuksen kontekstissa kokonaisvaltaisena ja syväluotaavana lähestymistapana kiinnostavalta tutkittaessa oppijan kokemuksen olemusta ja rakentumista draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Fenomenologian ja erityisesti kuvailevan fenomenologian avulla päästään tässä tutkimuksessa tarkastelemaan, mitä draamakasvatukseen liittyvä kokemuksellisuus on oppijan itsensä kuvaamana: kuinka kokemukset, merkitykset ja oppimisen ilmiöt rakentuvat siten kuin oppija ne itse kuvaa kokeneensa.

3.3 Tutkittavat

Fenomenologista tutkimusta tehdessä on löydettävä tutkittavia, joilla on oma-kohtaisia kokemuksia siitä ilmiöstä ja ilmiöön liittyvistä tilanteista, joita halutaan tutkia (Englander 2012; Giorgi 2014, 96; Lehtomaa 2009, 167; van Manen 2003, 62). Tähän tutkimukseen etsittiin sellaisia henkilöitä, jotka ovat jossain elämänsä vaiheessa osallistuneet opetukseen, jossa draama ja teatteri ovat olleet opetuksen kohteena oppiaineen kaltaisesti tai jossa draaman ja teatterin menetelmiä on käytetty jonkin muun asian oppimiseksi. Rajasin tutkimuksen koskemaan aikuisten kertomia kokemuksia. Rajaus aikuisiin perustui arviooni siitä, että aikuisilla olisi mahdollisesti kertynyt elämänsä aikana aiheeseen liittyviä kokemuksia monista eri yhteyksistä. Pidin siis mahdollisimman rikkaan aineiston keräämisen kannalta sopivana sitä, että tutkittavilla olisi mahdollisesti useita ja usean eri elämäntaiheen ajalta kokemuksia draaman ja teatterin tekemisestä oppijana.

Lähetin haastattelukutsun (liite 1) Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen yliopistonopettajille, minkä myötä kutsuni välitettiin sähköpostilistojen kautta Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa draamakasvatusta Jyväskylässä tai Helsingissä viime vuosina opiskelleille. Saadessani viestini välitetyksi draamakasvatuksen opintoja käyneille aikuisille oli varmaa, että näillä tutkittavilla olisi ainakin draamakasvatuksen kursseilta kokemuksia. Pidän kokemuksia draamakasvatuksen kursseilta tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisina, sillä näillä kursseilla opiskelija pääsee draamaopettajuuden ja -ohjaajuuden rakentamisen lisäksi kokeilemaan omakohtaisesti, millaista on olla osallistujana draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Tutkimukseen ilmoittautui tätä kautta kuusi henkilöä, jotka olivat sekä Jyväskylästä että muualta Suomesta. Heistä neljän kanssa olin ollut aiemmin tekemisissä draaman ja teatterin merkeissä.

Fenomenologisen ja ylipäätään laadullisen tutkimuksen tavoitteita palvelee suhteellisen pieni määrä tutkittavia, sillä tavoitteena on syvällisen ja monipuolisen ymmärryksen saaminen tietystä ihmiselämän kokemusalueesta, ei tilastollinen yleistettävyyttä (Dahlberg ym. 2010, 175–176; Englander 2012; Eskola & Suoranta 1999, 61–62; Laine 2018). Esimerkiksi Giorgi (2014, 198) esittää kolmen henkilön ja Dahlberg ym. (2010, 175) noin viiden olevan vähimmäismäärä tutkittavia fenomenologisen tutkimuksen toteuttamiseksi. Olin arvioinut tutkimukseen tarvittavan neljästä kuuteen henkilöä, joten pidin lopulta muodostunutta kuuden osallistujan määrää kattavana.

Osallistujien iällä, sukupuolella, ammatilla tai muilla taustatiedoilla en katsonut olevan merkitystä tämän tutkimuksen kannalta, joten tällaisia taustatietoja en erikseen kerännyt. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia oppijan kokemuksen ydinsisältöjä, -rakenteita ja -merkityksiä eikä oppijan taustojen tai elämäntilanteen yhteyksiä kokemusten ja merkitysten syntyyn. Ajattelin Lehtomaan (2009, 167) tapaan, että kun tutkitaan ihmisiä, ei ole syytä tehdä jakoa esimerkiksi sukupuoliin mukaan. Tutkittavien taustan ja tutkittavien ennalta tuntemiseni merkityksiä tulosten kannalta arvioin kuitenkin tarkemmin luvussa 6.3 ja tutkijan suhdetta tutkittaviin eettisistä näkökulmista luvussa 3.6.

Tutkittavien joukkoa voi karkeasti kuvata haastatteluissa ilmenneiden tietojen perusteella iältään vaihteleviksi sekä usean eri ammatti- tai opiskelualan edustajiksi, ei siis esimerkiksi vain opettajiksi tai opettajaopiskelijoiksi. Kaikki tutkittavista olivat suorittaneet tai suorittamassa korkeakoulututkintoa. Osa heistä oli käynyt draamakasvatuksen perusopintojen kursseja, osa myös aineopintojen kursseja. Tutkimus ei kuitenkaan koske vain draamakasvatuksen opintoihin liittyviä kokemuksia, sillä tutkittavat kertoivat myös muista kokemuksistaan. Tutkittavista käytetyt nimet tulosluvussa ovat keksittyjä.

3.4 Tutkimusaineiston keruu

Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty avoimilla haastatteluilla. Avoin haastattelu tarkoittaa, että haastateltavan annetaan puhua tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä vapaasti oman ymmärryksensä pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88–90). Vain keskustelun aihe on määritelty, jolloin keskustelu etenee haastateltavan vastausten ja niiden pohjalta muotoutuvien haastattelijan syventävien lisäkysymysten mukaisesti. Tarkoituksena on perehtyä tutkittavaan ilmiöön haastateltavan ymmärryksen pohjalta ilman, että ilmiöön liittyvä teoreettinen viitekehys määrittäisi haastattelun rakennetta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88–90.) Avointa haastattelua kutsutaan myös muun muassa vapaaksi, syväksi, informaaliksi, keskustelunomaiseksi, ei-strukturoiduksi tai ei-ohjaavaksi haastatteluksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88; Metsämuuronen 2006, 115).

Avoimen haastattelun nähdään sopivan hyvin fenomenologiseen tutkimusasetelmaan (Laine 2018, 39). Fenomenologisen tutkimusasetelman mukaisesti haastattelun tulee nimittäin pyrkiä antamaan haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa kuvata hänen omakohtaisia kokemuksiaan, jolloin myös haastattelukysymysten tulee pyrkiä olemaan mahdollisimman avoimia ja laajoja sekä ohjailemaan haastateltavan vastauksia mahdollisimman vähän (Chan ym. 2013; Giorgi 1997; Laine 2018, 39; Virtanen 2006, 170). Toki avoinkin haastattelu on rajoitettu ainakin tutkimuskysymyksen ja sen myötä keskustelun aiheen osalta. Haastattelun sisältö ei siten ole täysin sattumanvarainen, vaan tutkijan tehtävänä on

huolehtia, että haastattelu pysyy kiinni tutkittavassa ilmiössä. (Englander 2012; Giorgi 2014, 123; Laine 2018, 39; Tuomi & Sarajärvi 2018, 89.)

Tässä tutkimuksessa kerroin haastateltaville haastattelun aiheen olevan draamaan ja teatteriin liittyvät kokemukset oppijan eli oppilaan tai opiskelijan näkökulmasta. En tarkentanut näitä aiheeseen liittyviä käsitteitä sen tarkemmin, vaan haastattelun sisältö perustui siihen, miten haastateltava itse ymmärsi käsitteet draama, teatteri, oppija, oppilas ja opiskelija. Kerroin haastateltaville, että he voivat kuitenkin puhua vapaasti kaikista mieleen tulevista asioista. Tällä tavoin pyrin luomaan haastattelutilanteeseen Virtasenkin (2006, 170) korostamaa avointa ilmapiiriä, joka tarjoaisi tilaa vapaamuotoiselle kokemuksista puhumiselle. Ajatuksena oli myös, että joskus sivupoluilta aluksi vaikuttavat kertomukset voivatkin tarjota uusia näkökulmia aiheeseen (ks. Josselson 2013, 52, 157–158). Tarkoitukseni oli näin pysyä mahdollisimman avoimena tutkittavaa ilmiötä ja haastateltavien kokemuksia kohtaan, mikä esimerkiksi Chanin ym. (2013), Laineen (2018, 39) ja Lehtomaan (2009) mukaan onkin tärkeää haastattelijan asenteessa fenomenologista tutkimusta tehdessä.

Haastattelun aluksi informoin haastateltavia aiheen lisäksi myös avoimen haastattelun luonteesta sekä tarkoituksesta keskustella konkreettisista tilanteista ja tapahtumista. Kerroin haastateltaville, että he saavat kuvata tapahtumia niin yksityiskohtaisesti kuin haluavat. Painotin, että tärkeintä on, että he voivat mahdollisimman vapaasti omin sanoin kertoa kokemuksistaan. Tämä haastattelun kulusta informoiminen tapahtui kaikkiaan haastattelukutsun (liite 1) lisäksi sähköpostikeskusteluissa, joita kävimme haastatteluajan sopimiseksi, sekä kertauksena haastattelutilanteen alussa. Informoin haastateltavia haastattelun kulun lisäksi myös tietosuojasta ja heidän henkilötietoihinsa liittyvistä oikeuksista sekä tarjosin mahdollisuuksia esittää kysymyksiä haastattelusta ja tutkimuksesta.

Ensimmäinen haastattelun aloittava kysymykseni oli: ”Millaisia kokemuksia sinulla on draamasta ja teatterista?”. Muotoilin aloituskysymyksen näin, jotta se olisi laaja ja mahdollisimman vähän rajaava. Lisäksi kysymyssana ”millainen” kannustaa kuvailevaan kerrontaan (Hyvärinen 2017, 26–27), ja juuri kuvaukset ovat fenomenologisessa haastattelussa sitä, mitä haetaan (Englander 2012; Giorgi

2014, 122–125; Laine 2018, 39). Yhdessä haastattelussa keskustelu lähti käyntiin ilman tätä avauskysymystä, jolloin pelkkä aiheen kertaaminen riitti aloittamaan keskustelun. Avoimen haastattelun luonteen mukaisesti en ollut päättänyt etukäteen, mitä muita kysymyksiä tulen varmuudella kysymään, vaan esitin aloituskysymyksen jälkeiset kysymykset keskustelun etenemisen mukaan. Tein keskustelun edetessä muistiinpanoja siitä, mitä laajempia kokonaisuuksia haastattelutavat kertoivat kokeneensa: mitä kursseja ja opintokokonaisuuksia he kertoivat esimerkiksi käyneensä tai missä ryhmissä he kuvasivat minäkin ajanjaksona olleensa mukana. Usein nämä laajemmat kokonaisuudet tulivat pääpiirteittäin ilmi heti keskustelun alussa, jonka jälkeen kävimme niitä yksityiskohtaisemmin läpi tapahtuma kerrallaan. Näistä pääpiirteittäin kerrotuista kokonaisuuksista muodostuivat tällöin ikään kuin haastattelun teema-alueet, joihin syvennyimme. Toki haastattelun keskustelunomaisen luonteen mukaisesti aiheeseen liittyviä tilanteita käytiin läpi myös vapaamuotoisesti sieltä täältä huomioita poimien.

Keskustellessa haastattelijan on tärkeää auttaa haastateltavaa refleктоimaan kokemuksiaan omakohtaisella ja konkreettisella tasolla (Laine 2018). Tavoitteena on saada konkreettisia ja yksityiskohtaisia kuvauksia eletyistä kokemuksista (Englander 2012; Giorgi 2014, 122). Haastattelijan esittämien kysymysten tulee auttaa haastateltavaa kuvaamaan kertomuksenomaisesti tämän omaa toimintaa ja konkreettisia havaintoja, jolloin päästään puhumaan nimenomaan konkreettista kokemuksista eikä esimerkiksi abstrakteista yleisistä käsityksistä, kuten mielipiteistä tai uskomuksista (Laine 2018). Kokemuksista puhumisen kieli on erilaista kuin käsityksistä puhumisen kieli, ja näin myös kysymykset täytyy esittää yleistä, käsitteellistä kieltä konkreettisemmalla tasolla (Laine 2018).

Tukeakseni siis haastateltavien kerrontaa, joka sisältäisi tutkimusaiheeseen liittyviä kuvauksia konkreettisista ja omakohtaisista kokemuksista, laadin itselleni tukikysymyslistan (liite 2), joka oli minulla haastatteluissa mukana. Listan kysymykset suunnittelin ja esitin sillä tarkoituksella, että ne suuntaavat keskustelua nimenomaan konkreettiseen tapahtumien ja niihin liittyvien yksityiskohdienten kuvailuun. Kaikkia tukikysymyslistan kysymyksiä ei ollut tarkoitus käydä läpi vaan käyttää niitä haastateltavan kerronnan mukaan. Oleellista minulle oli

kysymyksiä esittäessäni suunnata huomioni siihen, mitä haastateltava oli juuri sanonut eli pysyä haastateltavan kerronnassa kiinni. Pyrin kysymyksiä esittäessäni pysymään mahdollisimman avoimena ja uteliaana haastateltavien omia merkityksenantoja kohtaan siitä, mikä heille oli tapahtumien kannalta oleellista, tekemättä siitä itse oletuksia. Kuten tukikysymyslistasta (liite 2) näkyy, pyrinkin kiinnittämään näin ollen huomiota myös haastateltavan ilmaisujen selventämiseen ja pyysin tarkennuksia silloin, kun se ei keskeyttänyt haastateltavan puhetta (esimerkiksi: "Mitä tarkoittit sillä, että harjoitus oli vaikuttava?"). Kokemuksista puhuminen voi tyypillisesti sisältää monimerkityksisiä ilmaisuja (Laine 2018, 40–41), joiden sisältöjä haastateltavaa voi pyytää tarkentamaan tavoitellakseen juuri hänen tarkoittamaa merkitystä (Chan ym. 2013; Josselson 2013, 158–163).

Koska haastattelukysymykset riippuivat oleellisesti keskustelusta, tuli tukikysymyslistan kysymysten lisäksi myös uusia kysymyksiä mieleeni vasta kussakin haastattelutilanteessa erikseen. Vaikka siis haastatteluun voi valmistautua, ei sen kulkua voi täysin etukäteen ennakoida eikä niin ole tarkoitukseen (Hyvärinen 2017; Lehtomaa 2005, 171). Lehtomaa (2005, 171, 178) korostaakin haastattelijan intuition ja herkkyyden merkitystä haastattelutilanteissa sekä kykyä kuulla, olla läsnä ja tulla vaikutetuksi. Tiedostin läsnäolon merkityksen ja halusin osoittaa myös haastateltaville olevani läsnä, kiinnostunut ja kuuntelevani. Tätä viestin haastattelutilanteissa eleillä, kuten nyökkäyksillä, sekä äännähdyksillä ja sanoilla, kuten "mm", "joo" tai "niin". Tällaisia viestejä Ruusuvuori ja Tiittula (2017, 50) nimittävät minimipalautteiksi ja heidän mukaansa niiden avulla voi osoittaa muun muassa kuuntelemista tai kehotusta jatkaa puheenvuoroa. Pyrin Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017) huomioiden mukaisesti olemaan reagoitavoissani kuitenkin suhteellisen neutraali, jotten ohjailisi esimerkiksi hämmästyneen oloisella reaktiolla haastateltavan kerrontaa tiettyyn suuntaan, mutta kuitenkin niin, etteivät neutraalin oloiset reaktiot tuottaisi minusta passiivista vaikutelmaa vaan ilmentäisivät nimenomaan kuuntelemista ja kiinnostuneisuutta. Minimipalautteiden lisäksi kuuntelemista ja läsnäoloa voi viestiä hiljaisuus, joka voi viestiä haastateltavalle tarjotusta tilasta jatkaa kertomustaan (Hyvärinen

2017, 30–32; Josselson 2013, 65–67). Ääninauhojen perusteella haastattelutilanteissa olikin jopa 13 sekunnin hiljaisia hetkiä, joita ilmeni erityisesti niissä tilanteissa, joissa tulkitsin haastateltavan miettivän vastaustaan. Toki esitin lisäkysymyksiä silloin, kun hiljaisuuden myötä varmistui, ettei haastateltava siinä kohtaa puhuisi asiasta enempää.

Haastattelut toteutin heinä-elokuussa 2019. Niistä viisi tein kasvokkain ja yhden puhelimitse. Puhelinhaastattelu ei eronnut luonteeltaan kasvokkaisista haastatteluista. Siinä ei toki ollut aivan kaikkia niitä etuja, joita kasvokkaisissa haastatteluissa oli. Esimerkiksi haastateltavan katseesta ei voinut päätellä, miettiikö hän lausettaan loppuun vai odottaako hän lisäkysymystä. Tässä tilanteessa pidin kuitenkin haastateltavan kiinnostusta osallistua tutkimukseen tärkeämpänä kuin kasvokkaista tapaamista. Puhelinhaastattelussa voi toisaalta olla myös omanlaisiaan etuja: haastattelu puhelimen kautta voi luoda haastattelusta rennomman ja vapaamuotoisemman tilanteen, kun asioista voi puhua oman kodin rauhassa ja siellä liikusken, kuten Ikonen (2017) esittää.

Haastattelujen kesto vaihteli tunnista ja 58 minuutista kahteen tuntiin ja 27 minuuttiin. Haastattelujen pituus johtunee aiheen laajuudesta sekä pyrkimyksestäni rikkaaseen kokemusten kuvaukseen. Usein haastateltava oli myös itse innokas jatkamaan keskustelua ja kokemustensa reflektointia, vaikka toin esiin, ettei keskustelua tarvitse käydä enempää kuin jaksaa. Tämä osoittanee, että haastattelutilanne saattoi tarjota merkityksellisen tilan puhua avoimesti ja vapaasti omista tärkeistä kokemuksista.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 384 liuskaa fonttikoolla 12 ja rivinvälillä 1. Haastattelujen pituus vaikuttaa litteroidun aineiston suureen sivumäärään. Sivumäärää laajentaa myös se, että litteroin keskustelussa esiintyneet omat kommenttini (kuten ”mm” tai ”joo”) omille riveilleen. Litteroin lisäksi haastattelun alussa ja lopussa käydyt keskustelut tutkimuksen kulusta, joiden lomassa esiintyi toisinaan haastateltavan tekemiä olennaisia yhteenvetoja kokemuksistaan.

3.5 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi on toteutettu soveltamalla Giorgin (Giorgi 1997, 2014; Giorgi ym. 2017) kuvailevan fenomenologian analyysimethodia sekä samantapaisesti eteneviä Laineen (2018) ja Dahlbergin ym. (2010, 238–256) esittämiä analyysin vaiheita. Näihin perustuen analyysi jakautui tässä tutkimuksessa kuuteen vaiheeseen: 1) aineiston lukemiseen ja kokonaiskuvan hahmottamiseen, 2) aineiston kuvailuun, 3) merkitysyksiköiden erotteluun, 4) merkitysyksiköiden yhdistelyyn merkityskokonaisuuksiksi, 5) yksilökohtaisten merkitysrakenteiden muodostamiseen sekä 6) yksilötulosten yhteenvientiin eli yhteisen merkitysrakenteen muodostamiseen. Avaan seuraavaksi näitä analyysivaiheita esimerkkien kera. Tavoitteenani on tuoda esiin analyysini etenemistä lukijalle mahdollisimman selkeästi ja läpinäkyvästi, minkä tärkeyttä muun muassa Giorgi (2014, 133–134) sekä Giorgi ym. (2017) painottavat. Vaikka analyysin eteneminen esitetään vaihe kerrallaan, kuuluu tutkimuksen kulkuun myös ajoittainen palaaminen edellisiin vaiheisiin (Laine 2018, 42). Näenkin analyysin tässä kokonaisuutena, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää toisen ihmisen kokemusmaailmaa, enkä ainoastaan yksittäisinä yksioikoisesti suoritettavina vaiheina.

Aineiston lukeminen ja kokonaiskuvan hahmottaminen. Ensimmäisenä vaiheena aineistoa luetaan huolellisesti kokonaiskuvan saamiseksi. Tässä vaiheessa ei ole tarkoitus vielä jäsenellä aineistoa tai rajata siitä mitään pois, vaan lukea sitä avoimin mielin. (Dahlberg ym. 2010, 238; Giorgi 1997; Giorgi 2014, 128–129; Giorgi ym. 2017.) Kokonaiskuvan saaminen on tärkeää, koska haastattelun avoimen ja kerronnallisen luonteen vuoksi haastateltava voi viitata samaan tapahtumaan ja sen sisältämiin merkityksiin useassa eri kohtaa haastattelua. Kokonaiskuvan hahmottaminen auttaa siis seuraavissa analyysivaiheissa ymmärtämään merkitysten ilmauksia kokonaisuudessaan, sillä vain yksittäisiä kohtia tulkittaessa merkitysten analyysi voi jäädä vajavaiseksi. (Giorgi 2014, 128; Giorgi ym. 2017.) Aineiston huolellinen lukeminen sekä alkuperäisen ääninauhan kuuntele-

minen auttavat ymmärtämään ilmaisujen merkityksiä tutkittavan omasta näkökulmasta, mikä vähentää tutkijan välittömien olettamusten ja ennakkokäsitysten vaikutusta analyysiin (Dahlberg ym. 2010, 238–239; Laine 2018, 42–45).

Tökkärin (2018, 72) mukaan aineistoon tutustuminen toteutuu käytännössä silloin, kun tutkija itse litteroi aineiston. Litteroituani aineistoni sanatarkasti minulle oli muodostunut kokonaiskuva ja -käsitys siitä, millaisista asioista mikäkin haastattelu kokonaisuudessaan kertoo, jolloin Dahlbergin ym. (2010, 239) mukaan voi jatkaa seuraavaan vaiheeseen.

Aineiston kuvailu. Seuraavaksi tein aineistosta kuvauksia. Kuvausten tarkoituksena on tiivistää aineistoa ja esittää siitä tutkimuskysymykseen vastaavia osia (Laine 2018, 42). Kuvaukset kirjoitetaan mahdollisimman tarkasti haastateltavan omaa puhetta ja ilmaisutapoja myötäillen, jottei tässä vaiheessa tehtäisi liian yleistäviä tulkintoja eikä kadotettaisi aineiston sisältämiä merkityksiä (Laine 2018, 42). Kuvaus on käytännössä haastateltavan puheen epäsuoraa esittämistä muuttamalla ensimmäisen persoonan ilmaisut kolmanteen persoonaan (Giorgi 2014, 146–154; Giorgi 2017; Laine 2018, 42). Kolmannen persoonan käytön myötä tutkijalle korostuu samalla se, että tutkimuksen kohteena on toisen ihmisen kokemus eikä hänen omansa (Giorgi 2014, 153–154; Giorgi 2017). Esimerkkinä esitän tekemiäni kuvauksia Annan kokemuksia koskevasta aineistosta (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkit kuvauksista.

Ote aineistosta	Kuvaus
No se oli ehkä sillei että tota ku tehtiin niit harjotuksia niin tota sitä niinku aina ihasteltiin kuinka paljon niinku jengi osas irrotella – –	Anna kertoo, että kun paikassa A tehtiin niitä harjoituksia, sitä aina ihasteltiin kuinka paljon jengi osasi irrotella.
– – tulihan [paikassa A:kin] jonku verran jotakin kriittistä palautetta mut ne ei ollu niin teräviä koskaan vaan sillei niinku et olisko tämänönen et tää ei, harjotus ei ollu minun mielestä nii kiva ja sitte joku toinen sano et minust se taas oliki et se menee sillai vaa kahvipöytäkeskustelun omasesi eikä siit tullu niinku sit semmost niinku, semmost niinku veitsenterävää tunnelmaa.	Annan mukaan tulihan paikassa A:kin jonkun verran jotakin kriittistä palautetta, mutta ne eivät olleet niin teräviä koskaan, vaan sillä tavalla, että olisiko tällainen, että tämä harjoitus ei ollut minun mielestäni niin kiva, ja sitten joku toinen sanoi, että minusta se taas olikin. Annan mukaan se menee sillä tavalla vain kahvipöytäkeskustelun omaisesti eikä siitä tullut sitten sellaista veitsenterävää tunnelmaa.

Laineen (2018, 42) mukaan tutkija tekee aineiston kuvailun yhteydessä valintoja sen suhteen, mikä aineistossa kuuluu tutkimuksen piiriin. Koska tutkimuksen kohteena ovat konkreettiset kokemukset, kävin aineistoani läpi alusta loppuun ja kirjoitin Wordin kommenttikenttään kuvaukset niistä kohdista, joissa haastateltava kertoi konkreettisista tilanteista ja tapahtumista omakohtaisesti eli oli kertomuksessaan itse toimijana ja kokijana. Tämän myötä rajasin pois mielipiteiksi ja käsityksiksi tulkitsemani osiot, jollainen oli esimerkiksi haastateltavan esittämä väite siitä, millainen ohjaajan tulisi hänestä olla. Toki lähestymistapani hollistisen luonteen (Dahlberg ym. 2010, 244; Giorgi 1997; Giorgi 2014, 128) vuoksi pohdin tässäkin kohtaa kokonaisuuden kannalta, ovatko käsityksinä ja mielipiteinä näyttäytyvät asiat osa jonkin konkreettisen kokemuksen kuvausta, esimerkiksi jos käsitystä ohjaajasta seuraa jokin tapausesimerkki. Rajasin tässä vaiheessa analyysistä pois lisäksi haastateltavan omaan opettajuuteen liittyvät kokemukset, jotka eivät kertoneet hänen kokemuksistaan oppijana, sekä tilanteet, joissa ei kuvattu varsinaisesti opetustilannetta pedagogisessa kontekstissa vaan esimerkiksi harrastuksen parissa olemista. Kun kohtasin rajauksen suhteen harjannanvaraisia osioita, oli periaatteenani sisällyttää ne mieluummin analyysiin mukaan kuin jättää ne pois. Kuten Laine (2018, 44) huomauttaa, on tärkeää, ettei olennaisia merkityksiä pudoteta missään vaiheessa pois.

Merkitysyksiköiden erottelu. Kolmannessa vaiheessa jaoin kirjoittamaani kuvaustekstiä pienempiin osiin. Näitä pienempiä osia kutsutaan merkitysyksiköiksi (Giorgi 1997, 2014; Giorgi ym. 2017). Merkitysyksiköiden erottelu tekstistä perustuu tutkijan tekemään tulkintaan siitä, missä kohtaa haastateltavan kerrontaa merkitys muuttuu. Merkitysten erottelua toisistaan ohjaavat tutkimusaiheen, tutkimuksen tieteenalan sekä fenomenologisen reduktion asettamat näkökulmat, mutta muutoin sille ei tässä vaiheessa tarvitse asettaa tarkempia kriteerejä. (Giorgi 1997; Giorgi 2014, 129–130; Giorgi ym. 2017.) Merkitysyksiköiden erottelu on siis varsin spontaania ja intuitiivista toimintaa. Se, kuinka merkitysyksiköt tarkkaan ottaen jaottelee, ei ole juurikaan oleellista lopputuloksen kannalta; vaihe lähinnä helpottaa aineiston käsittelyä seuraavissa vaiheissa (Giorgi 2014,

130, 179). Käytännössä toteutin tämän vaiheen siten, että loin uuteen tiedostoon taulukon, johon tein monta riviä. Siirsin kirjoittamaani kuvaustekstiä taulukkoon siten, että asetin eri merkityksistä kertovat osat omille riveilleen.

Jotta aineiston jäsentäminen olisi tutkimuksenteon kannalta mielekästä ja hedelmällistä, muunnetaan merkitysyksikön sisältö tässä vaiheessa tutkimuksen tieteenalan kieltä vastaavaksi (Giorgi 1997, 2014; Giorgi ym. 2017). Loin erottelemineni merkitysyksiköiden viereen uuden sarakkeen, johon tiivistin kunkin merkitysyksikön sisällön tutkimuksen tieteenalan kielellä. Tämän tutkimuksen tieteenaloina pidän kasvatustieteiden ja draamakasvatuksen aloja. Taulukosta 2 löytyy esimerkkejä tästä analyysivaiheesta Eevan kokemuksia koskevasta aineistosta.

TAULUKKO 2. Esimerkit merkitysyksiköistä ja niiden tiivistyksistä tieteenalan kielellä.

Merkitysyksikkö kuvauksen kielellä	Merkitysyksikkö tiivistettynä tieteenalan kielellä
Opettaja A:n opetustyyli oli sellainen hyvin kannustava. Hän aina antoi myönteistä palautetta. Hän ei oikeastaan sellaista rakentavankaan kriittistä palautetta antanut, vaan se oli aina myönteistä ja se oli Eevan mukaan ihan ok. Hänellä oli sellainen turvallinen olo siinä ryhmässä.	Eräillä kursseilla opettajalla oli Eevan mukaan kannustava opetustyyli ja hän antoi aina myönteistä palautetta. Opettaja ei antanut rakentavankaan kriittistä palautetta, mikä oli Eevan mukaan ”ihan ok”. Hänellä oli turvallinen olo tässä ryhmässä.
Opettaja B:llä oli sellainen ote, että hän myös antoi sitä rakentavaa kritiikkiä. Se oli sillä tavalla virkistävää verrattuna opettajaan A. Siinä Eeva koki sillä tavalla, että hän pääsi eteenpäin ja kehittyi.	Eräillä toisilla kursseilla toinen opettaja puolestaan antoi myös rakentavaa kritiikkiä, mikä oli Eevasta virkistävää verrattuna opettajaan A. Eeva koki, että tällöin hän pääsi eteenpäin ja kehittyi.
Eeva muistaa sen, että hän ei kertaakaan loukkaantunut siitä, mitä opettaja B olisi sitä palautetta antanut.	Eeva ei kertaakaan loukkaantunut opettajan B palautteista.

Kun aineistoa jäsennetään tieteenalan kielellä, on tutkijan tehtävä tähänastista analyysia harkinnanvaraisempaa pohdintaa siitä, kuinka hän ilmaisee arkikielisten ilmaisujen sisältämiä moninaisia merkityksiä tutkimuksenteon ja tieteenalan mukaisesti (Giorgi 1997, 2014; Giorgi ym. 2017; ks. Laine 2018, 44–45). Tässäkin kohtaa, kuten jokaisessa analyysin vaiheessa, pidetään aineiston osia käsitellessä kokonaiskuva aineistosta mielessä. Vaikka tutkija jäsentää haastateltavan sano-

mia asioita pienempiin ja tiiviimpiin osiin, hän pyrkii ymmärtämään niitä kokonaisuuden eli koko haastattelun kehyksissä (Dahlberg ym. 2010, 236–238; Laine 2018). Pidinkin jatkuvasti analyysin aikana alkuperäistä litteraattia erillisenä tiedostona auki, jotta pystyin nopeasti tarkistamaan, missä yhteydessä haastateltava oli minikin asian sanonut. Siten pyrin ymmärtämään haastateltavan ilmaisuja koko kontekstissaan myös tiivistyksiä tehdessä. Kokonaisuuden mukana kuljettamisen lisäksi olen sisällyttänyt tiivistyksiini edelleen joitain tutkittavan käyttämiä ilmaisutapoja, kuten yllä olevasta taulukosta ilmenee. Ajatuksenani on Lainetta (2018, 44–45) mukaillen ollut, ettei tässäkään kohta ole mielekästä häivyttää haastateltavan ilmaisuista niiden yksilöllistä moninaisuutta liian yleistävällä kielellä.

Merkitysyksiköiden yhdistely merkityskokonaisuudeksi. Seuraavaksi ryhmittelin tieteenalan kielelle tiivistettyjä mutta vielä toisistaan irrallisia merkitysyksiköitä yhteen. Merkitysyksiköitä liitetään toisiinsa niiden samankaltaisuuden ja sisäisen yhteenkuuluvuuden perusteella (Dahlberg ym. 2010, 244; Laine 2018, 43–44). Toteutin tämän vaiheen siirtämällä merkitysyksiköitä yhteen sen mukaan, kun tulkitsin niiden kertovan samasta asiasta. Kustakin näin ryhmitellyistä kokonaisuudesta muodostui yksi merkityskokonaisuus. Kun ryhmittely oli valmis, kirjoitin kullekin kokonaisuudelle sen sisältöä kuvaavan otsikon. Ryhmittelystä esitän esimerkin Kertun kokemuksia koskevasta aineistosta (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Esimerkki merkitysyksiköiden ryhmittelystä merkityskokonaisuudeksi.

Merkitysyksiköt	Merkityskokonaisuus
Kerttu sanoo pitäneensä myös esiintymisen herättämästä jännityksen tunteesta. Hän kuvaavaa, että jännittäessä tuntuu hetken aikaa siltä, ettei muista mitään, mutta alkuun päästessä on yhtäkkiä roolissa ja esitys etenee kuin itsestään.	Esiintymisen herättämä positiivinen jännitys
Esitysiltana Kerttu tunsi varmuutta osaamisestaan, joten häntä ei sen suhteen jännittänyt. He olivat harjoitelleet näytelmää runsaasti.	

(jatkuu)

TAULUKKO 3. Esimerkki merkitysyksiköiden ryhmittelystä merkityskokonaisuudeksi.

Merkitysyksiköt	Merkityskokonaisuus
Koristeiden ja himmennettyjen valojen luoma juhlava tunnelma sekä yleisö, jonka joukossa oli läheisten lisäksi paljon tuntemattomia ihmisiä, loivat jännitystä.	Esiintymisen herättämä positiivinen jännitys
Esityksen alkamisen odottaminen on jäänyt Kertulle mieleen.	
Sen jälkeen, kun Kertun osuus näytelmässä oli alkanut, hän pystyi keskittymään esityksen kulkuun harjoitellun mukaisesti ja flow-tilan omaisesti.	
Ennen esitystä opettaja keräsi oppilaat yhteen ja kannusti heitä. Hän muistutti oppilaita siitä, kuinka hyvin he olivat näytelmää harjoitelleet. Kertusta esiintymishetkeä edeltävä jännitys tuntui positiiviselta jännittämiseltä. Hänestä tuntui, että opettaja uskoi ja luotti heihin.	

Yksilökohtaisten merkitysrakenteiden muodostaminen. Tässä analyysivaiheessa tarkastellaan muodostettujen merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita ja sidoksia (Dahlberg ym. 2010, 245–255; Laine 2018, 45–46). Tarkoituksena on muodostaa merkitysten kokonaisuuksista rakenne, joka kuvastaa koetun ilmiön rakentumista sen olennaisista osista ja niiden välisistä suhteista (Giorgi 1997, 2014; Giorgi ym. 2017; Dahlberg ym. 2010, 245–256; Laine 2018, 45–46). Tätä rakennetta kutsutaan merkitysrakenteeksi (Laine 2018, 45–46). Tutkija arvioi, kuvaako hän koettua ilmiötä yhdellä vai useammalla rakenteella (Giorgi 1997, 2014; Giorgi ym. 2017; Laine 2018, 46–47). Koska aineistostani oli siitä saamani kokonaiskuvan perusteella tunnistettavissa sekä yksilöllisiä että useampaa tutkittavaa yhdistäviä merkityskokonaisuuksia, päätin muodostaa ja raportoida sekä jokaisen tutkittavan kokemuksia kuvaavat omat yksilökohtaiset merkitysrakenteet että näistä muodostetun yhteisen merkitysrakenteen.

Yksilökohtaiset merkitysrakenteet muodostin siis jokaisen tutkittavan kohdalla erikseen. Toteutin tämän vaiheen niin, että kirjoitin edellisessä vaiheessa laaditut merkityskokonaisuuksien otsikot (esimerkiksi Esiintymisen herättämä

positiivinen jännitys) pienille lapuille. Tarkastelin yhtä tutkittavaa koskevia merkityskokonaisuuksien lappuja kerrallaan ja asetin näistä lapuista lähelle toisiaan ne, joiden sisällöissä tulkitsin olevan samankaltaisuutta. Asettelin nämä laput samalla muodostelmaan myös sen suhteen, oliko jokin merkityskokonaisuuksista ikään kuin jonkin toisen ylä- tai alakategoria. Näin jokaista tutkittavaa kohti muodostuivat omat merkityskokonaisuuksien kuvionsa, jotka esitän Tulokset-luvussa.

Yhteisen merkitysrakenteen muodostaminen. Kun olin kirjoittanut jokaisen kuuden tutkittavan yksilökohtaiset tulokset, siirryin viimeiseen analyysivaiheeseen eli yksilötulosten kokoamiseen yhteiseksi merkitysrakenteeksi. Tämä yhteinen merkitysrakenne muodostetaan Laineen (2018, 47–48) mukaan etsimällä, mikä yksilöllisissä merkitysrakenteissa on samanlaista.

Tässä vaiheessa palasin jälleen kunkin tutkittavan kohdalla muodostettuihin merkityskokonaisuuksiin, joiden otsikot oli kirjoitettu pienille lapuille. Otin erilleen kaikki laput niitä vastaavien yksilökohtaisten muodostelmien yhteydestä ja tarkastelin niitä uutena omana kokonaisuutenaan. Vertailin kaikkia lappuja keskenään, ryhmittelin ne uudelleen niiden samankaltaisuuksien perusteella ja annoin muodostuneille uusille ryhmille uudet otsikot. Samankaltaisuuksien varmistamiseksi kävin vielä läpi aiemmissa analyysivaiheissa muodostettuja kuvauksia ja tiivistyksiä kunkin tutkittavan kohdalta. Asettelin tämän jälkeen uudet laput, joissa oli uusia ryhmiä vastaavat uudet otsikot, jälleen muodostelmaan merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita hahmottaakseni. Tällä tavoin uudet ryhmittelyt muodostivat yhteisen merkitysrakenteen, jonka esitän luvussa 4.7. En siis etsinyt merkitysrakenteiden samankaltaisuuksia suoraan yksilöllisiä merkitysrakenteita toisiinsa vertaamalla, vaan merkityskokonaisuuksia uudelleen purkamalla ja kokoamalla. Näin pyrin varmistamaan, että kuvaisin merkityksiä myös yhteisessä merkitysrakenteessa mahdollisimman pitkälti siten kuin haastateltavat ovat niitä itse haastatteluissa kuvanneet.

Mikään uudelleen muodostetuista merkityskokonaisuuksista ei ollut sellainen, että se olisi sisältänyt kaikkien kuuden tai edes viiden tutkittavan tuottamia

kuvauksia. Pidin yhteisen merkitysrakenteen muodostamista silti mielekkäänä, koska useampaa tutkittavaa yhdistäviä merkityskokonaisuuksia oli silti tunnistettavissa. Päädyin näistä syistä siihen, että kun suurin osa eli vähintään neljä tutkittavaa oli kuvannut tiettyä kokonaisuutta, riitti tämä muodostamaan oman osansa yhteiseen merkitysrakenteeseen. Taulukossa 4 esitän esimerkin merkityskokonaisuuden luomisesta yhteiseen merkitysrakenteeseen.

TAULUKKO 4. Esimerkki merkityskokonaisuuden luomisesta yhteiseen merkitysrakenteeseen.

Yksilökohtaiset merkityskokonaisuudet	Uusi, yhdistävä merkityskokonaisuus
Luovuutta rajoittava ilmapiiri (Anna)	
Ideoiden kuuntelu ja vastaanotto (Eeva)	Ryhmään ja yhteisen työskentelyn hankaloitumiseen liittyvät kokemukset
Toisten pyrkimys hauskuuttaa (Ronja)	
Toisten vuorovaikutustavat tai sitoutumattomuus (Saara)	

Merkitysrakenteen muodostamisessa ja sen sisällöstä raportoimisessa korostuu holistinen perspektiivi eikä enää yksittäisten merkitysyksiköiden luetteleminen sellaisenaan, koska merkityksiä ja niiden välisiä suhteita tarkastellaan nyt kokonaisuutena. Tutkija voi kuitenkin rakenteen muodostamisen jälkeen palata alkuperäiseen aineistoon ja tarkistaa sen avulla, kuvaako rakenne kokemuksen olemusta sen moninaisine merkityksineen. (Giorgi 1997, 2014; Giorgi ym. 2017.) Tuloksia raportoidessani Tulokset-lukuun pidinkin alkuperäisiä litteraatteja edelleen lähettyvillä.

3.6 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa keskeiset eettiset ratkaisut liittyvät tutkittavien vapaaehtoiseen suostumukseen osallistua tutkimukseen, tutkittavien henkilötietojen käsittelyyn ja yksityisyyden suojaamiseen, aineiston tietoturvalliseen säilyttämiseen ja käsittelyyn sekä tutkijan suhteeseen tutkittavaa kokemusta ja tutkittavia kohtaan.

Tutkittavien osallistuminen tutkimukseen ja heidän henkilötietojensa käsittely perustui heidän suostumukseensa. Tutkittaville annettiin suostumuslomake ja tietosuojailmoitus, jotka oli laadittu Jyväskylän yliopiston mallipohjien mukaisesti. Suostumuslomakkeessa ja tietosuojailmoituksessa painotettiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, tutkittavan ei ole pakko toimittaa mitään tietoja ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tutkittavat saivat perehtyä suostumuslomakkeeseen ja tietosuojailmoitukseen ennen haastattelua kirjallisesti tutkimukseen ilmoittautumisen yhteydessä, jolloin kertosin heille samalla myös haastattelun aiheen ja kerroin tarkemmin haastattelun kulusta. Näitä kerrattiin lisäksi suullisesti haastattelutilanteen aluksi. Tällä tavoin tutkittaville informoitiin, mistä haastattelussa on kyse ja miten haastattelusta saatuja tietoja säilytetään ja käytetään, mikä esimerkiksi Hyvärisen (2017, 32), Keatsin (2000, 31–32) sekä Rannan ja Kuula-Luumin (2017) mukaan keskeisiin eettisiin toimintatapoihin kuuluu. Tarjosin haastateltaville informoinnin yhteydessä myös mahdollisuuksia esittää kysymyksiä haastattelusta ja tutkimuksesta.

Kerättyä tutkimusaineistoa säilytin ja käsittelin yliopiston suojatulla palvelimella tutkimuksen päättymiseen asti. Tutkimuksen päättyessä poistin sähköisen aineiston, mukaan lukien analyysin myötä luodut tiedostot, ja toimitin tutkittavien allekirjoituksen sisältävät suostumuslomakkeet sekä haastattelutilanteissa syntyneet muistiinpanot hävitettäväksi yliopiston lukolliseen tietoturvaroskalaatikkoon.

Tulosten esittelyssä olen pyrkinyt raportoimaan tutkittavien kokemuksiin liittyvät tapahtumat ja tilanteet mahdollisimman yleisellä tasolla yksityisyyden suojaamiseksi. Koska raportointityylinä tässä tutkimuksessa on kuitenkin kuvata kunkin tutkittavan kokemuksia laajasti, yksityiskohtaisesti ja yksilöittäin, päätin antaa jokaiselle tutkittavalle mahdollisuuden käydä läpi häntä koskevat yksilökohtaiset tulokset ennen lopullisen työn julkaisemista ja siten varmistaa, että tulokset on kirjoitettu yksityisyyttä suojaavalla tavalla. Tavoitin tällä asialla viisi tutkittavaa kuudesta, ja heistä kaikki hyödynsivät tätä mahdollisuutta. Tulokset toimitin heille tietoturva huomioiden.

Henkilötietojen keräämisen, aineiston säilyttämisen ja käsittelyn sekä yksityisyyden suojaamisen lisäksi eettisinä kysymyksinä voidaan tarkastella tutkijan suhdetta tutkittavaan kokemukseen (Tökkäri 2018, 70–71) ja myös tutkittaviin. Tökkärin (2018, 70–71) mukaan tutkijan kokiessa tutkittavan kokemuksen itselleen tutuksi on hänen oltava erityisen tietoinen siitä, että hän keskittyy nimenomaan toisten ihmisten kokemuksiin eikä tulosten muodostaminen rakennu hänen omista kokemuksistaan. Tämän tutkimuksen kohteena oleva ilmiö, oppijan kokemus draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa, on minulle tuttu ja merkityksellinen. Kuitenkin aineiston huolellinen analyysi, luvussa 3.2 tarkemmin kuvatun fenomenologisen lähestymistavan huolellinen noudattaminen sekä kiinnostukseni nimenomaan toisten ihmisten kokemuksia kohtaan on uskoakseni vähentänyt omien kokemusteni vaikutusta tuloksiin. Se, että tutkittavat saivat halutessaan heitä koskevat yksilökohtaiset tulokset tarkasteltavakseen ennen niiden lopullista julkaisemista, antoi heille myös mahdollisuuden varmistaa yksityisyyden suojan lisäksi sen, oliko heidän kokemuksensa ymmärretty oikein. Pohjalla oli käsitys siitä, että kokemus on tutkittavan ja hän itse tuntee sen parhaiten (ks. Tökkäri 2018, 70).

Tutkittavista neljä oli minulle ennestään tuttuja draaman ja teatterin tekemiseen liittyvien yhteyksien ja verkostojen kautta, kaksi taas ei. Vaikka osa oli minulle tutumpia, en tuntenut heitä juurikaan niiden kokemusten kautta, joista he minulle kertoivat. Toki tuttuus voi vaikuttaa haastatteluun ja haastateltavan kerrontaan sillä tavalla, että haastattelussa ei ehkä haluta antaa toiselle epäedullista kuvaa itsestä, kun toinen on ennestään tuttu ja hänen kanssaan saatetaan olla tekemisissä jatkossakin. Siksi arempia asioita voitaisiin mieluummin kertoa ventovieraalle kuin tutulle (Hyvärinen 2017, 21). Tutkittavat kuitenkin osallistui-
vat tutkimukseen vapaaehtoisesti, tiesivät käsillä olevan tutkimusaiheen ja saivat avoimen haastattelumenetelmän luonteen vuoksi itse määrittää sen, mitä he aiheeseen liittyen kertoivat. Tämä antoi heille lähtökohtaisesti vapauden kertoa juuri niistä asioista kuin halusivat juuri sillä tavalla kuin halusivat. Tarkoitukse-
nsena ei ollut esittää kysymyksiä mistään sellaisesta, mistä haastateltavat olisivat

olleet itse haluttomia puhumaan, minkä tärkeyttä ylipäättään haastatteluissa myös Dahlberg ym. (2010, 204–205) korostavat.

Eettiseltä kannalta lienee lisäksi syytä huomioida, että ennestään toisilleen tutut henkilöt ovat haastatteluvuorovaikutuksessa täysin uudenlaisessa tilanteessa, jossa tutkija saa tietää haastateltavasta enemmän aiheeseen liittyviä henkilökohtaisia asioita kuin haastateltava tutkijasta. Haastattelutilanteessa osapuolten välinen suhde on erilainen kuin arkikeskustelussa: haastattelijalla on tiedon kerääjän rooli ja haastateltavalla tiedon antajan rooli (Ruusu vuori & Tiittula 2017, 46–47). Tämä uusi tilanne voi olla ennestään tutuille henkilöille jännittävä; ainakin joissain tilanteissa jaoimme haastateltavan kanssa jännityksen tunteen, mutta toisaalta koin itse pientä jännitystä myös silloin, kun en haastateltavia etukäteen tuntenut. Parhaimmillaan toisen tunteminen voinee toisaalta luoda haastattelutilanteeseen jo lähtökohtaisesti tunnetta sellaisesta haastattelijan ja haastateltavan välisestä keskinäisestä luottamuksesta ja yhteisymmärryksestä, jota esimerkiksi Keats (2000, 23–27) korostaa, ja siten edistää hyvää haastatteluvuorovaikutusta. Joka tapauksessa tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja yksityisyyden suojaamisesta informoiminen ennen haastattelua lienee edesauttanut jokaisessa haastattelussa sitä, että haastateltavat uskalsivat kertoa kokemuksistaan varmistuneena siitä, että kerrotut asiat pysyvät luottamuksellisina. Haastattelutilanteiden lisäksi olen käynyt pohdintaa tutkittavien ennalta tuntemisen vaikutusta analyysini, mutta pitänyt lopulta tässä toteutunutta fenomenologista analyysiprosessia, joka pyrkii kuvailemaan pikemmin kuin selittäen tulkitsemaan toisen ihmisen kokemusta ja jossa tutkija käy jatkuvaa kriittistä pohdintaa oman ymmärryksensä kehittymisestä, kaikkien tutkittavien kohdalla samanlaisena.

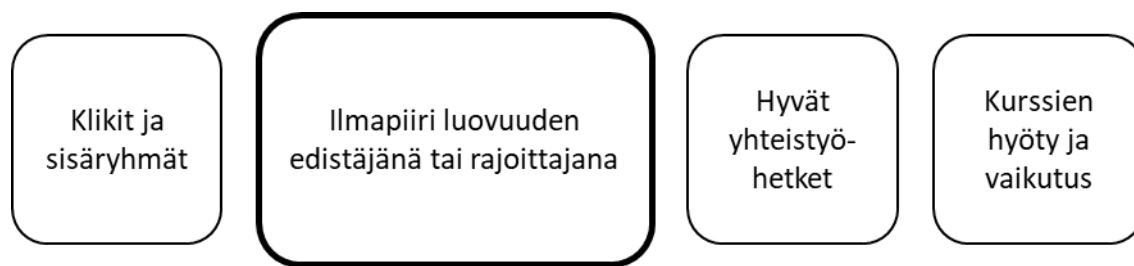
4 TULOKSET

Tässä luvussa kuvaan jokaisen kuuden tutkittavan omat kokemukset ja niistä muodostetut yksilökohtaiset merkitysrakenteet omina alalukuinaan. Tämän jälkeen viimeisessä alaluvussa esitän näistä muodostetun synteessin eli yhteisen merkitysrakenteen. Kunkin alaluvun yhteydessä esitän kuvion, joka havainnollistaa kyseessä olevaa merkitysrakennetta. Kuvioiden avulla vastaan tutkimuskysymykseen 2: millaisista merkitysten kokonaisuuksista kokemukset rakentuvat. Kuvion tiiviin esittelyn jälkeen käyn läpi sen osia yksityiskohtaisemmin, jolloin vastaan tarkemmin tutkimuskysymykseen 1: millaisia kokemuksia aikuiset kuvaavat heillä olleen oppijoina draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Tulokset on rakennettu ja kuvattu tässä siten, että ne tarjoavat tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti laajan, kattavan, syvällisen ja yksityiskohtaisen tarkastelukulman oppijoiden kuvaamiin kokemuksiin ja niiden sisältämiin ominaisuuksiin merkityksiin sekä yksilökohtaisella että hieman yleisemmällä tasolla. Tuloksia kuvatessani tuon esiin haastateltavien omaa puhetta ja ilmaisuja, jotka erotan tekstissä kursivoineilla ja pidemmällä aineisto-otteilla.

Tulosten esittelyn yhteydessä käytän erilaisia opetustilanteisiin liittyviä käsitteitä, joita selvennyksen vuoksi avaan tässä. Käsitteellä harjoite kuvaan opetuksen sisältämiä yksittäisiä harjoituksia tai tehtäviä, joita opetuskerran tai kurssin aikana tehdään yleensä useampia. Käyttämällä käsitettä harjoite pyrin välttämään sekaannusta, sillä käsitteet harjoitus tai harjoitukset voitaisiin ymmärtää myös kokonaisena opetus- tai harjoittelukertana. Opetuskerralla taas tarkoitan sitä yksittäistä kertaa, jolloin ryhmä kokoontuu samaan tilaan opetuksen pariin. Puolestaan käsitteitä ryhmän jäsen ja osallistuja käytän synonyymisti tarkoittaen niillä opetukseen osallistunutta henkilöä. Samoin käytän käsitteitä opettaja ja ohjaaja kuvaamaan samaa asiaa eli ryhmää opettanutta henkilöä. Termien opettaja ja ohjaaja päällekkäistä käyttöä selittää se, että myös haastateltavat ovat kertomuksissaan käyttäneet molempia käsitteitä synonyymisti.

4.1 Anna

Anna kuvaa kokemuksia peruskouluajalta viimeaikaisempiin kokemuksiin. Hän kertoo peruskoulu- ja lukioaikanaan osallistuneensa koulun näytelmien tekemiseen. Nuorena aikuisena sekä myöhemmin aikuisiällään hän on käynyt draamakursseja ja draamamenetelmien käyttöä sisältäneitä kursseja. Annan peruskoulu- ja lukioaikaiset kokemukset rajattiin analyysistä kuitenkin pois omakohtaisten, opetukseen liittyvien kokemusten jäädessä niiden kohdalla maininnan tasolle ja haastattelun keskittyessä aikuisuuden kokemuksiin. Aikuisena käydyt kurssit ovat olleet korkeakoulutason opintojen kursseja. Alla esitän Annan kokemuksista muodostetun merkitysrakenteen (kuvio 1).



KUVIO 1. Annan kokemusten merkitysrakenne.

Kuviosta ilmenee ensinnäkin Annan kokemukset klikkien ja sisäryhmien havaitsemisesta. Anna kertoo kokemuksia sekä klikkeihin ja sisäryhmiin pääsemisestä että niistä ulkopuolelle jäämisestä. Klikkejä ja sisäryhmiä on esiintynyt riippumatta ryhmässä vallinneesta ilmapiiiristä. Ne eivät myöskään ole vaikuttaneet kursseilla olemiseen yhtä voimakkaasti kuin ryhmän ilmapiiri, joka onkin kuvion keskiössä. Anna kertoo sekä sellaisesta ilmapiiiristä, joka on hänen kokemuksissaan tukenut ryhmän luovuutta ja yhdistänyt ryhmän jäseniä toisiinsa, että ilmapiiiristä, joka on hänestä rajoittanut luovuutta ja luonut etäisyyttä ryhmän jäsenten välille. Anna kertoo kokeneensa silti hyviä yksittäisiä yhteistyöhetykiä ryhmässä vallinneesta ilmapiiiristä riippumatta. Lopuksi kuviossa ilmenneen Annan kokemuksia kurssien tuottamasta hyödystä, joka on toisinaan jäänyt

odotettua vajaanmaksi. Anna kertoo kursseilla olleen häneen merkittävästi suurempi vaikutus hänen ollessa nuorempi ja kurssien sisältämän toiminnan ollessa hänelle uutta. Näin tiivistetysti ilmaisten rakentuu Annan kokemusten merkitysrakenne. Seuraavaksi käyn läpi merkitysrakenteen yksityiskohtaisemmin.

Klikit ja sisäryhmät. Eräessä ryhmässä Anna kertoo ystäväystyneensä kurssilla muodostuneen *yöpymisklikin* kanssa. Kurssia järjestettiin peräkkäisinä päivinä, minkä vuoksi osa ryhmän jäsenistä yöpyi samassa paikassa. Anna koki yhteisen illanvieron yhdistäneen häntä muiden samassa paikassa yöpyneiden kanssa.

Anna on kokenut taas jääneensä sisäryhmien ulkopuolelle silloin, kun hän on uudelle kurssille mennessään huomannut osallistujista usean olevan toisilleen jo entuudestaan tuttuja. Annan mukaan näitä henkilöitä on tällöin ollut vaikea lähestyä eikä heihin ole saanut *kontaktia*. Anna on huomannut tällaisessa tilanteessa olleensa *aika yksin* siihen asti, kunnes hän on tutustunut toisiin sisäryhmän ulkopuolelle jääneisiin. Anna kertoo joidenkin ryhmän jäsenten olleen silti *hyviä tyyppisiä* heidän muodostamistaan sisäryhmistä huolimatta. Sisäryhmät ja klikit eivät Annan mukaan muutenkaan ole haitanneet harjoitteiden tekemistä kursseilla, sillä opettaja on vaihdellut pienryhmien ja parien kokoonpanoja, jolloin kaikki osallistujat ovat toimineet yhteistyössä keskenään.

Ilmapiiri yhdistää ja tekee kokemuksesta myönteisen. Anna kuvaa erästä hyvin myönteistä kokemustaan siitä, kuinka ryhmän ilmapiiri on ollut osallistujia yhdistävä ja tehnyt ryhmästä mukavan tuntuisen. Anna on kokenut hyvän ilmapiirin ja yhteishengen syntyneen tällöin ryhmän jäsenten *vilpittömästä* halusta kokeilla uusia asioita. Ryhmässä on ollut Annasta hauskaa muun muassa siksi, että osallistujat ovat olleet harjoitteissa *lapsenomaisen huonojakin*. Nämä asiat ovat tehneet ryhmässä olemisesta *henkisesti vapaampaa ja hulluttelevampaa*.

Annan mukaan ryhmän jäsenet kannustivat tällöin toisiaan tavalla, joka sai osallistujat ylittämään itsensä ja *rikkomaan rajansa*. Anna kertoo ryhmän jäsenten ihailleen toistensa kykyä *irrotella*. Hänestä tuntui, että ryhmässä oli *paljon semmosta niinku, semmost hyvää*. Hän kertoo, että ryhmästä myös ne, joita oli aluksi

jännittänyt kurssille tuleminen, sanoivat pian tuntevansa olonsa kotoisaksi. Anna kuvaa ryhmää siten, että *ilonen soppa varpusia hääää* sen sijaan, että *yksilöt istuvat oksallaan kukin tekemässä tehtävää*. Hän kertoo, että tässä ryhmässä esiintyi myös eriäviä mielipiteitä, mutta kommunikointi niiden suhteen oli *kahvipöytäkeskustelun* omaista. Muutamat yksittäiset *ideoiden jyräämiset* eivät myöskään Annasta vaikuttaneet ryhmän hyvään tunnelmaan. Hän kertoo ryhmän jäsenten puhuneen opetuskerran lopuksi kiitollisena tapaamisen mieluisuudesta ja odottaneen jälleennäkemistä, mitä hän kuvaa seuraavasti:

– – kaikki vaan niinku kiitteli opettajaa ja olipas ihanaa, ja kyllä oli kivaa ja se oli vähän semmonen niinkun ilokset niinku läksiäiset – – Se oli jotenki niinku hyvä fiilis sillei et kaikki oli sillai et jee olipa kiva olla täällä aiva ihanaa et koska nähdään taas.

Luovuutta rajoittava ilmapiiri. Annalla on kokemuksia myös ryhmässä vallinneesta epämiellyttävästä ilmapiiristä, joka on tuntunut luovuutta rajoittavalta. Luovuutta rajoittavaan ilmapiiriin on liittynyt kokemuksia osallistujien erilaisista suhtautumistavoista, epämiellyttävistä kommunikointitavoista sekä liiasta varovaisuudesta toisia kohtaan.

Anna kertoo ensinnäkin hänen ja joidenkin toisten osallistujien erilaisesta suhtautumisesta kurssilla olemiseen. Hän on kokenut, että osalla osallistujista suhtautuminen on ollut suorituskeskeisempää ja että erilaiset suhtautumistavat ryhmässä *hajotti sitä ainaki jonku verran*. Hän kuvaa seuraavasti, kuinka hän on kokenut joidenkin osallistujien suhtautumistavan vaikuttavan ryhmän tunnelmaan:

– – ei varmaan kaikki mut sielt tuli ihan selkeesti siellä oli väkisin vääntäminen niinku koko ajan niinku enemmän – – et siellä tultiin todellakin suorittamaan tätä – –

Toiseksi Anna kertoo epämiellyttäviltä tuntuneista kommunikointitavoista. Hän kertoo hämmentyneensä ja hänelle tulleen *paha olo* silloin, kun osallistujat ovat antaneet toisilleen *raakaa ja törkeää palautetta* esimerkiksi sanomalla toisen toteutusta vääränlaiseksi tai *paskaksi*. Anna on kokenut, että vaikka ryhmässä on puhuttu ja toimittu myös myönteisillä tavoilla toisia kohtaan, ovat epämiellyttävät kommunikointitavat tehneet ilmapiiristä kokonaisuudessaan *jäykkää, ikävää ja nihkeää*. Hän kuvaa seuraavassa otteessa kokemusta tällaisesta ilmapiiristä, joka

on vaikuttanut työskentelyyn silloinkin, kun osallistujat eivät ole suoraan sano-
neet mielipiteitään:

– – et sen vain tiesi et siellä osa niinku heti nakkelee niskojaan niinku sisäisesti vaikka hil-
litsiski kielenkäyttönsä – –

Anna kertoo lisäksi osallistujien varovaisuuden toisiaan kohtaan olleen luo-
vuutta rajoittava tekijä. Hän on kokenut, että joissain ryhmissä on tultu *varo-
vaiseks* silloin, kun osa ryhmän jäsenistä on ilmaissut joidenkin aiheiden käsitte-
lyn olevan heille hankalaa ja kun he ovat esimerkiksi jättäneet harjoitteita teke-
mättä tai poistuneet opetustilasta sen vuoksi. Anna on tällöin kokenut, että koska
muut ryhmässä eivät ole halunneet pahentaa näiden osallistujien tilannetta, *se
vähän niinku vetää jarrut kiinni*, eikä ryhmän tunnelma ole ollut hänestä enää yhtä
vapaa. Hän kertoo, että tällöin kurssilla toimiminen ja harjoitteiden tekeminen on
ollut vaikeampaa, sillä ryhmässä on hänestä mietitty, että *mites mä uskallankaa
sanoo sulle tai tehdä*.

Hyvät yhteistyöhetket. Anna kuvaa useita hyviä yhteistyöhetkiä, joita hänellä
on ollut ryhmän ilmapiiristä riippumatta. Ensinnäkin parityöskentely on ollut
Annasta hyvää silloin, kun parin kanssa on mennyt *hommat yhteen ja syötetty vies-
tiä* hyvin. Annasta on ollut miellyttävää toimia parin kanssa, kun he ovat naura-
neet yhdessä tai saaneet hyvän *tunnesiteen* aikaiseksi rooliharjoitteissa. Tämän li-
säksi miellyttävät yhteiset hetket ovat liittyneet pienryhmissä toimimiseen sekä
toisten tekemien esitysten katsomiseen.

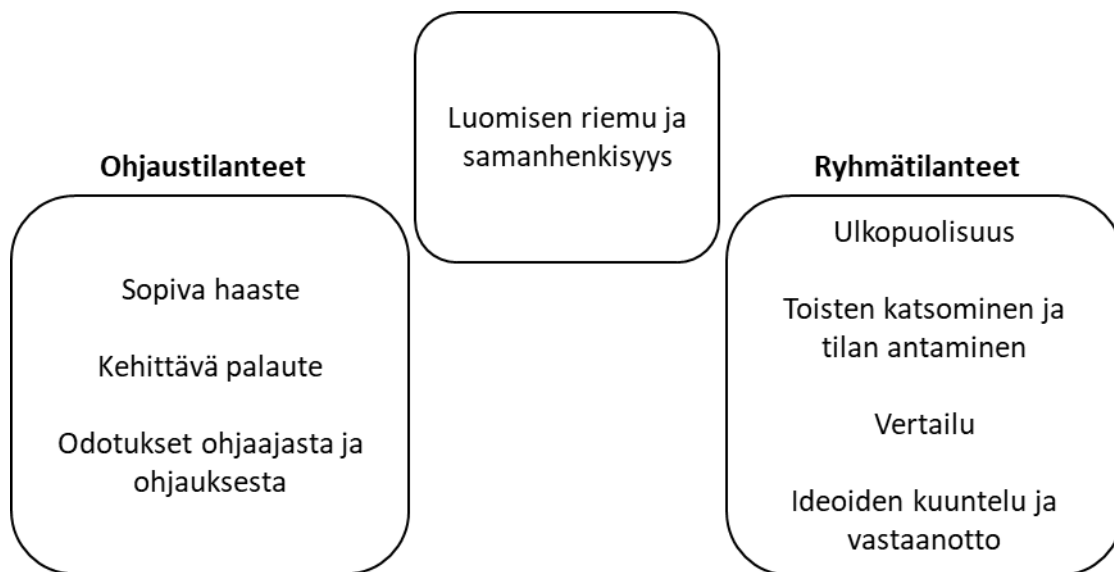
Kurssien hyöty ja vaikutus. Anna kokee kursseilla olleen häneen merkittävästi
suurempi vaikutus silloin, kun hän on ollut nuorempi ja kurssien sisältämä toi-
minta on ollut hänelle uutta. Hän kuvaa nuorempana olleensa kuin *puhdas paperi*,
johon *kaikki uppoo*. Myöhemminkin käymillään kursseilla hän on kokenut kyllä
oppineensa kurssien sisältöjen suhteen joitain asioita ja saaneensa uutta tietoa,
jonka avulla hän voi käsitteellistää eri tavoin draamaan ja teatteriin liittyviä asi-
oita. Hän ei kuitenkaan ole kokenut näiden kurssien hyödyttäneen häntä siten
kuin on odottanut. Hän kertoo, ettei ole myöskään saanut sen suurempia itsensä

ylittämisen kokemuksia, vaikka onkin joissain tehtävissä ja roolisuorituksessa onnistunut mielestään hyvin. Tätä hän kuvaa seuraavasti:

Jos haetaan nyt sit kuitenkin taas jotain omii kokemuksii et oisinks mä niinku saanu ittes-
täni jotaki hirveesti irti jossaki et mä oisin niinku itteni yllättäny niin ikävä kyllä mä en
yllättäny itteeni missään vaihees. Et se on tietysti surullista ku olis ollu ihan kiva et mä
oisin kasvanu ihmisenä [naurahtaa] --

4.2 Eeva

Eeva kertoo käyneensä useita erilaisia draama- ja teatterikursseja, jotka ovat olleet erilaisten kouluttajien tai opistojen järjestämiä kursseja tai korkeakoulutason opintoja. Eeva mainitsee myös muutamia draama- ja teatteriopetukseen liittyviä kokemuksia alakoulu- ja opiskelua ajoiltaan, joita ei kuitenkaan tässä ole otettu mukaan analyysiin niiden jäädessä maininnan tasolle. Alla esitän Eevan kokemuksista muodostamani merkitysrakenteen (kuvio 2).



KUVIO 2. Eevan kokemusten merkitysrakenne.

Kuviosta ilmenee ensinnäkin Eevan kokema luomisen riemu ja samanhenkisyys toisten osallistujien kanssa. Eevan kuvauksissa kokemus luomisen riemusta ja samanhenkisistä ihmisistä ei ole ohjaaja- tai ryhmäkohtaista, vaan se liittyy toimintaan ja erityisesti improvisaatioteatteritoimintaan yleensä. Ohjaustilanteita

koskien Eevan kokemukset ovat liittyneet siihen, kuinka hän saa kehittyisensä kannalta sopivaa haastetta, palautetta ja ohjausta. Kurssin harjoitteiden haastavuus tai ohjaajan toimintatapa eivät aina ole vastanneet Eevan odotuksia ja tarpeita. Ryhmässä toimimista kuvaavat kokemukset taas tuovat esiin ryhmän vaikutukset kursseilla olemiseen monenlaisten tunteiden tasolla. Eeva kertoo ulkopuolisuuteen, toisten tekemien esitysten katsomiseen ja tilan antamiseen, vertailuun sekä ideoiden kuunteluun ja vastaanottoon liittyvistä kokemuksistaan. Näin tiivistetysti ilmaisten rakentuu Eevan kokemusten merkitysrakenne. Seuraavaksi käyn läpi merkitysrakenteen osia yksityiskohtaisemmin.

Luomisen riemu ja samanhenkisyys. Eeva kuvaa *luomisen riemua* etenkin improvisaatioteatterin kohdalla. Hän kertoo improvisaatioteatterin *imaisseen* hänet heti mukaansa sen ollessa hänestä kivaa, innostavaa ja luovaa. Eeva kuvaa, että *se niinku heti kolahti et se on mun juttu*. Hän kertoo huomanneensa keksivänsä asioita *et hups vaan tulee jostain takaraivosta*. Hän kuvaa improvisaatioteatterikursseilla olleen mieluisaa myös siksi, että muut osallistujat ovat olleet *samanhenkisiä*. Hän kertoo pitävänsä *näistä improtyypeistä* ja kuvaa heidän olevan *ilosia, innostuvia, heittäytyviä, kannustavia ja vähän semmosia luovia hulluja*.

Sopiva haaste. Useita erilaisia kursseja käytyään Eeva kertoo hänelle olevan tärkeää, että harjoitteiden taso vastaa hänen kokemustasoaan. Esimerkiksi eräillä kursseilla harjoitteet olivat tuntuneet hänestä liian *simppeleiltä*. Eeva kuvaa, että vaikka hänellä oli ollut tällöin *ihan kivaa*, oli hän kokenut, ettei ollut päässyt toteuttamaan itseään, ja hänelle oli tullut kärsimätön olo. Myös toisinaan jotkin lämmittelyleikit, joita Eeva kertoo tehneensä jo useamman kerran, ovat tuntuneet hänestä tylsiltä. Hän sanoo, että tällöin hän menisi mieluummin *suoraan asiaan*. Vaikka Eeva kertoo nauttineensa kurssien sisältämästä hauskanpidosta, hän kokee tarvitsevansa sen lisäksi myös toisenlaista haastetta, mitä hän kuvaa seuraavasti:

– – mä osallistusin mieluummin tällaseen, tällaseen, asiall- niinku semmoseen missä on tehtävät siis semmosia – – siis missä ei tarvii olla niin hauskaa et sit nauretaan maha kipurassa, vaan enemmän sit tällasia joka antas niinku älyllistä haastetta enemmän.

Eeva onkin pitänyt siitä, että joidenkin kurssien jälkeen on järjestetty jatkokurssija. Hän on kokenut tällaisen järjestelyn mahdollistaneen sen, että osallistujat ovat päässeet *kehittymään sillä lailla että päästiin tekee vaativampia juttuja*.

Eeva kertoo olleensa myös liian vaativalla kurssilla. Tälle kurssille mennessään hän oli odottanut innoissaan saavansa sellaista haastetta, jota muuten ei ollut kokenut saavansa. Harjoitteet osoittautuivat kuitenkin yksi toisensa jälkeen Eevasta liian vaativiksi ja etenivät hänestä liian nopeasti. Hän koki olevansa tällöin toisia, *lahjakkaita* osallistujia hitaampi eikä nauttinut olostaan.

Kehittävä palaute. Eevasta on ollut hyvä saada positiivisen palautteen lisäksi myös *rakentavaa kritiikkiä* sekä ohjaajalta että toisilta ryhmän jäseniltä. Tällöin hän on kokenut, että hän pääsee kehittymään. Eeva kertoo, ettei ohjaajan antama *suorakaan palaute* hänen toiminnastaan ole tuntunut hänestä loukkaavalta tai painostavalta eteenkään silloin, kun ohjaajan luoma ilmapiiri on ollut siihen sopiva. Toisaalta Eevasta on ollut myös *ihan ok*, jos kurssin opettaja on antanut pelkästään myönteistä palautetta.

Eeva kertoo lisäksi tilanteesta, jossa koki opettajan jättäneen hänet täysin ilman palautetta, vaikka tämä oli antanut muille ryhmän jäsenille palautteen. Eeva kertoo olleensa tässä tilanteessa hämmentynyt ja jääneensä pohtimaan, oliko hän ollut *ihan paska* ja oliko opettaja sen takia jättänyt palautteen antamatta.

Odotukset ohjaajasta ja ohjauksesta. Eeva kertoo, että häntä kiinnostaa tietää kurssille mennessään ohjaajan koulutus- ja ammattitausta, sillä silloin ohjaaja *jotenkin jäsentyy* ja Eevalle muodostuu odotuksia sen suhteen, kuinka hyvä ohjaajan täytyy olla. Eeva on kuitenkin kokenut, ettei ohjaajan toiminta ole aina vastannut hänen odotuksiaan ja ohjaaja on osoittautunut *huonoksi*. Eeva on esimerkiksi ollut ihmeissään joidenkin ohjaajien *vakavasta luennoinnista* sekä tempoltaan hitaista ja *ilottomista* harjoitteista. Myös ohjaajan tarpeettoman perusteelliset analyysit ja ohjeistukset *ei kun noin, ei kun näin* ovat tuntuneet Eevasta *jarruttelevalta tyyliltä*. Sen sijaan *ihan toisentyypisiä* ovat Eevasta olleet sellaiset ohjaajat, jotka ovat olleet hänestä innostavia ja kannustavia ja antaneet *täsmällisiä ohjeita*.

Eevan odotukset ohjaajaa kohtaan ovat toisinaan rikkoutuneet myös tilanteissa, jossa ohjaaja ei ole Eevasta toiminut asemansa mukaisesti. Ohjaaja ei esimerkiksi ole puuttunut tilanteeseen, jossa Eeva on kokenut toisen osallistujan *kommentaneen* häntä ja menneen siten *ohjaajan tontille*. Tilanne oli ollut Eevasta *hyvin hämmentävä*.

Eeva kertoo myös tilanteista, joissa hän on esittänyt ohjaajille kysymyksiä ja ehdotuksia. Hän kertoo ohjaajien ottaneen näitä kysymyksiä ja ehdotuksia vastaan eri tavoin. Se, että ohjaaja on esimerkiksi toteuttanut Eevan tai jonkun muun ryhmän jäsenen ehdottamia asioita, on tuntunut Eevasta innostavalta ja motivoivalta. Hänestä on kuitenkin ollut myös *helppo sopeutua*, vaikka ohjaaja ei ole ottanut osallistujilta tullutta ehdotusta vastaan. Silloin Eeva ei ole alkanut *vänkäämään*, vaikka olisikin ollut eri mieltä ohjaajan kanssa. Joskus Eeva ei ole sanonut *mitään*, vaikka olisi ihmetellyt jonkin harjoitteen kulkua. Erään kysymiseen liittyvän tilanteen Eeva kertoo kuitenkin tuntuneen hänestä tylyltä ja hämmentävältä. Tässä tilanteessa Eeva ei ollut ymmärtänyt ohjaajan antamia ohjeita, jolloin hän oli pyytänyt ohjaajaa kertaamaan ne hänelle. Eeva kertoo ohjaajan kuitenkin kieltäytyneen ja menneen *eteenpäin*. Eeva kuvaa kokeneensa, ettei häntä huomioitu tällöin samalla tavoin kuin muita osallistujia.

Ulkopuolisuus ja kurssin aloittaminen. Uuden kurssin alkaessa Eeva on pitänyt siitä, että ohjaaja on pyytänyt jokaista ryhmän jäsentä kertomaan hieman itselleen. Eevasta on ollut näin *kivempi alottaa ku että kukaan ei tiä kenestäkään mitään*.

Eeva kertoo eräälle uudelle kurssille mennessään kuitenkin huomanneensa, että muut ryhmän jäsenet tunsivat toisensa jo entuudestaan eikä Eeva tuntenut heistä ketään. Eeva koki tällöin itsensä ulkopuoliseksi. Vaikka hänestä muut osallistujat olivat *oikein mukavia kyllä*, tuntui hänestä silti siltä, ettei hän kuulunut ryhmään. Eeva kertoo tilanteen helpottuneen myöhemmin, kun ryhmään tuli toinen henkilö, joka ei hänen tapaansa tuntenut muita ryhmän jäseniä entuudestaan. Tätä hän kuvaa seuraavasti:

– – ku heti alkuun tulee se fiilis et tos on nyt joku sisäpiiri homma et aa nää tuntee toisensa ja nää mä en tunne ketään, ketään ja silleen ja siinä tulee sellanen ulkopuolisuuden tunne ja sit ku sinne tulee joku muukin, joka ei tunne ketää, nii tulee sit niinku ei koekaan itteensä niinku ulkopuoliseksi koska ei oo ainoo.

Toisten katsominen ja tilan antaminen. Eeva kuvaa tilanteita, joissa osa ryhmästä tekee harjoitteita tai pienesityksiä toisten katsoessa. Hän kertoo nauttineensa toisten tekemien esitysten katsomisesta. Katsominen on ollut hänestä mieluisaa myös siksi, *koska jos joutus koko ajan tekemään nii se ois aika väsyttävää*. Toisinaan Eeva on kokenut, että vaikka hän on ollut itse halukas tekemään harjoitteita muiden edessä, kun vapaaehtoisia on pyydetty, on hänen täytynyt myös *jarrutella itseään*, jottei ilmoittautuisi *koko ajan* vapaaehtoiseksi. Eeva kertoo näin toimiessaan haluavansa antaa tilaa ja mahdollisuuksia sellaisille osallistujille, jotka haluaisivat mahdollisesti mennä, mutta tarvitsevat siihen miettimisaikaa.

Vertailu. Joskus toisten ryhmän jäsenten seuraaminen on herättänyt Eevassa myös epämukavia ajatuksia ja tunteita. Eeva kertoo kokeneensa eräässä ryhmässä itsensä taidoiltaan kaikkein huonoimmaksi. Hän kuvaa hänellä olleen tällöin *korkea itsekritiikki ja itsetunto herkillä*, sillä hän koki muiden ryhmäläisten olleen *niin hemmetin hyviä* ja itsensä puolestaan *heikoimmaksi lenkiksi*. Eeva kertoo, ettei hän tällöin pystynyt olemaan yhtä rento ja aktiivinen eikä yltämään samantapaisiin *suorituksiin* kuin muilla käymillään kursseilla, koska hän meni *huonomuus edellä*. Vaikka ryhmässä oli ollut Eevasta hyvä ja turvallinen ilmapiiri ja vaikka joissain harjoituksissa hän oli kokenut onnistuneensa *ihan hyvin*, seurasi huonommuuden tunne häntä tässä ryhmässä *koko ajan*.

Eevalla on ollut sen sijaan mieluisampi ja rennompi olo sellaisessa ryhmässä, jossa hän on kokenut olevansa muiden osallistujien kanssa *taidoiltaan samalla viivalla*. Eeva kuvaakin, että useat uudet myönteiset kokemukset ovat antaneet *kompensaatiota* hänen aiemmalle huonommuuden kokemukselleen. Hän kertoo, että kun hän on kokenut olevansa *vahvoilla* ja pärjäävänsä *aika hyvin*, ei hän aina ole tullut edes ajatelleeksi itsensä vertaamista toisiin osallistujiin.

Ideoiden kuuntelu ja vastaanotto pienryhmätilanteissa. Eeva kertoo lisäksi tilanteista, joissa kurssin ryhmä on jaettu kolmen–neljän hengen pienryhmiin, joiden tehtävänä on ollut suunnitella ja toteuttaa jokin annettu tehtävä. Eeva kertoo

pienryhmistä kokemuksia, joihin on liittynyt sopivan etenemistahdin merkitys ja se, miten ideoita kuunnellaan ja otetaan vastaan.

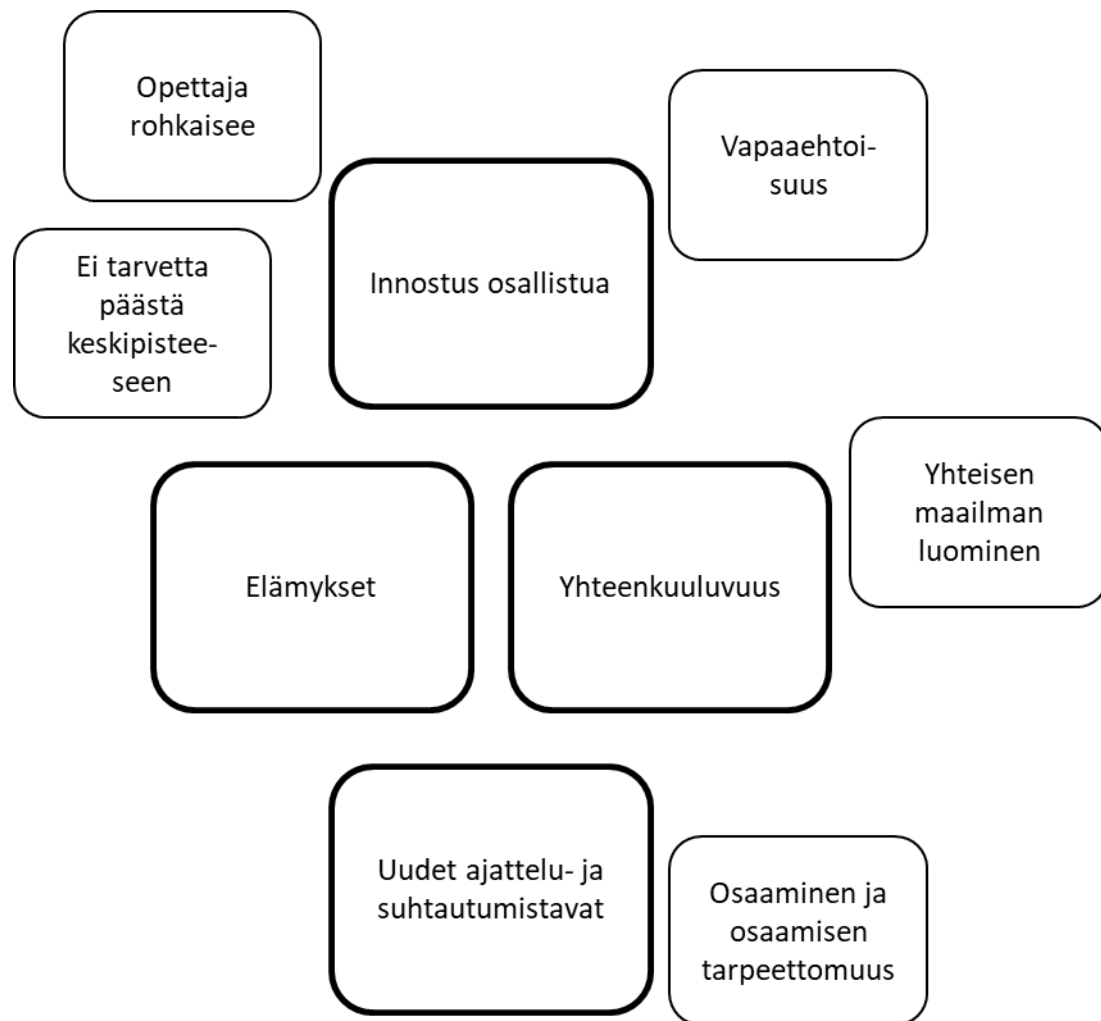
Eeva kertoo nauttineensa työskentelystä sellaisessa pienryhmässä, jossa muut jäsenet ovat olleet hänen kanssaan *samantahtisia*. Hän on sen sijaan kokenut etenemistahdin liian nopeaksi silloin, kun muut ryhmän jäsenet ovat olleet hänestä *nopeita ja sähköitä*. Tällaisessa tilanteessa Eeva kertoo yrittäneensä pinnistellä pysyäkseen tehtävän suunnittelussa mukana, mutta kuvaa hänestä silti tuntuneen siltä, ettei hän *ehdi mukaan* ja että hän on *pihalla*. Hän onkin pitänyt mukavana kokemuksena sitä, kun erään pienryhmän jäsen on huolehtinut siitä, että kaikki kuuntelevat toisiaan.

Eeva on eräässä pienryhmätilanteessa lisäksi kokenut, että hänen ideansa on *ammuttu alas*. Hän kuvaa tässä tilanteessa pyrkineensä esittämään aktiivisesti ideoita kuten muutkin ryhmässä, mutta kokeneensa, että hänen ideansa hylätään kerta toisensa jälkeen. Hän kertoo alkaneensa tällöin pohtia, tekeekö hän jollain tapaa vääränlaisia ehdotuksia. Lopulta tehtävän toteutuksesta ei ollut tullut Eevan mukaan *ollenkaan sen näkönen esitys ku mä oisin toivonu*. Seuraava ote kuvaa Eevan kuvaamaa ideoiden hylkäämisen aiheuttamaa pahaa oloa sekä pahan olon ilmaisemisen hankaluutta:

No se oli semmonen tilanne että tota, ne mun ajatukset oli ammuttu alas, ja sit mä huomasiin että nyt, nyt niinku tuntuu tosi pahalle, et mä olin itku kurkussa siinä, ja sit mä vaan pinnistelin että, että, että, se mun paha mieli ei ois näkyny minnekään, ja sit se että jos mä oisin, oisin sen sanonu, nii sit mä oisin ruvennu itkemään, ja sit mä oisin joutunu menee vessaan ja sit se ois hirveetä palata kaikkien, sen koko ryhmän keskuuteen sen jälkeen.

4.3 Kerttu

Kerttu kuvaa alakouluajaltaan kokemuksia koulun näytelmistä, pienesityksistä ja muista projekteista sekä kerhotoiminnasta, joka sisälsi näytelmien tekemistä. Nuorena ja aikuisena Kerttu on osallistunut draama- ja teatterikursseille, jotka ovat olleet eri kouluttajien vetämiä kursseja sekä korkeakoulutason opintoja. Alla esitän Kertun kokemusten merkitysrakenteen (kuvio 3).



KUVIO 3. Kertun kokemusten merkitysrakenne.

Ensimmäiseksi kuvataan Kertun innostusta osallistua mukaan draaman ja teatterin tekemistä sisältävään toimintaan. Kertun oman innostuksen lisäksi opettajan osoittama kannustus ja luottamus sekä aikuisena havaittu vapaaehtoisuuden periaate ovat rohkaisseet Kerttua hänen osallistumisessaan. Kerttu kertoo, että hänen innostuksensa taustalla ei ole ollut tarvetta päästä keskipisteeseen vaan ylittääään teatterin tekemisestä nauttiminen. Toiseksi kuvataan elämyksiä, joita Kerttu on kokenut teatterin tekemisen kautta voivansa saada ja antaa. Kolmantena kuvataan kokemuksia, jotka liittyvät yhdessä tekemiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen ryhmässä. Lopuksi esitetään Kertun kokemuksia opetuksen ja työskentelyn tuottamista uusista ajattelu- ja suhtautumistavoista. Tähän liittyen Kerttu kuvaa kokemuksia osaamisen tunteista sekä toisaalta hetkistä, jolloin

hän on havainnut tietynlaisen osaamisen olevan oikeastaan tarpeetonta. Näin tiivistetyksi ilmaisten rakentuu Kertun kokemusten merkitysrakenne. Seuraavaksi käyn läpi merkitysrakenteen osia yksityiskohtaisemmin.

Innostus osallistua. Kerttu kertoo jo pienestä asti pitäneensä esiintymisestä ja sen olleen hänelle *luontevaa*. Esimerkiksi koulun näytelmiin osallistuminen ei Kertulle *sinänsä ollut ongelma* eikä häntä *tarvinnu ikinä pakottaa mihinkää*. Hän kuvaa, että *se oli niinkun mun juttu olla mukana tommosessa teatterihommissa*.

Tämän lisäksi alakoulun opettajan osoittama tuki ja kannustus ovat saaneet Kertun kokeilemaan tällöin uusia ja haastaviltakin tuntuneita asioita. Esimerkiksi opettajan näyttelemiseen rohkaisevat sanat ovat saaneet Kertun ajattelemaan, että näytteleminen voisi tuottaa hänelle onnistumisen kokemuksia ja että se voisi olla *enemmän kivaa ku, ku niinku sillai huonol taval jännittäväää*. Kokemus opettajan osoittamasta luottamuksesta rohkaisi lopulta Kerttua näyttelemään koulun näytelmässä erästä jännittävän ja haastavan tuntuista roolia, jossa oli *korkeemmalla se rima*. Kerttu kuvaa kokemusta opettajan osoittamasta luottamuksesta ja sen merkityksestä seuraavasti:

– – se opettaja oli, miten nyt sanois tsempannu tai rohkassu mua – – ja jotenki, se opettaja näki niinku mussa potentiaalia siihen ja sitte vaikka mä en ehkä ite aatellu et mä olisin mikään näyttelijä niin sitte mä ajattelin että ehkä sillä tavalla että no et ehkä se vois ehkä mä voisin niinku, niinku osata sen – – et varmaan seki niinku, jotenki että ku, oli niinku valmiiks jo pohjalla sellane että uskaltaa ja uskaltaa kokeilla ja on valmis niinku tekemään ja sitte opettaja rohkas siihen – –

Kerttu kertoo, että aikuisena hän on kokenut draama- ja teatteritoimintaan sisältyvän vapaaehtoisuuden periaatteen olevan yksi harjoitteiden tekemiseen rohkaiseva tekijä. Hän kertoo, että kun hän on tiennyt harjoitteesta kieltäytymisen tai sen keskeyttämisen olevan mahdollista, on tämän myötä syntynyt valinnan vapaus ollut osallistumista motivoivaa eli *just se syy, minkä takia sä osallistut*.

Ei tarvetta päästä keskipisteeseen. Kerttu kuvaa kokeneensa eräässä tilanteessa alakouluikäisenä, etteivät toiset ryhmässä ymmärtäneet hänen osallistumisensa syitä oikealla tavalla. Hän muistaa erään ryhmän jäsenen sanoman kommentin tuntuneen hänestä siltä, että muut ryhmässä ajattelisivat hänen haluavan näyttää

taitojaan muille ja pitävänsä itseään muita parempana. Kerttu kertoo, ettei kuitenkaan *todellakaan* ajatellut pyrkimystensä olevan tällaisia. Hän kuvaa, ettei itse ajatellut olevansa *hyvä* näyttölemisen suhteen eikä hänellä olevan *tarvetta päästä keskipisteeseen* tai *olla esillä*. Hän pikemminkin vain nautti esiintymisestä, näyttölemisestä, teatterin tekemisestä ja *tollasesta teatterimeiningistä*.

Elämysten saaminen ja antaminen. Kerttu sanoo pitävänsä siitä, että saa *mennä jonkun toisen nahkoihin* roolihahmon kautta. Esiintymisen herättämä jännitys on ollut Kertulle myös sellainen tunne, josta hän on pitänyt. Hän kuvaa, kuinka alakoulun näytelmässä esitysillan juhlava tunnelma ja yleisön läsnäolo ovat herättäneet jännityksen tunnetta, mutta varmuus oman osaamisen suhteen ja opettajan viime hetken kannustus ovat saaneet jännityksen tuntumaan *positiiviselta jännitykseltä*. Kerttu kuvaa seuraavaan tapaan, kuinka esityksen alussa tuntuva jännitys on muuttunut esityksen käynnistyessä hallituksi ja keskittyneeksi roolin näyttölemiseksi:

– – et se oli jännittävää mennä lavalle ja sitte sitte kuitenkin se tunne, että, hetken tuntuu siltä että ei muista mitään tai ei tiedä mitään mut sitte kuitenkin ku vaa alottaa nii sitte sä vaa yhtäkkiä oot siinä roolissa ja se vaan niinku menee.

Kerttu kertoo, että myös aikuisena hän on saanut *vahvoja tunnepuolen kokemuksia* eräillä kursseilla toteutettujen draamaprosessien kautta. Tämänkaltaisten elämysten saamisen lisäksi Kerttu kuvaa myös elämysten antamisen olleen hänelle merkittävää. Hän kertoo esimerkiksi erään pienesityksen jälkeen saaneensa kuulla yleisön jäsenen pitäneen hänen tekemistään esityksen visuaalisuuteen liittyvistä ratkaisuista. Kerttu koki tällöin tehneensä omilla valinnoillaan jotain vaikuttavaa. Hän kuvaa hänestä tuntuneen siltä, että hän pystyi välittämään toiselle ihmiselle sellaisen teatterikokemuksen, jonka kautta toinen ihminen voi *kokea jotain kauneutta, oppii jotain tai nähdä jonkun asian uudella tavalla*.

Yhteinen, yhdessä luotu maailma. Kerttu kuvaa lisäksi kokemuksia yhteenkuuluvuuden ja yhdessä tekemisen tunteesta. Hän kertoo ensinnäkin erään alakoulun näytelmäprojektin tuntuneen erityisesti koko luokan yhteiseltä toiminnalta. Hän kertoo, että tätä näytelmää tehdessä ketään ei *pakotettu lavalle*, vaan oppilaat

saivat toteuttaa näytelmän valmistamiseen liittyviä tehtäviä muiltakin vastuualueilta kuin esiintyjinä. Kerttu kertoo heidän luokkansa olleen tällöin innokkaita toteuttamaan näytelmä kokonaan itse, käsikirjoituksesta lavasteiden askarteluun. Hän kuvailee, että opettaja kyllä *auttoi* näytelmän ohjaamisessa ja antoi *vinkkejä ja ehdotuksia* esimerkiksi käsikirjoituksen suhteen, mutta oppilaat saivat silti pitkälti suunnitella näytelmän kulkua itse yhdessä keskustellen ja *vaikuttaa* sen toteutukseen. Kerttu kertoo hänestä tuntuneen merkitykseltä saada tehdä isoa projektia, joka ei ollut yhtä *opettajajohtoista* kuin opetus sitä aiemmin. Hän kertoo kokeneensa, että näytelmän tekeminen ei ollut opettajan keksimää toimintaa vaan *meidän projekti ja me tehään tätä yhdessä*.

Kerttu kuvaa merkittäviä yhteenkuuluvuuden tunteen hetkiä tässä projektissa niin näytelmän valmisteluvaiheessa kuin esityksen jälkeisissä tunnelmissa. Hän koki esimerkiksi erään puvustuksen valmistamiseen liittyvän pulman ratkaisemisen yhdessä toisten oppilaiden kanssa yhdistäneen heidän luokkaansa. Hän kertoo, että pulmaa ratkoessa *meitä oli niinku tyttöjä ja poikia ja vähä niinku eri kaveripiireistä*. Tämän kautta Kerttu koki tehneensä yhteistyötä sellaistenkin luokkatovereidensa kanssa, joiden kanssa hän *ei vaikka niinku koulun ulkopuolella vietä aikaa*. Kerttu kertoo yhteenkuuluvuuden, onnistumisen ja ylpeyden tunteen vallinneen voimakkaasti myös esityksen päättyessä, mitä hän kuvaa seuraavasti:

– – paitsi jotenki että tunsin sen et- tai tiesi että, että ite oli mennyt hyvin tai itellä oli mennyt hyvin nii sitten myös että, et se oli niinku ollu kokonaisuudessaan hyvä. Et pysty sillei tietyl tapaa olla ylpee sit et me ollaan tehty tää, ja me ollaan saatu tehdä nää lavasteet ja me ollaan niinku suunniteltu tää et mitä täs tapahtuu ja, ja sit ku se meni hyvin niin siitä oli sillei helppo olla ylpee siitä omasta työstä.

Kerttu kuvaa näiden kouluaikaisten kokemustensa lisäksi myös aikuisuuden kokemuksia, joissa erilaiset työtavat ja harjoitteet ovat luoneet tunnetta yhdessä tekemisestä ja yhteisen maailman luomisesta. Hän kertoo esimerkiksi erään prosessidraaman aikana eläytyneensä vahvasti yhdessä rakennettuun fiktiiviseen maailmaan ja sen sisältämiin roolihahmoihin siten, että hänestä tuntui siltä, että *ainaha me ollaan oltu täällä*. Kerttu kuvaa, että vaikka hän ei tällöin ollut tuntenut kyseisen ryhmän jäseniä kovin hyvin, *siinä draamassa tuntuki että me oltais tunnettu tyylillä aina*. Hän kertoo kokeneensa yhteisen fiktiivisen maailman luomisen tuoneen ryhmän jäseniä *tunnetasolla lähemmäs* toisiaan. Ryhmässä käyty yhteinen

keskustelu työskentelyn herättämistä ajatuksista ja tunteista lisäsi Kertusta työskentelyn *vaikuttavuutta*. Tämän kokemuksen lisäksi erilaiset ääneen ja liikkeeseen perustuvat harjoitteet ovat saaneet Kertun kokemaan ryhmän jäsenten olevan *yhteydessä* toisiinsa. Kerttu kuvaa seuraavalla tavalla erään ääniharjoitteen yhteydessä koettua, vastavuoroisen reagoinnin luomaa tunnetta yhdessä tekemisestä:

– – en mä sillei niinku odottanu että et kuinka jotenki hienolta se tuntu, että ku tehhä yhdessä sitä maisemaa ja sillei että, että kuinka niinku jotenki, tuntee sen että joku muu reagoi niinku siihen omaan niinkun, tai et sitä tehään niinku yhdessä se että mä pystyn reagoimaan jonkun toisen ääneen tai sillei, tai että sitte joku toinen reagoi siihen mitä mä teen.

Uudet ajattelu- ja suhtautumistavat. Kerttu sanoo draaman ja teatterin työskentelytapoihin liittyvien kokemusten muuttaneen hänen asenteitaan ja ajattelutapojaan. Hän kokee erilaisten draama- ja teatterikurssien myötä tulleen armollisemmaksi itseään kohtaan. Hän kertoo, että nämä kokemukset ovat herättäneet hänessä *sitä sellasta ajattelua että no mitä sitte jos mä en osaa*. Hän on kokenut, että *turhan pingottamisen* jäädessä tämän myötä pois hänen rohkeutensa kokeilla uusia asioita on lisääntynyt. Kerttu sanoo, ettei hän ole aina havainnut tätä ajattelutapojensa muutosta heti kurssien jälkeen, vaan saaneensa esimerkiksi puolen vuoden jälkeen kurssin sisältöihin liittyviä uusia oivalluksia. Tätä ajattelu- ja suhtautumistapojen muutosprosessia hän kuvaa seuraavasti:

– – musta tuntu että mä huomasin niinku vasta tosi paljon myöhemmin et mä oon paljon rentoutuneempi ja mä jotenki niinkun aattelen enemmän sillei että asiat järjesty – –

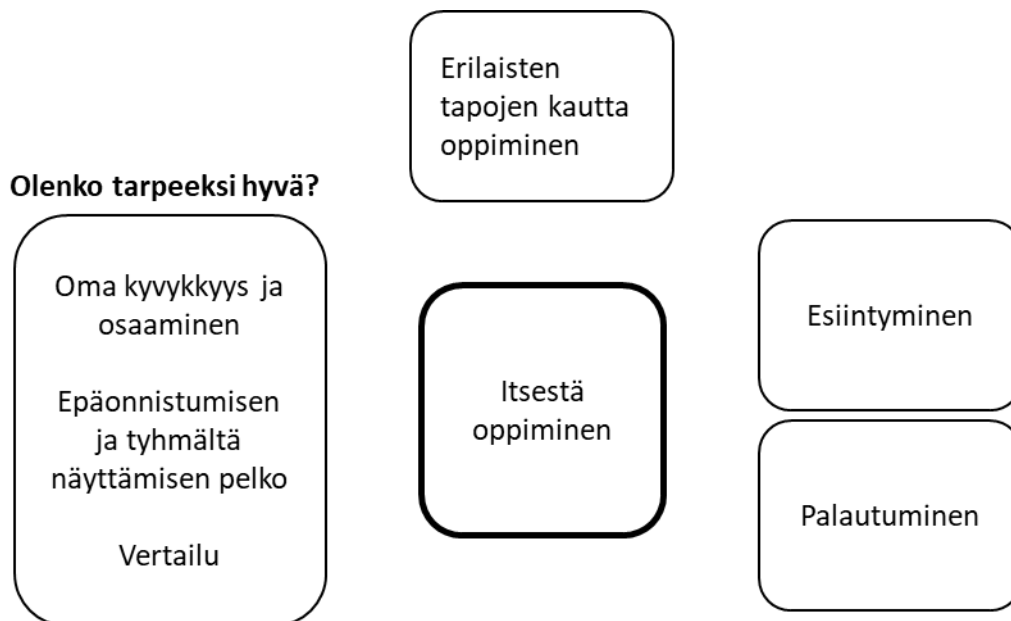
Kerttu kuvaa draaman ja teatterin työtapojen olleen hänelle erityisesti kokemuksia uudesta ja erilaisesta toiminnasta. Hän kertoo havainneensa niiden myötä uusia tapoja oppia, toimia ja tehdä asioita. Erilaisten harjoitteiden ja työtapojen toteutus on saanut hänet ajattelemaan, että *ai et niinku tää voi olla tällästä* ja että *asioita voikin tehdä näin ja mä en oo ikinä ajatellu että tälle voi tehdä*. Hän kuvaa, ettei ollut osannut odottaa joidenkin harjoitteiden tai kurssien tuntuneen hänestä *niin hienolta* tai hänen voivansa niiden jälkeen tarkastella itseään ja ryhmäänsä jälleen uusista näkökulmista.

Osaaminen ja osaamisen tarpeettomuus. Kokemukset draaman ja teatterin tekemistä sisältävän opetuksen parissa ovat luoneet Kertulle tunnetta uuden osaamisesta. Hän kertoo hänelle olleen *merkittävää* kokea osaavansa sellaisia asioita, joiden tekemistä hän on aiemmin jännittänyt tai joita hän ei aiemmin ollut ajatellut osaavansa. Kerttu kuvaa toisaalta kokemuksia myös tietynlaisesta osaamisen tarpeettomuudesta. Hän kuvaa hetkiä, jolloin hän on esimerkiksi ohjaajan tuen avulla tai pienryhmässä tehdyn harjoitteen aikana ymmärtänyt, ettei hänen tarvitse *nyt tässä osata tehdä* tai ettei hänellä täydy *olla joku huikeen hyvä ajatus minkä mä voin niinku tarjota tai sanoo näille muille*. Kerttu kertoo tietynlaiseen osaamisen paineista irti pääsemiseen liittyneen vapauttavuutta, johon taas on liittynyt uudenlaista pystymisen ja kykenemisen tunnetta. Hän kuvaa seuraavasti erään harjoitteen tekemisen yhteydessä herännyttä turvallisuuden, luottamuksen ja osaamisen paineista irrottautumisen tunnetta:

– – oli turvallista huomata et jos mulle ei tuu mitään ideaa nii jolleki muulle tulee tai jos mulle tulee joku idea nii muut lähtee siihen mukaan, et ehkä se, semmonen – – et mikä lisäs tavallaan sitä turvallisuuden tunnetta, ja sitte niinku toisaalta karisti sellasta liikaa yrittämistä että minun täytyy nyt tässä osata tehdä.

4.4 Maija

Maija on ollut draaman ja teatterin opetuksen parissa toisen asteen ja korkeakoulun opintojensa, opiston sekä harrastajateatteritoiminnan kautta. Jokaiseen näihin, myös harrastajateatterin järjestämään toimintaan, on liittynyt selkeä opetuskonteksti, joten kaikki nämä kokemukset sisällytettiin analyysiin. Alla esitän Maijan kokemuksia kuvaavan merkitysrakenteen (kuvio 4).



KUVIO 4. Maijan kokemusten merkitysrakenne.

Ensinnäkin kuviosta ilmenee Maijan kuvaamat kokemukset erilaisten toiminta- ja lähestymistapojen avulla oppimisesta. Näitä kokemuksia hänellä on ollut muun muassa näytelmien ja esitysten valmisteluvaiheissa. Esiintymiseen puolestaan liittyy omanlaisia kokemuksia, jotka kuvaavat esitystilanteen energiaa ja siitä palautumista. Näiden lisäksi Maija kertoo kyvykkyyden ja osaamisen tunteista sekä toisaalta osaamattomuuden tunteista, epäonnistumisen pelosta ja itsensä vertaamisesta toisiin ryhmän jäseniin. Maija kuvaa keskeisintä hänen kokemuksissaan olevan itsestä oppiminen. Näin tiivistetysti ilmaisten rakentuu Maijan kokemusten merkitysrakenne. Seuraavaksi käyn läpi merkitysrakenteen osia yksityiskohtaisemmin.

Erilaiset tavat oppia. Maija kertoo oppimisen hetkistä, joita hän on kokenut erilaisten toiminta- ja lähestymistapojen kautta. Ensinnäkin *fyysiseen tekemiseen* ja toimintaan painottuvat harjoittelutavat ovat auttaneet Maijaa oppimaan esimerkiksi roolihahmon vuorosanat *hämmentävään* helposti ja nopeasti. Erilaiset fyysisen toiminnan harjoitteet ovat olleet Maijalle mieluisia ja *vaikuttavia*, ja hän kertoo oppineensa niiden avulla hänelle merkittäviä näyttelijäntyöhön liittyviä asioita. Liike-improvisaatioon perustuvat harjoitteet ovat saaneet hänet lisäksi *pääsemään*

irti ajatuksesta, että liikkeen *pitää näyttää tietyltä*. Toiseksi usean erilaisen harjoitteen ja lähestymistavan kokeileminen on saanut Maijan huomaamaan, kuinka samasta tekstistä voi luoda hyvin erilaisia näytelmiä ja esityksiä. Tekstien pohtiminen, niihin liittyvä ideointi ja erilaisten tulkintatapojen jakaminen yhdessä toisten ryhmän jäsenten kanssa on Maijan mukaan laajentanut entisestään hänen ajattelutapojaan. Eri tulkinta- ja lähestymistapojen havaitseminen on Maijasta ollut *jännää* ja *siistiä* ja haastanut häntä jatkossakin pohtimaan tekstejä ja niiden esittämistapoja *mahdollisimman monelta eri kantilta*.

Esiintymisen energia ja siitä palautuminen. Maijan ensimmäiset esiintymiskokemukset teatterin parissa olivat näyttelijänä ilmaisutaitoryhmän esityksissä. Hän kertoo, että etenkin ensimmäisen näytelmän esittämiseen on liittynyt suurta jännitystä. Teatteriesityksissä näyttelemisen oli hänelle tällöin kokemus jostain uudesta ja jännittävästä, mitä hän kuvaa seuraavasti:

– – sillon ku on ollu ihan pieni tai no pieni mut niinkön tosi nuori ku on alottanu niin niin sit ku se on ollu vaan se semmonen niinku et ovet aukee tähän maailmaan ja sit on sillei tosi jännää – –

Esityksissä Maija on kokenut yleisön merkityksen tärkeäksi. Hän kuvaa yleisön läsnäolon antavan *niin paljon semmosta niinkun energiaa siihen*. Etenkin, kun hän on havainnut yleisön reagoivan näytelmän tapahtumiin esimerkiksi nauramalla, on hän saanut tällaista energiaa ja tuntenut, että he esiintyjinä tekevät *jotain oikein*.

Maija kuvaa esitysten ja niihin liittyvän näyttelemisen ja roolityön toisaalta myös vievän runsaasti energiaa ja erityisesti tietynlaista *tunne-energiaa*. Näytelmän esitykset ja pidemmät harjoitukset Maijan mukaan *vievät* hänestä *itsestään*, jolloin hän tarvitsee esitysten tai harjoitusten päätteeksi riittävästi aikaa myös *palautua omaan itseensä*. Maija kuvaa siis näytelmän maailman ja oman arkielämän välisten vaihdosten vaativan kulloinkin tarvittavan määrän aikaa ja ajatusten prosessointia. Hän kertoo esimerkiksi tehneensä esityksen jälkeen esitystilan siistimiseen liittyviä asioita hitaasti, jotta hänellä olisi tarvittavasti aikaa *laskeutua* esityksen *korkeasta energiasta*. Kotiin päästyään hän on halunnut levätä omassa

rauhassaan. Hän kertoo joskus jääneensä pohtimaan itsekseen esityksen kulkua ja kehitettäviä asioita, jolloin esityksen maailma on voinut *jäädä päälle*. Toisaalta esitysten päättyessä myös kokemusten jakaminen toisten ryhmän jäsenten kanssa on ollut Maijalle tärkeää, sillä näytelmän tekemisessä mukana olleet ihmiset ovat olleet *niitä ainoita ihmisiä, jotka ymmärtää just et just mitä ollaan tehty et mitä kaikki on niinkun käyny läpi*.

Tällainen kahden eri maailman, esitysten fiktiivisen maailman ja esitysten ulkopuolisen reaali maailman, välillä liikkuminen on toisinaan sekoittanut Maijan hänen esittämäänsä roolihahmoon hänen tahtomattaankin. Maija kertoo esimerkiksi esityksestä, jossa hän sanoo eläneensä näytelmän tilannetta roolihahmonsa kautta, mutta sattumalta yleisössä olleita läheisiä katsoessaan hänellä *meni jotenki pasmat sekasin*, sillä katsekontakti muistutti hänen henkilökohtaisen minänsä olemassaolosta. Tällaisten ohikiitävien hetkien lisäksi Maija kertoo häntä kutsuttaneen vuosia eräiden esitysten jälkeen roolihahmonsa nimellä. Hän kertoo, ettei kokenut tämän juurikaan haitanneen häntä esitysten aikana, koska tällöin hän itsekkin omaksui näyttelemäänsä roolihahmoa. Erityisesti esitysten jälkeen hän ei kuitenkaan enää pitänyt siitä, että jotkut eivät erottaneet hänen ja hänen roolihahmonsa välistä eroa, mitä hän kuvaa seuraavasti:

– – mua ärsytti sit se niinkö sit sitä niinku kaikkien omaa mielikuvaa asetettiin niinkön minun, niinkun minun [oma etunimi] niinkön päälle, ja sit on sillei niinkö et ei, se en ole minä – –

Tällainen kahden eri maailman sekoittuminen muiden ihmisten toimesta on vaikeuttanut Maijan irtaantumista esityksistä ja roolihahmostaan. Hän on kokenut, että muut ihmiset pitävät yllä roolihahmoa, vaikka hän itse olisi jo jättänyt sen taakseen.

Kyvykkyys, osaaminen, epäonnistumisen pelko ja vertailu. Maija kertoo kokemuksia kyvykkyiden ja osaamisen tunteista sekä toisaalta myös osaamattomuuden tunteista, epäonnistumisen pelosta ja itsensä vertaamisesta toisiin ryhmän jäseniin.

Kyvykkyyttä ja osaamisen tunnetta Maija kertoo kokeneensa ensinnäkin silloin, kun hän on kokenut ryhmän opettajan osoittaneen *luottamusta* häneen. Esimerkiksi Maijan ollessa peruskouluikäinen ryhmän opettaja on antanut hänelle useamman roolihahmon näyteltäväksi samasta näytelmästä, kun taas joillekin toisille ryhmän jäsenille ei annettu. Maijasta tuntui tällöin, että juuri hän pystyy tekemään nämä roolit, kun *ohjaajalt on tullu et tää on just sulle hyöä*. Toiseksi Maija kertoo kyvykkyyden tunteita heränneen hänen ratkaistessaan esityksissä ilmenneitä yllättäviä tilanteita. Ensimmäinen tällainen kokemus Maijalla oli teini-ikäisenä, jolloin hän keksi esityksessä uuden tavan toimia, kun ennalta harjoiteltua toimintaa ei voitu yllättäen toteuttaa muuttuneiden olosuhteiden takia. Tähän nopeasti keksimäänsä ratkaisuun liittyvää ylpeyden ja osaamisen tunnetta Maija kuvaa seuraavasti:

– – pysty tekemään sen semmosen niinku nopeen päätöksen ja, jotenkin toimimaan hetkessä niin niin, se oli jotenki tosi siisti silloin niinku pienenä että, että vau, mä osasin.

Maijalla on toisaalta ollut kokemuksia myös tilanteista, joissa hän on epäröinyt, onko hän riittävän hyvä muiden silmissä. Hän on tällöin toisinaan tuntenut tarvetta todistaa muille olevansa roolinsa arvoinen ja saada heiltä hyväksyntää. Vaikeita Maijalle ovat olleet erityisesti sellaiset tilanteet, joissa hän on tuntenut olevansa osaamaton jonkin asian suhteen ja pelännyt epäonnistuvansa ja näyttävänsä *tyhmältä*. Hän on tuntenut näin esimerkiksi harjoittellessaan erästä näytelmää varten itselleen täysin uutta taitoa, jonka suhteen hän *ties että ei oo hyvä siinä*. Hän koki tällöin joutuneensa *tosin paljon oman mukaavuusalueen ulkopuolelle*, jolloin jo pelkkä asian harjoittelu oli *iso askel*. Maija kertoo tilanteen tuntuneen hänestä jännittävältä, ahdistavalta ja pelottavalta. Pienikin havainto omasta epäonnistumisesta oli hänelle todiste siitä, että hän oli täysin osaamaton asian suhteen. Maijan osaamattomuuden tunteeseen liittyi tällöin myös *kamppailua* sen kanssa, että muut ryhmän jäsenet näyttivät oppivan kyseisen asian häntä nopeammin. Hän kertoo vasta ohjaajien runsaan kannustuksen ja oman ajatustyönsä myötä alkaneensa uskoa, että osaa asian riittävän hyvin sitä esittääkseen. Tunne osaamattomuudesta jatkui Maijan mukaan jonkin verran silti esityksiin asti, jolloin hänellä oli *kökö olo* kokiessaan, *että ei se nyt taaskaan menny sillai just niinkun ois pitäny*.

Maija kertoo tämän kokemuksen olleen hänelle kaiken kaikkiaan silti tärkeä, sillä sen myötä vastaavat tilanteet myöhemmin ovat olleet hänelle helpompia.

Maija kuvaa itsensä vertaamista muihin ryhmän jäseniin tapahtuneen toisaalta myös sellaisissa harjoitteissa, joissa hän on kokenut olevansa vahvoilla. Maija kertoo, että vaikka hän ajattelee, ettei harjoitteita tehdessä muulla kuin hänen omalla tekemisellään ole väliä, tarkkailee hän silti joskus toisia osallistujia. Tätä hän kuvaa seuraavaan tapaan:

- - ku tekee ryhmässä jotain nii pitää vähän kattoo sitä et miten kaikki muut tekee, ja just sillei niinku vertailee sitä että no no mä oon ehkä vähän parempi ku toi mutta ah toi tekee kyllä tosi hyvin - -

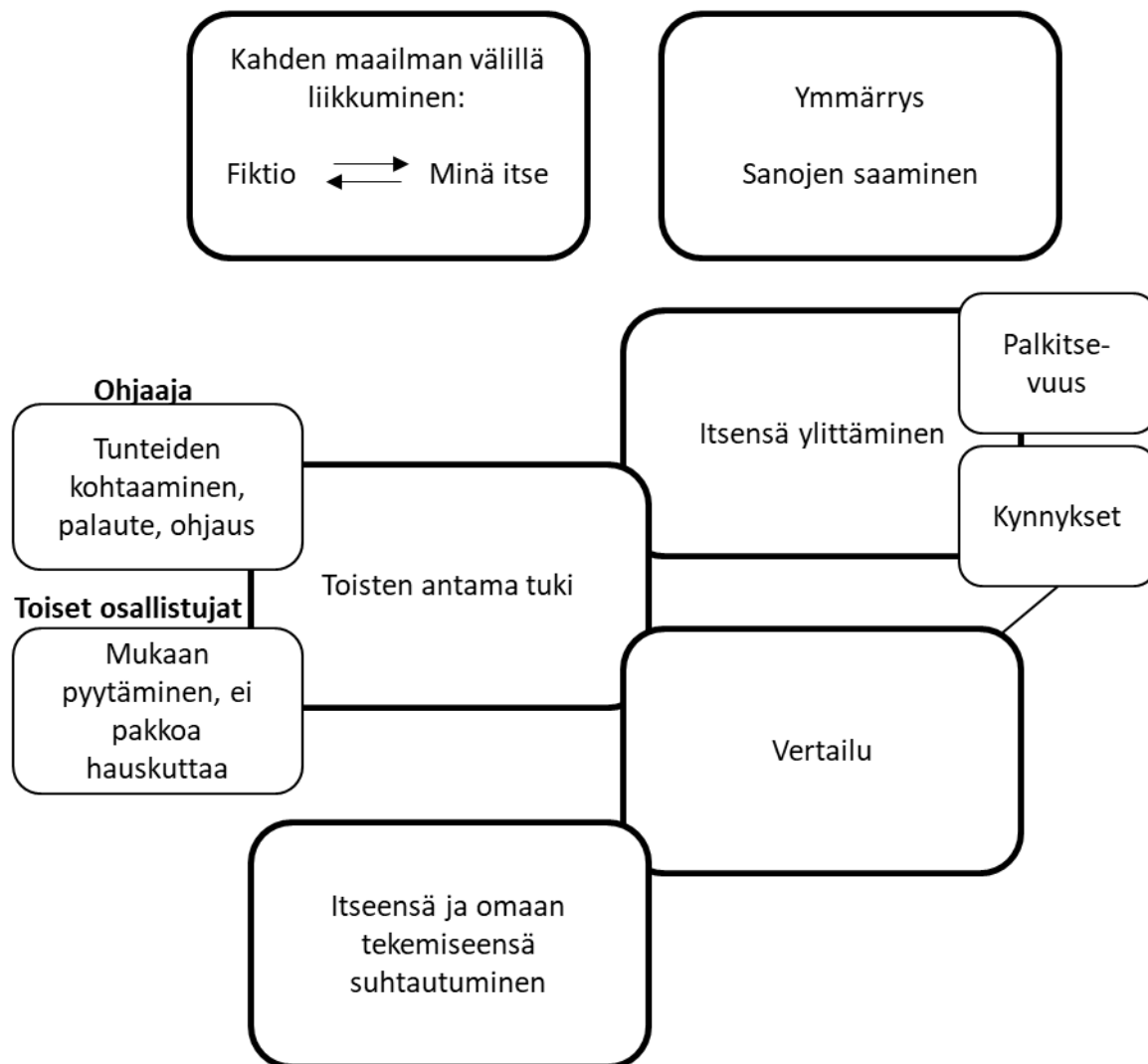
Maija kuvaa nyt kuitenkin pohtivansa aiempaa vähemmän sitä, miltä hänen toimintansa muiden silmissä näyttää. Hän kertoo esimerkiksi erääseen uuteen ryhmään mennessään kokeneensa, ettei ollut yhtä *lukossa* kuin nuorempana. Tällöin myös *alkukynnys* eri harjoitteiden tekemiseen oli ollut matalampi. Maija kuvaa siis, että samalla, kun epäonnistumisen ja *tyhmältä näyttämisen* pelko on helpottanut, on myös uusissa ryhmissä toimiminen ja uusien ihmisten kanssa *heittäytyminen* ollut helpompaa. Seuraavassa otteessa Maija kuvaa näitä *lukossa olemiseen* liittyviä ajatuksia ja tunteita sekä niiden hälvenemistä:

- - sillei niinku et aa kukaan näistä ei halua olla mun pari ja niinkön semmosta niinku et aa mitähän nää nyt ajattelee että miten mä teen tätä ja onkohan niillä joku juttu mitä ne on tehny aikasemmin ja mä en oon nyt yhtään mukana tässä sillein niin paljon vähemmän nykyään antaa niinkun semmosten juttujen vaikuttaa niinkön omaan tekemiseen ja mitä niinkun ajattelee.

Itsestä oppiminen. Maija kertoo, että hän on kokemustensa myötä oppinut draaman ja teatterin tekemiseen liittyvien oppisisältöjen lisäksi ennen kaikkea itsensä. Hän sanoo huomanneensa, että hän on selviytynyt erilaisista asioista sekä oppineensa, mitkä asiat ovat hänestä epämielisiä ja mitkä ovat hänen vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteitaan. Maija kuvaa oppineensa *olemaan itsensä kanssa*.

4.5 Ronja

Ronja on käynyt erilaisia draama- ja teatterikursseja oman mielenkiintonsa ja aikataulujensa mukaisesti. Kurssit ovat olleet sekä yksittäisten kouluttajien järjestämiä että erilaisia korkeakoulutason opintoja. Alla esitän Ronjan kokemuksia kuvaavan merkitysrakenteen (kuvio 5).



KUVIO 5. Ronjan kokemusten merkitysrakenne.

Ensinnäkin Ronja kertoo kahden maailman, fiktiivisen ja reaali maailman, välillä liikkumisesta ja tämän liikehdinnän synnyttämistä kokemuksista. Ronja kuvaa tässä yhteydessä fiktion eläytymistä ja siitä irrottautumista sekä näihin tilantei-

siin liittyneitä tunteita. Toiseksi opetus on antanut Ronjalle uudenlaista ymmärrystä eri asioita kohtaan, ja saamiensa uusien sanojen ja käsitteiden avulla hän on pystynyt paremmin ymmärtämään ja ilmaisemaan joitain omia kokemuksiaan. Kolmanneksi Ronja kertoo itsensä ylittämisen kokemuksista, joihin on liittynyt palkitsevuutta ja erilaisten kynnysten ylittämistä. Kynnysten ylittämistä on toisinaan edesauttanut toisten antama tuki, jota kuviossa neljänneksi kuvataan. Ronja kertoo, kuinka ohjaajan ja toisten osallistujien toimintatavat ovat tai toisaalta eivät ole tukeneet häntä kursseilla. Viidenneksi kuviossa ilmenee, että ryhmässä olemisen on luonut Ronjalle kokemuksia myös vertailemisesta, joka on toisinaan vaikeuttanut harjoitteiden tekemistä ja luonut kynnyksiä. Lopuksi kuvataan Ronjan kokemusta hänen suhtautumistapojensa muuttumisesta ja vertailevien ajatusten vaikutusten lieventymisestä. Näin tiivistetysti ilmaistaan rakentuu Ronjan kokemusten merkitysrakenne. Seuraavaksi käyn läpi merkitysrakenteen osia yksityiskohtaisemmin.

Kahden maailman välillä liikkuminen. Ronja kuvaa erilaisia opetustilanteita ja harjoitteita, joissa on annettu tehtäväksi eläytyä johonkin fiktiiviseen tilanteeseen ja tunnetilaan. Hän kertoo erilaisten tunteiden *tavoittamisen* olleen hänelle mielekkäämpää silloin, kun ohjaaja on ensin teettänyt niihin johdattelevia harjoitteita ja *pohjustuksia*, joiden kautta tavoitellulle tunnetilalle on ollut Ronjasta selkeämpi *peruste*. Sen sijaan ohjaajalta yllättäen tullut, *irrallinen* käsky *ottaa* jokin vahva tunne on saanut Ronjan tuntemaan, ettei hän *halua tehdä tota*. Lisäksi tiettyihin *sisäänpäin* kääntyviin tunnetiloihin, kuten suruun ja pelkoon, on Ronjan kokemuksissa liittynyt haastavuutta siksi, että hänen on ollut joskus vaikea irrottautua ja palautua niistä harjoitteen jälkeen. Hän kuvaa näihin tunnetiloihin eläytymisestä syntyneiden kehollisten reaktioiden ja mielentilan eräällä kurssilla *jääneen* hänelle *päälle* harjoitteen päättymisen jälkeen. Kun harjoitetta sen sisältämine tunnetiloineen ei Ronjasta purettu tarpeeksi, jäi harjoitteen herättämä tunne vaivaamaan häntä ahdistavalla tavalla *pitkäksikki aikaa*.

Nämä kokemukset kuvaavat, kuinka harjoitteet ovat vaikuttaneet Ronjan tunnetiloihin harjoitteiden päättymisen jälkeenkin. Lisäksi Ronja kertoo kokemuksia siitä, kuinka myös toisin päin hänen henkilökohtaisen elämänsä tapahtumat ja tunteet ovat heijastuneet harjoitteiden maailmaan. Hän kertoo, että etenkin improvisaatioharjoitteiden yhteydessä hänen senhetkinen tunnetilansa on toisinaan tuonut hänen tekemissään harjoitteissa *tiettyjä aiheitakin ehkä esille*. Hän sanoo, että fiktiivisten tapahtumien kautta on ollut näin mahdollista tarkastella joitain oman elämän tilanteita ikään kuin *ulkopuolisen tarkkailijan* silmin. Samoin myös toisten osallistujien esityksiä katsomalla Ronja on voinut nähdä ikään kuin omaan elämäänsä liittyneitä tapahtumia.

Ymmärtäminen, syventyminen ja sanojen saaminen. Ronja kuvaa hänen käymiensä kurssien lisänneen hänen ymmärrystään eri asioita kohtaan. Muun muassa uusien sanojen ja käsitteiden saaminen harjoitteiden ja keskustelujen kautta on lisännyt Ronjan ymmärrystä esimerkiksi hänen omista kehollisista kokemuksistaan. Asioiden ja ilmiöiden *sanallistaminen* kursseilla on auttanut häntä käsittelemään ja ilmaisemaan aiemmin epämääräisemmiltä tuntuneita ajatuksiaan ja tunteitaan sekä ymmärtämään samalla paremmin myös toisten ihmisten kokemusmaailmaa. Kun kokemuksista on ryhmässä yhdessä keskusteltu, on Ronja havainnut yksilöllisten erojen lisäksi myös kokemustensa samankaltaisuutta ja yhteneväisyyttä toisten kanssa. Kokemuksiin on tullut tietynlainen tunnistettavuuden tuntu ja yhteisöllinen luonne, mitä Ronja kuvaa seuraavasti:

– – et sit saa niinku myös niinku jotain yleistä, yleistä ja sellasta niinku ehkä sen ymmärryksen että mä en ehkä ole yksin tän kokemuksen kanssa tai, että vaikka se ois positiivinen tai negatiivinen et sill ei oo mitään väliä mut että niinku tavallaan ymmärtää et se on niinku jotenki, siellä on jotain yleistä tai et se on jotenki niinku tunnistettava semmone, et se ei oo vaan, jotain sattumanvarasta.

Ronja kertoo, että jotkin hänen käymänsä kurssit ovat kuitenkin käsitelleet häntä kiinnostanutta aihetta vain *kevyesti sen fiktion kautta*. Tällöin Ronjalle on jäänyt eräänlainen tiedonjano ja tarve syvempään ymmärrykseen.

Itsensä ylittäminen: palkitsevuus ja kynnykset. Ronja kertoo kokemustensa koostuneen valtaosin myönteisistä hetkistä, joihin on liittynyt itsensä ylittämistä

pelottavankin tuntuisissa tilanteissa. Hän on esimerkiksi ensin ajatellut, ettei uskalla osallistua harjoitteen tekemiseen, mutta lopulta osallistuessaan ja *pelon kynnyksen* ylittäessään tilanteesta on tullut hänelle *hirveän palkitseva*.

Ronja kertoo, että toisinaan hän on kuitenkin myös *kuunnellut itseään* ja päättänyt jäädä seuraamaan harjoitetta sivusta silloin, kun ei ole tuntenut pystyvänsä harjoitetta juuri sillä hetkellä tekemään. Hän kertoo ymmärtäneensä, ettei hänen tarvitse *väkisin yrittää päästä minkään kynnyksen yli*, vaan *jos mä en nyt pysty niin mä saatan myöhemmin pystyä*. Hän sanoo, ettei kuitenkaan aiemmin ollut ajatellut harjoitteista sivuun jäämisen olevan sallittavaa, vaan hänestä on tuntunut pikemminkin siltä, että *kyllä pitää jotenki suoriutua*. Tällöin Ronjan jättäessä harjoitteen tekemättä on kokemukseen liittynyt enemmän tietynlaista *ehdottomuutta*, mitä hän kuvaa seuraavasti:

– – monesti aikasemmin on jäänyt tavallaan se niinku, siitä kokemuksesta et jos ei ole uskaltanu ylittää sitä jotain niinku vaikka se nyt ois tosi pieniki kynnys tavallaa joku tosi pieniki pelko, niin jos ei ole siinä hetkessä uskaltanu tehdä sitä jotain aktiivista valintaa niin sitä on saattanu jäähä niinku sillei mieltii et no en mä uskalla sitte ehkä ikinä – –

Ronja kertoo lisäksi olleensa aiemmin *ihmisenä aika lukossa*, jolloin kursseilla ollessaan hän on tarvinnut oman aikansa päästäkseen *ihmisenä auki* ja *siihen jotenki rentoon olemiseen*. Hän kuvaa joskus tarvitsevansa *pitkästi* aikaa hakeakseen, *miten siinä ryhmässä ollaan ja ennen ku niinku jotenki uskaltaa tehdä asioita*. Hän kertoo eri kurssien käymisen myötä hänessä kuitenkin auenneen *monta lukkoa ihmisenä*, jolloin hänen ei ole enää samaan tapaan tarvinnut suojella itseään tai pelätä olla *pöljä oma itsensä*. Hän kertoo toisaalta myös tottumisen vaikuttaneen siihen, että lyhyemmilläkin opetuskerroilla toimiminen on tullut hänelle helpommaksi.

Ohjaajan tuki: tunteiden kohtaaminen, palaute ja ohjaus. Ronja kuvaa, kuinka ohjaaja on tai ei ole tukenut hänen oppimistaan ja kursseilla toimimistaan tunteiden kohtaamisen, johdonmukaisen palautteen sekä oikea-aikaisen ohjauksen kautta.

Ronja kertoo ensinnäkin, kuinka ohjaajan tapa kohdata osallistujien tunteita on tukenut kursseilla toimimista. Hän kertoo esimerkiksi eräästä ohjaajan epäsuorasta tavasta osoittaa tukea. Tässä tilanteessa ohjaaja oli kuullut ohimennen

Ronjan ja hänen parinsa käymän keskustelun, jossa he olivat puhuneet tiettyjen harjoitteiden kohdalla koetuista hankaluuksista. Ohjaaja oli myöhemmin maininnut yleisellä tasolla koko ryhmälle, miten tällaisia haasteita kohdatessa voi toimia. Ronja kuvaa kokeneensa tällöin, että *se opettaja oikeesti niinku kuuntelee*. Hän koki voineensa *vaikuttaa* opetukseen, *vaikkei suoraan sanoskaan että hei tehdään tätä*. Ohjaajan ottaessa asian puheeksi yleisellä tasolla Ronja koki lisäksi, ettei ole ainoa asiaa pohtiva ihminen. Tätä havaintoa ja sen merkitystä hän kuvaa seuraavassa otteessa:

– – senki tunnistaminen et ei ole ai- ei ole ite niinku ainoa et joka pelkää jotain asiaa nii seki voi olla ihan tosi tarpeellista.

Ronjalla on myös kokemus siitä, kuinka hänen tunteitaan ei ole kohdattu parhaalla mahdollisella tavalla. Hän kertoo eräässä *ahdistavalta* tuntuneessa tilanteessa jättäytyneensä harjoitteen tekemisestä sivuun, mutta kaivanneensa myös jollain tapaa siinä hetkessä kohdatuksi tulemista. Ronja kertoo, ettei hän tässä tilanteessa kuitenkaan *kehdannut vaatia itselleen sitä huomiota*. Kurssin ohjaaja oli puhunut Ronjan kanssa tapahtuneesta opetuskerran jälkeen, mutta Ronjan mukaan tilanne ei *enää sillein ollu aktiivinen siinä kohtaa*, eikä asian käsittely ollut hänelle enää yhtä tarpeellista kuin se itse tilanteen aikana olisi ollut. Tarvetta tulla tilanteen aikana kohdatuksi Ronja kuvaa seuraavasti:

– – mä en ehkä just siinä niinku sekunnissa pystyny sitä asiaa ilmasemaan, niinku mikä siinä oli se, mut et mä ehkä must- mulle jäi ehkä sellanen tunne että mä oisin kuitenkin halunnun jotain, et tavallaa et sitä ei niinku olis vaan sivuutettu – –

Eräällä kurssilla Ronjasta olikin *ihanaa*, kun erään ryhmän jäsenen kokemille *vaikeille tunteille* annettiin hänestä oma aikansa ja painoarvonsa. Ohjaaja ei Ronjan mukaan tällöin pyrkinyt esimerkiksi *keventämään* tunnelmaa eikä kieltämään tai ohittamaan osallistujien tunteita.

Tunteiden kohtaamisen lisäksi myös ohjaajan antama palaute ja muu ohjaus ovat Ronjan kokemuksissa tukeneet kurssilla toimimista ja kurssien aiheisiin liittyvää oppimista. Ronja on kokenut oppimisensa kannalta hyödylliseksi muun muassa sivusta ohjaamisen eli ohjaajan tavan antaa ohjeistuksia harjoitteen teke-

misen aikana. Ronja sanoo, että näin tullut oikea-aikainen ohje on sopivalla tavalla kiinnittänyt hänen huomionsa tarpeellisiin asioihin. Palautteenannon suhteen taas Ronja on pitänyt siitä, kun ohjaaja on maininnut osallistujien suorituksista onnistuneita hetkiä ja sen lisäksi esittänyt myös vaihtoehtoisia ratkaisuja pohdittavaksi. Ronja kertoo, että häntä on helpottanut se, että nämä pohdinnat ovat kohdistuneet *siihen tekemiseen ja toimintaan* eli harjoitteiden sisältämiin tapahtumiin eivätkä osallistujiin tai heidän yksittäisiin suoriutumisiinsa sinänsä. Tällaista palautteenantotapaa Ronja kuvaa seuraavasti:

– – voidaan pohtia niinku tekemistä ja niinku myös sillein että mitä muuta vois tehdä et tavallaan niinku enemmänki vaihtoehtoja kuin se että nyt tää mitä sä teit niinku tää ei nyt ollu hyvä tai tää oli jotenki väärin – –

Ronja kertookin usean ohjaajan sanoneen noudattavansa periaatetta, jonka mukaan kurssilla ei *arvostella* osallistujien suorituksia. Ronja on kuitenkin kokenut, että harvempi ohjaaja toiminnassaan täysin toteuttaa tätä periaatetta. Esimerkiksi ohjaajan tapa muotoilla ja ilmaista palautetta on ollut Ronjasta arvioivaa, jolloin hänestä on tuntunut, että *noh siinäpä sitten arvostelit juuri*. Toisaalta Ronja on kokenut, että ohjaajan keskittyminen pelkästään kohdentamattoman positiivisen palautteen ja yleistason kehujen antamiseen kaikesta osallistujien tekemisestä on *kans ihan kauheeta*.

Toisilta ryhmän jäseniltä saatu tuki. Ohjaajan antaman tuen lisäksi Ronja kertoo tilanteista, joissa toisilta ryhmän jäseniltä saatu tuki on edesauttanut harjoitteiden tekemistä. Hän kertoo esimerkiksi erään hänelle *voimallisen* hetken olleen silloin, kun hänen epäröidessään tiettyyn harjoitteeseen osallistumisesta yksi ryhmän jäsenistä kutsui hänet tekemään harjoitetta yhdessä hänen kanssaan. Ronja kuvaa tällöin onnistuneensa ylittämään *lähtemisen kynnyksen* toisen ryhmän jäsenen avulla. Toiseksi Ronja on pitänyt siitä, että ryhmän jäsenet ovat olleet valmiita menemään tarvittaessa myös *raskaampiin aiheisiin* pelkän komiikan lisäksi. Asioiden käsittelyä monipuolisemmin on Ronjan kokemuksissa kuitenkin toisinaan hankaloittanut toisten ryhmän jäsenten pyrkimykset *hauskuuttaa* tai *heittää* tilanteita *vitsiksi*. Ronja kertookin eräällä kurssilla nauttineensa siitä, että *kukaan ei niinku lyöny sitä sitte leikiksi*, vaan pikemminkin *jos sinne nyt mennään sitte ja siellä*

ollaan surullisia nii sitte kans ollaan surullisia. Ronja koki, että tässä ryhmässä oltiin tällöin myös *valmiita oikeesti tukemaan toista.*

Vertailu ja suhtautuminen itseä kohtaan. Ronja kertoo, että sellaisissa harjoitteissa, joissa osallistujat saavat mennä sattumanvaraisessa järjestyksessä muiden eteen tekemään jonkin harjoitteeseen liittyvän improvisoidun suorituksen, on toisten suoritusten seuraaminen nostanut hänen *henkistä kynnystä*ään osallistua mukaan. Hän kertoo toisia seuratessaan verranneensa omia kykyjään toisiin, vaikka ajatteleekin, ettei muiden suorituksilla ole merkitystä hänen suorituksensa kannalta. Muiden seuraaminen on saanut hänet kuitenkin toisinaan uskomään, ettei hän itse pysty yhtä hyvin suorituksiin. Joskus muiden seuraaminen on luonut Ronjalle myös paineita siitä, että hänen täytyy keksiä jotain uutta. Lopulta Ronjan kuitenkin osallistuttua mukaan harjoitteeseen hän on tuntenut helpotusta ja tyytyväisyyttä, mitä hän kuvaa seuraavasti:

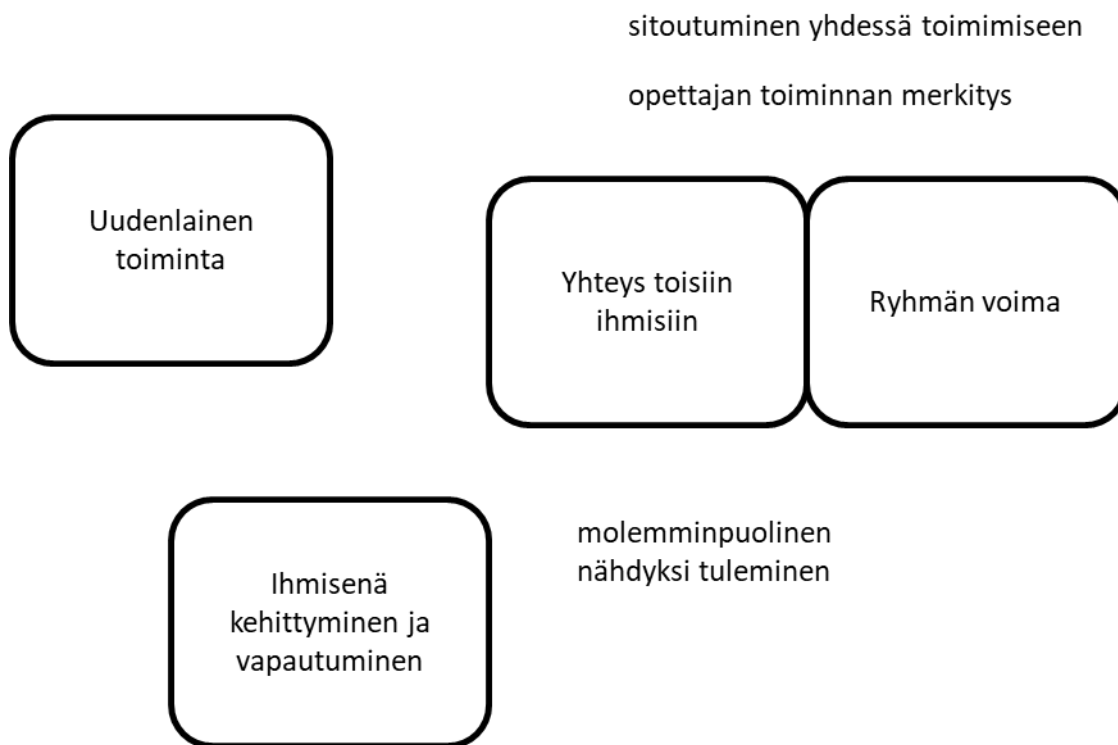
– – tavallaan siis se että, tajuaa että, okei ei sillä ollu niinku mitään väliä sillä mitä kukaan muu on tehny aikasemmin vaan se oli vaan se sun juttu, mut et se niinku ei tuntunu siltä ennen ku meni sinne, mut sen jälkeen on sillei että nii, tää oli ihan jees.

Ronja kertoo, että vaikka hän edelleen usein *automaattisesti* vertailee itseään muihin, antaa hän nyt kuitenkin aiempaa vähemmän painoarvoa vertaileville ajatuksille. Hän kertoo totuttaneensa itseään siihen, ettei anna toisten suoritusten vaikuttaa omaan osallistumiseensa. Hän kokee, että hänen käymänsä kurssit ovat niihin sisältyvien periaatteiden ja toiminnan ominaisuuteen vuoksi merkittävästi lieventäneet vertailuun ohjaavia ajatuksia. Hän kuvaa, että kurssit ovat muuttaneet hänen suhtautumistaan itseään kohtaan armollisemmaksi, *pehmeämmäksi* ja vähemmän *kriittiseksi*, vaikka kertookin tämän prosessin olevan vielä kesken.

4.6 Saara

Saara on peruskouluaikana ollut mukana koulun näytelmissä ja ilmaisutaidon kurssilla. Nämä kokemukset peruskoulun ajalta rajattiin kuitenkin analyysistä

pois niiden jäädessä maininnan tasolle. Saara kertookin merkittävimpien kokemustensa olleen aikuisena kursseilla ja projekteissa, jotka ovat olleet osa korkeakoulutason opintoja. Alla esitän Saaran kokemuksia kuvaavan merkitysrakenteen (kuvio 6).



KUVIO 6. Saaran kokemusten merkitysrakenne.

Ensimmäisenä kuviossa ilmenee kokemus uudelta toiminnasta. Saara kuvaa draaman ja teatterin tekemistä sisältävään opetukseen osallistumisen olleen hänelle uusia ovia avaava kokemus uusista tavoista oppia ja työskennellä. Toiseksi draaman ja teatterin tekemistä sisältävä opetus on antanut Saarelle kokemuksia hänestä itsestään ja omasta toiminnastaan. Saara kuvaa tässä yhteydessä kokemusta ihmisenä kehitymisestä ja tietynlaisesta vapautumisesta. Kolmanneksi Saarelle merkittäviä kokemuksia ovat olleet kokemukset ryhmänä toimimisen voimasta ja yhteyksistä toisiin ryhmän jäseniin. Näihin yhteyksiin liittyy kokemus molemminpuolisesta nähyksi tulemisesta. Yhdessä toimimisen

kannalta Saara on kokenut merkittäväksi myös osallistujien tietynlaisen sitoutumisen yhteiseen toimintaan. Lisäksi ryhmän yhdessä toimimiseen on Saaran kokemuksissa vaikuttanut se, kuinka opettajan toimintatavat ovat tai toisaalta eivät ole luoneet yhteyksiä ryhmän jäsenten välille. Näin tiivistetysti ilmaisten rakentuu Saaran kokemusten merkitysrakenne. Seuraavaksi käyn läpi sen osia yksityiskohtaisemmin.

Uudenlainen toiminta. Saara kertoo, että osallistuessaan draaman ja teatterin tekemistä sisältävään opetukseen hänelle aukesi *ihan uusi maailma*. Hän kuvaa kokeneensa, että *ai tällastaki voi olla ja että ai tälleiki voi olla maailmassa olemassa*. Hän kuvaa, että kun *koko ajan avautu vaa uusia ovia*, tuntui kurssien sisältämä toiminta *mahtavalta, upealta ja siistiltä* ja hänen motivaationsa oli korkealla.

Saara kertoo häntä innostaneen mahdollisuus tehdä, kokeilla, kokea ja oppia uusia asioita eri tavoin kuin aiemmin. Hän kuvaa esimerkiksi muistiinpanojen tekemisestä luopumisen olleen *mahtavaa*. Myös kurssien arvioinnin perustuminen muihin keinoihin kuin numeroarviointiin on ollut Saaran kokemana *vapauttavaa*, sillä hän on voinut keskittää huomiotaan paremmin oppimisen sisältöihin hyvän arvosanan tavoittelemisen sijaan. Eräs Saaralle uusi oppimisen tapa on lisäksi ollut se, että hän on voinut kokea ja ilmaista kursseilla muiden tunteiden ohella myös liikuttumista ja itkeä jonkin aiheen tai harjoitteen häntä koskettaessa. Saara kertoo liikuttuneensa esimerkiksi roolihahmon surun tunteeseen eläytyessään tai silloin, kun draamaprosessien kautta käsitellyt asiat ovat muistuttaneet häntä omaan elämään liittyvistä tapahtumista tai ihmisistä. Tällöin Saara on kokenut liikuttumisensa kautta voivansa käsitellä samalla myös henkilökohtaisen elämänsä tilanteita. Tällaista tunteiden näyttämisen sallittavuutta ja sen ainutlaatuisuutta Saara kuvaa seuraavasti:

– – toi on ehkä semmosta eihän tollasta oikeestaa missään muussa kontekstissa tai oppimistilanteessa oo tapahtunu koskaan. Nii sitte se on myös ollu sellasta että et se nyt vaan, nyt vaa rupee itkettä ja sitte mä saan itkeä – –

Myöhemmin käymillään kursseilla Saara on kokenut oppimisensa olevan uusien asioiden kokeilemisen ja kokemisen lisäksi myös tarkempaa syventymistä eri aiheisiin. Saara kertoo, että toisinaan oppimista ja oivalluksia on tapahtunut vielä jonkin aikaa kurssien päättymisen jälkeenkin. Hän on esimerkiksi *sitte jossain toisessa tilanteessa* havainnut, että *hei mä voin hyödyntää sitä taitoa tässä tai, tai että onki vaikka rohkeampi esiintyjä.*

Ihmisenä kehittyminen ja vapautuminen. Uudet tavat tehdä ja kokea ovat olleet Saaralle oppimiseen innostamisen ja motivoimisen lisäksi antoisia myös muilla tavoilla. Saara on kokenut kurssien myötä saaneensa itsevarmuutta ja itseluottamusta, *avautuneensa* sekä löytäneensä itsestään *uusia puolia*. Uusien asioiden kokeilemisen ja tekemisen myötä Saara on kokenut olevansa draama- ja teatteriopeutuksen parissa *jotenkin ihan erilainen ihminen siellä*. Saara kokee kursseihin liittyvien kokemusten kehittäneen häntä *ihmisenä*, sillä hän on kursseilla ollessaan kokenut voivansa vapautuneemmin *heittäytyä ja hullutella*. Kokemus on ollut Saaran kuvaamana *jotenki sillai vapautuminen tai semmonen että mä voin olla se kuka mä oon*. Saara kuvaa erityisesti tiettyjen kurssikokonaisuuksien vaikuttaneen merkittävästi siihen, miten hän *näki ittensä tai kuka haluaa olla* sekä antaneen hänelle eväitä siihen, että *uskaltaa olla olemassa*.

Yhteys toisiin ihmisiin. Itseensä ja omaan toimintaansa liittyvien kokemusten lisäksi Saara kuvaa kokemuksia toisten ihmisten kanssa työskentelystä ja sen merkityksistä. Saara kertoo hänellä olleen kurssien myötä *ihan mahtavii kokemuksia uusien ihmisten kanssa*. Hän kuvaa, kuinka hänen ei ole tarvinnut tietää toisesta ihmisestä tämän perustietoja tai -taustaa, kuten sukunimeä tai kotiseutua, kokeakseen tietyllä tapaa tuntevansa hänet draama- ja teatteriharjoitteiden tekemisen kautta. Yhteisen tekemisen ja toiminnan myötä syntyneet *yhteys ja kontakti* toisen osallistujan kanssa ovat saaneet Saaran tuntemaan, että hän on *ihan eri tasolla sen ihmisen kanssa*. Hän kuvaa erityisesti tiettyjen pariharjoitteiden tekemisen aikana syntynyttä yhteyttä sellaiseksi, että hän voi katsoa toista ihmistä silmiin ja *oikeasti*

nähdä tämän ihmisen ja tulla itse nähdyksi sellaisena kuin on. Parin kanssa koettu hetki on tällöin ollut merkittävä ja ainutlaatuinen, mitä Saara kuvaa seuraavasti:

Et sä oot kokenu sen ihmisen kanssa jotain, ja tässä samassa tilassa on tapahtunu tätä samaa vaikka kymmenen parin kesken, mut sill ei oo mitään väliä et mitä ne muut on tehny, tai et mul ei- mun ei tarvii tietää sitä mitä ne muut on tehny koska mulla on ollu vaan tää yks ihminen tässä ja mä oon pystyny keskittyy vaan siihen, ja että se on nähny mut ja mä oon nähny sen ja mä oon saanu vaan olla oma itteni ja se on saanu olla oma itensä ja, se on niinku kaunis sellasena ku se on, ja sitte että meillä on joku yhteinen juttu ja me kuunnellaan toisiamme ja pystytää keskittyy siihen ja jotenki niinku jollain tavalla pudottaa vähän niinku, ehkä pudottaa kaiken roolit pois ja niinku ei tarvii, saa vaa olla ja sitte niinku tehä jotain ja tavallaan tärkeintä on se että sä niinku, keskityt siihe toiseen, ja sit siit tulee jotenki hyvä olo.

Saara kertoo, että tällaisen harjoitteen tekemisen ja yhteyden syntymisen jälkeen hänen on *helppo olla* kyseisen ihmisen kanssa. Hän kertoo tällaisen yhteyden syntyneen silloin, kun molemmat osapuolet ovat *heittäytyneet* harjoitteen tekemiseen, *uskaltaneet hullutella* sekä kannustaneet ja *yllyttäneet* toisiaan tekemään harjoitetta *yhessä vähän pidemmälle ja pidemmälle*. Molemmilla on ollut tällöin halua ja uskallusta tehdä harjoitetta toisen kanssa spontaanisti ja impulsiivisesti välittämättä siitä, miltä toiminta muiden silmissä saattaa näyttää. Tällöin Saara on kokenut, että he ovat parinsa kanssa olleet *siinä ihan fiiliksissä*. Saara taas ei ole kokenut tällaista yhteyttä syntyneen silloin, kun hänen parinsa on tehnyt harjoitetta Saarasta liian nopeaan tahtiin, alkanut nauraa harjoitteen tekemiselle tai halunnut tehdä harjoitetta vähemmän toiseen ihmiseen keskittymistä vaativalla tavalla.

Yksilöiden välisen yhteyden lisäksi Saara on kokenut yhteisen toiminnan yhdistäneen osallistujia myös koko ryhmän tasolla. Hän kertoo opetukseen sisältyneen toiminnan tuottaneen hänelle *hyvän olon* siitä, että *meil on ollu kiva yhdessä*. Saara kertoo tällöin ryhmän jäseniä nähdessään kokevansa heihin *jotenki vahvempaa yhteyttä ja lämmintä oloa*. Hän kuvaa kokeneensa olonsa vapautuneeksi ryhmän jäsenten seurassa, sillä hän on kokenut opetukseen sisältyneen toiminnan myötä tulleet heidän kanssaan nähdyksi sellaisena kuin on. Ryhmää yhdistävässä toiminnassa ja *yhteisessä jutussa* on ollut jotain sellaista, jota Saaran on ollut vaikea kuvailla sellaisille henkilöille, jotka eivät ole olleet paikan päällä jakamassa tätä kokemusta. Tätä Saara kuvaa seuraavasti:

– – muut sen tilan ulkopuolella ei välttämättä, ne pitää sitä outona tai, tai ei tiedä siitä mitään tai sä et pysty selittämään sitä niille et mitä kaikkee sä oot tehny niitten ihmisten kanssa jos ne ei ite oo ollu siellä niinku mukana siinä – –

Kokemus opettajan toiminnan merkityksestä ryhmän toiminnalle. Saara kuvaa kokemuksia siitä, kuinka opettajan toiminta on ollut merkityksellinen ryhmän toiminnan ja yhteyksien syntyminen kannalta. Hän kertoo esimerkiksi uuteen ryhmään mennessään aluksi jännittäneensä toisten osallistujien tapaamista mutta kokeneensa lopulta *taitavaan* opetuksen ja sopivien harjoitteiden myötä ryhmän ryhmäytyneen. Hän kuvaa kokeneensa, että *jotenki taitava ohjaaja pystyy niinku tekemään sen taian*, jonka myötä ryhmän jäsenet oppivat toimimaan yhdessä siten, että heillä on *kivoa* sekä *hyvää* ja *turvallinen olo*.

Sitä vastoin Saara on kokenut joidenkin ohjaajan toimintatapojen saaneen koko ryhmän *putoamaan jäihin*. Saara on kokenut tällöin ohjaajan olleen esimerkiksi *enemmän auktoriteettiä* tämän vaatiessa *sitä rauhaa ja sitä että, jotenki että häntä matkitaan*, mikä on ollut Saaran odotusten vastaista. Saaraa on turhauttanut kurssin sisältämä toiminta myös siksi, ettei hän ole ymmärtänyt harjoitteiden tavoitteita ja tarkoituksia oman oppimisensa kannalta. Kun opettaja ei ole myöskään kysynyt osallistujilta heidän ajatuksiaan eikä luonut *yhteyttä siinä aluks*, on Saara tuntuu, että opettaja on vain jakanut heille tietojaan ja taitojaan huomioimatta osallistujien lähtökohtia tai heitä *ryhmänä*. Kurssilla vallinneen tunnelman vuoksi Saara on tällöin tuntunut, että ryhmässä *kaikki oli vähän jäissä ja vetäyty kuoreensa* turhautumisen, ärsyyntymisen ja motivaation puutteen vuoksi. Tällöin Saara on kokenut sekä ohjaajan ja osallistujien välisen yhteyden puuttuneen että lisäksi yhteyksien myös toisiin ryhmän jäseniin kadonneen. Saara kertoo yhteyksien toisiin ryhmän jäseniin löytyneen kuitenkin siinä vaiheessa, kun hän on alkanut hakea heistä *turvaa* esimerkiksi *naureskelemalla* heidän kanssaan toiminnan luonteelle *et voi vitsi tää on nyt tälläst*, jolloin hänellä on tietynlaisen ohjaajan ja osallistujien välisen vastakkainasettelun kautta ollut *ihan hauskaa sit ainaki jonkun kanssa*.

Ryhmän voima. Saara kertoo draama- ja teatterityöskentelyyn liittyvän ryhmässä toimimisen olleen hänelle merkittävää. Hän kertoo saaneensa *tosi hyviä*

ryhmäkokemuksia sekä oivaltaneensa uusia asioita yhdessä tekemisen luonteesta ja merkityksistä. Ryhmän toiminta, ryhmässä tapahtuneet asiat, *monet aivot* asioita tehdessä sekä vuorovaikutuksen ja olemisen tapa toisten osallistujien kanssa ovat olleet Saaralle uutta ja *siistiä*. Hänestä on tuntunut hienolta luottaa ryhmässä työskentelemisen prosessiin, mitä hän kuvaa seuraavassa otteessa:

– – draamas on pakko luottaa siihen että se homma jotenki tehdään yhdessä tai sä et välttämättä tiedä mihin se johtaa ja sun on pakko luottaa niihin ihmisiin ja et se on myös hieno tunne et voi myös päästää jollain tavalla irti siitä tai et se hienous syntyy siitä et siel tehdään yhdessä eikä sun tarvi olla yksinään vastuussa kaikesta ni se on jotenki hyvä kokemus – –

Saaran kokiessa ryhmän yhdessä toimimisen merkittäväksi on hänestä tuntunut ärsyttävältä ja turhauttavalta silloin, kun osa ryhmän jäsenistä ei ole toiminut hänestä *hyvää vuorovaikutusta* ja yhteistyötä edistävällä tavalla. Esimerkiksi silloin, kun kaikki ryhmästä eivät ole vaikuttaneet yhtä sitoutuneilta yhteisen projektin työstämiseen, on häntä ärsyttänyt se, *et se koko tavote vaarantuu*. Myös *kärkäs* mielipiteiden esittäminen ryhmässä siten, ettei tällöin ole Saarasta huomioitu tai kuunneltu toisia osallistujia, on herättänyt hänessä turhautumisen tunnetta. Kun ryhmässä ei hänen kokemanaan ole toimittu samojen periaatteiden mukaan tai oltu samalla tavalla läsnä, on hän kokenut, että *se vaikuttaa siihen koko ryhmään nii sit se on jotenki ärsyttävää*. Saara kertoo ärsyyntymisen tunteen kuitenkin laantu- neen silloin, kun ryhmässä on yhteisen tekemisen ja toiminnan myötä päästy *siinä hommassa eteenpäin*.

Ryhmän ollessa Saaralle merkittävä myös sen päättymiseen on liittynyt haikeita tunteita. Tällöin Saarassa on tuottanut *hyvää filistä* se, että opettaja on pitänyt kiinni ryhmän ajallisista rajoista sanomalle heille, että *tää nyt on tässä*, mutta samalla *kannustanut* ryhmän jäseniä kiinnittämällä heidän huomionsa tulevaisuuteensa. Saara kuvaa pitäneensä siitä, että opettaja ei *väistellyt* ryhmän päättymistä vaan *kohtaa myös ne faktat*. Opetuksen ja ryhmän kokoontumisten päättyessä osallistujien erkaantuminen toisistaan on ollut Saarasta ymmärrettävää vaikkakin surullista. Tätä hän kuvaa seuraavasti:

– –se on tosi sääli koska jokaisen ryhmän päättyessä on ollu sillei että ei vitsi tää on ihan paras ryhmä ikinä ja, mä haluan että kai me pidetään yhteyttä ja kai me voitais, miks ei me kokoonnuta yhteen – – mut sitä ei, sit ku se ryhmän loppuu nii sit se loppuu et se on myös surullista et sitte tavallaan sitte, sit jokainen jatkaa omaa elämäänsä ja näin – –

4.7 Yhteinen merkitysrakenne

Jotta yksilökohtaisten kokemusten ja merkitysten lisäksi saataisiin selville, mitä samankaltaisuuksia tutkittavien kuvaamissa kokemuksissa ja merkityksissä on, muodostin kokemuksista yhteisen merkitysrakenteen. Kuten analyysiluvussa 3.5 on ilmaistu, tämä yhteinen merkitysrakenne ei kerro niistä merkityskokonaisuuksista, jotka yhdistäisivät aivan jokaisen tutkittavan kokemusta, sillä yhtään tällaista merkityskokonaisuutta ei löytynyt. Yhteinen merkitysrakenne (kuvio 7) tuo tässä sen sijaan ilmi, mitkä kokonaisuudet saivat kuvauksia suurimmalta osalta eli ainakin neljältä tutkittavalta kuudesta.



KUVIO 7. Tutkittavien kokemuksia kuvaava yhteinen merkitysrakenne.

Kuviosta näkyy, kuinka etenkin ensimmäisiin kokemuksiin uudenlaisesta toiminnasta liittyy kuvauksia avartavasta ja innostavasta maailmasta, johon ovet ovat auenneet. Toiseksi kuviossa näkyvät muut opetustilanteiden tapahtumiin liittyvät kokemukset, joista hahmottuu neljä eri kokonaisuutta. Ensinnäkin kuvataan fiktiivisen maailman ja reaali maailman välisiin siirtymiin liittyviä kokemuksia ja tunteita. Myös toisten tekemien esitysten katsomisesta kerrotaan useammassa haastattelussa ja siihen liitetään pääasiassa myönteisiksi kuvattuja merkityksiä. Ryhmässä toimimiseen puolestaan liitetään kuvauksia sekä hyvin myönteisistä että varsin epämukavista kokemuksista. Oppijoiden kokemuksiin sisältyy lisäksi pohdintaa, epäilyksiä ja oivalluksia oman osaamisen ja kyvykkyyden suhteen. Näiden opetustilanteiden tapahtumiin liittyvien kokemusten jälkeen kuviossa esitetään, kuinka opetuksen on kaiken kaikkiaan koettu tuottaneen uusia suhtautumistapoja ja muuttaneen käsitystä itsestä. Näin tiivistetyksi ilmaisten rakentuu tutkittavien kokemuksia kuvaava yhteinen merkitysrakenne. Seuraavaksi käyn läpi sen osia yksityiskohtaisemmin.

Ovien avautuminen. Etenkin ensimmäisiin kokemuksiin uudenlaisesta toiminnasta liittyy kuvauksia ovien aukeamisesta ja *uuden maailman* kohtaamisesta. Uudenlainen tapa oppia ja toimia on ollut tällöin kokemuksena hienon tuntuinen, avartava, kiehtovan jännittävä, motivoiva ja merkittävä. Toiminnan *kiva, hauska* ja *siisti* luonne on innostanut ja *imaissut* mukaansa.

Fiktio ja tunteet. Draama- ja teatteriopetuksessa fiktion läsnäolo tuo oppimiseen kahden maailman, reaali maailman ja fiktiivisen maailman, ulottuvuudet sekä oppijan kokemukset näiden maailmojen välillä liikkumisesta. Näiden maailmojen välisen yhteyden kuvataan rakentuvan erityisesti tunteiden kautta. Erilaisten tunteiden kautta eläydytään ja samaistutaan reaali maailmasta käsin fiktiivisiin tilanteisiin, ja fiktiivisten tapahtumien herättämät tunteet taas heijastuvat reaali maailmaan, jossa niiden kokeminen ja käsitteleminen jatkuvat. Fiktiivisten tapahtumien ja tilanteiden herättämien tunteiden kuvataan antavan näin mahdol-

lisuuden esimerkiksi tarkastella omaan elämään liittyviä asioita. Niiden kerrotaan toisaalta voivan myös luoda ryhmän jäsenten välille sellaista yhteyttä, joka säilyy fiktiivisten tilanteiden ulkopuolellakin. Fiktion jäämisen *päälle* eli siitä irrottautumisen hankaloitumisen kuvataan puolestaan voivan olla ahdistavaa tai ärsyttävää.

Toisten tekemien esitysten katsominen. Tutkittavien kokemuksissa ilmenevät opetukseen sisältyneet esiintymistilanteet ja toisten osallistujien tekemien pienesitysten katsominen. Tutkittavat kuvaavat toisten tekemien esitysten olleen heistä taidokkaita, hienoja ja oivaltavia ja niiden seuraamisen olleen heille nautinnollista, kivaa ja antoisaa. Toisten esitysten katsomisen kuvataan herättäneen pohdintaa toisten ryhmän jäsenten taidoista, erilaisista tekstin tulkitsemisen tavoista tai omaan elämään liittyvistä asioista.

Hyvä paha ryhmä. Ryhmänä toimimiseen ja ryhmässä olemiseen liittyy tutkittavien kertomuksissa monenlaisia kokemuksia. Toisaalta ryhmän yhdessä tekemisen on koettu olleen opetuksessa *parasta* ja ryhmän jäseniä kohtaan on koettu voimakasta yhteenkuuluvuutta ja yhteyttä, toisaalta taas ryhmän toimintatapojen ja ryhmässä vallinneen ilmapiirin kerrotaan tuntuneen *tosi pahalta* ja herättäneen *pahaa oloa*.

Myönteisiin kokemuksiin ryhmästä liittyy kokemus merkittävästä *yhteydestä, siteestä, kontaktista tai samanhenkisyydestä* yksittäisten ryhmän jäsenten kanssa tai koko ryhmän tasolla. Yhdessä tekeminen, yhdessä koetut tapahtumat ja yhteisten uusien asioiden ja maailmojen luominen ovat saaneet toiminnan tuntumaan *meidän jutulta*. Myönteisiin kokemuksiin ryhmän yhdessä toimimisesta liittyy osallistujien yhteistä halua keskittyä yhteiseen tekemiseen ja kokeilla yhdessä uusia asioita.

Epämukavampiin kokemuksiin ryhmästä kerrotaan puolestaan liittyneen epämiellyttäviä kommunikointitapoja sekä osallistujien erilaisia tapoja suhtautua kurssin toimintaan. Ryhmässä koettujen epämiellyttävien kommunikointitapojen tai sen, etteivät ryhmän jäsenet ole sitoutuneet tai suhtautuneet samalla

tavalla yhteiseen toimintaan, kuvataan tehneen ryhmässä olemisesta hyvin epä-mukavaa tai ainakin hankaloittaneen yhteistä työskentelyä. Tilanteiden, joissa ryhmän jäsenten ei ole koettu kuunnelleen tai huomioineen toisiaan tarpeeksi, kerrotaan tuntuneen hämmentäviltä, ärsyttäviltä, turhauttavilta tai *tosi pahalta*.

Oman osaamisen pohdinta. Tutkittavien kokemuksissa ilmenee myös pohdintaa omasta pystymisestä ja kykenemisestä sekä epäilyksiä sen suhteen, ovatko heidän tekemänsä suoritukset tai ehdottamansa ideat tarpeeksi hyviä. Epäilykset ovat voineet herättää oppijassa paineita, ahdistusta, jännitystä tai pelkoa. Oman kyvykkyyden pohdintaan on liittynyt lopulta oivalluksia siitä, ettei oppijan tarvitse *osata* tai *pystyä* tietynlaisiin suorituksiin, tai vastaavasti jokin muu oppijan ajatusprosessi tai aiempia kokemuksia *kompensoiivat* uudet kokemukset ovat lisänneet hänen tunnettaan siitä, että hän osaa ja kykenee.

Uudenlainen suhtautuminen itseä kohtaan. Draaman ja teatterin tekemistä sisältävän opetuksen myötä on koettu, että käsitys itsestä on muovautunut. *Ihminenä kehittyminen*, itsestä oppiminen ja omaan toimintaan liittyvien suhtautumistapojen muuttuminen kuvataan osaksi opetukseen liittyneitä kokemuksia. Tutkittavat kertovat kokemustensa myötä oppineensa tuntemaan itseään paremmin uusien puolien ja näkökulmien löytyessä. He kuvaavat heille muodostuneen uudenlaisia, armollisempia ja vähemmän kriittisempiä suhtautumistapoja itseään ja omaa toimintaansa kohtaan. Tutkittavat kertovat tietynlaisesta *avautumisesta* ja *vapautumisesta* ja kuvaavat oppineensa muun muassa *olemaan itsensä kanssa ja uskaltamaan olla olemassa*.

5 TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia aiemman tutkimustiedon ja teorian valossa. Viimeisessä alaluvussa esitän tulosten tarkastelun pohjalta tekemiäni avauksia, joiden tarkoituksena on sekä koota tulosten tarkastelun antia yhteen että esittää soveltavia uusia avauksia jatkokeskustelun aiheiksi.

5.1 Ihmisenä kasvaminen

Suurin osa tutkittavista kuvasi eräänlaisen ihmisenä kehittymisen tai itsestä oppimisen olleen heille merkittävä osa kokemuksiaan. He kertoivat oppineensa itsestään uusia asioita uudenlaisen tekemisen ja kokeilemisen sekä kokemustensa sanoittamisen kautta. He kertoivat myös suhtautuvansa kokemustensa myötä itseensä myönteisemmällä ja vähemmän kriittisellä tavalla. Eräs tutkittavista tosin kertoi, ettei kokenut kasvaneensa ihmisenä, mutta oli saanut onnistumisen kokemuksia muutoin erinäisten tehtävien ja harjoitteiden yhteydessä. Hän kertoi niin ikään havainneensa toisten ryhmän jäsenten ylittäneen itsensä eri tilanteissa.

Näyttelemiseen ja roolissa olemiseen liittyvien kokemusten lisäksi tuotiinkin esiin myös toisten osallistujien tekemien esitysten katsomiseen ja yhteisiin keskusteluihin liittyviä kokemuksia. Joitain näitä kokemuksia luonnehti jälleen oppijan uudenlainen ymmärrys hänen voidessaan tarkastella itseään ja oman elämänsä tilanteita toisten kertomien ja tekemien asioiden avulla.

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat suhteellisen kokonaisvaltaisesta itsestä liittyvän käsityksen muutoksesta neljän tutkittavan kohdalla, mutta kaksi tutkittavista ei tuonut tätä esiin. Aiemman tutkimusten tuloksista löytyy itsestä liittyvien käsitysten muutosten suhteen myös ristiriitaisuutta. Toisaalta draamantuntien on todettu kohentavan oppijoiden minäkäsitystä (Fleming, Merrell & Tymms 2004; Wright 2006), minäpystyvyyttä (Catterall 2007; DICE Consortium 2010), itsetuntemusta (Rusanen 2002; Toivanen 2002) ja itseluottamusta (Elliott & Dingwall 2017; Hanrahan & Banerjee 2017; Schnapp & Olsen 2003; Rusanen 2002; Toivanen 2002), mutta toisaalta taas joissain tutkimuksissa muutoksia oppijoiden

minäkäsityksessä tai itsetunnossa ei ole havaittu (Conard & Asher 2000; Freeman ym. 2003; Seppänen, Tiippana, Jääskeläinen, Saari & Toivanen 2019).

Osa tämän tutkimuksen tutkittavista kuvasi ihmisenä kehittymiseen, itsestä oppimiseen ja uusiin suhtautumistapoihin liittyen kokeneensa eräänlaista avautumista ja vapautumista, joidenkin pelkojen vähentymistä sekä lisääntyntä uskallusta *olla olemassa* ja heittäytyä uusiin tilanteisiin. Itseen liittyvien käsitysten muutosten lisäksi tämä voinee kertoa myös lisääntyneestä varmuudesta sosiaalisten tilanteiden suhteen, johon liittyviä havaintoja on tehty aiemmissakin tutkimuksissa. Draamaharjoitteita ja -prosesseja sisältävän opetuksen on havaittu nimittäin kehittävän oppijoiden kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja (Rusanen 2002; Toivanen 2002; Zaghoul 2018), taitoa asettua toisen ihmisen asemaan ja ymmärtää toisia ihmisiä paremmin (Cahill 2012; DICE Consortium 2010; Rusanen 2002; SmithBattle 2012; Toivanen 2002) sekä varmuutta vuorovaikutustilanteiden ja toisille kommunikoimisen suhteen (DICE Consortium 2010; Elliott & Dingwall 2017; Rusanen 2002).

Koettu muutos itsessä ja omassa suhteessa toisiin ihmisiin näyttää tulevan erityisen vahvasti esiin Elliottin ja Dingwallin (2017) sekä Hanrahanin ja Banerjeen (2017) tutkimuksissa, joissa on tutkittu syrjäytyneiksi tai syrjäytymisvaarassa oleviksi luokitelluille nuorille kohdennettujen draama- ja teatteriprojektien vaikutuksia. Elliott ja Dingwall (2017) havaitsivat, että erilaisten rooliharjoitteiden myötä nuoret tunsivat pääsevänsä irrottautumaan heille asetetuista kielteisistä leimoista. Nuorten esitetään huomanneen, ettei kielteisen leiman tuottama rooli ole ainoa, jonka he pystyvät täyttämään, vaan he voivat olla myös jotain muuta. Heidän kerrotaan kokeneen myös voivansa olla omia itsejään draamaryhmässä. (Elliott & Dingwall 2017.) Niin ikään Hanrahanin ja Banerjeen (2017) tutkimuksessa nousee esiin nuorten kokemus todellisen, autenttisen minänsä tutkailemisesta, löytymisestä ja ilmaisemisesta tavanomaisista arjen rajoituksista vapaana. Nämä havainnot muistuttavat käsillä olevan tutkimuksen tuloksissa esiintyneitä kuvauksia siitä, että draamaopetuksen parissa voi olla oma itsensä ja *jotenkin ihan erilainen ihminen*. Hanrahan ja Banerjee (2017) kuvaavat

tutkimiensa nuorten lopulta kokeneen kokonaisvaltaisen muutoksen entisen minänsä ja nykyisen, kypsemmän ja niin sanotusti ihmisiä lähelleen päästävän minänsä välillä. Myös Elliott ja Dingwall (2017) havaitsivat nuorissa epäonnistumisen pelon vähenemistä ja varmuuden lisääntymistä ryhmässä toimimisen ja ihmisille puhumisen suhteen. Aiempien tutkimushavaintojen ja tämän tutkimuksen tulosten pohjalta näyttää siis siltä, että uusien roolien kokeileminen, erilaisten harjoitteiden kautta muodostuva uudenlainen käsitys ja ymmärrys itsestä, lisääntynyt itsevarmuus ja epäonnistumisen pelon väheneminen voivat edistää itseensä liittyvää asennemuutosta ja niin sanotun autenttisen minän löytymistä sekä helpottaa sosiaalisissa tilanteissa toimimista.

Elliotin ja Dingwallin (2017) sekä Hanrahanin ja Banerjeen (2017) tapaan myös Dahlberg ja Ekebergh (2008), Rusanen (2002) ja Toivanen (2002) ovat havainneet draamaopetuksen antavan oppijoille uusia näkökulmia ja suhtautumistapoja itseän ja toisiin ihmisiin. Uusien käsitysten ja niin sanotun ihmisenä kasvamisen voidaan oikeastaan ajatella liittyvän laajemmin draamakasvatuksen luonteeseen ja tavoitteisiin. Esimerkiksi O'Neill ja Lambert (1990) pitävät draamaopetuksen ensisijaisena tavoitteena juuri oppijoiden lisääntynyttä ymmärrystä ihmisistä, itsestään ja maailmasta, ja myös Way (1979) käsittää draamakasvatuksen nimenomaan yksilön persoonallisuuden kehittämisenä. Way (1979, 13–25) näyttää tarkoittavan persoonallisuuden kehittämistä yksilön sisäisten voimavarojen ja mahdollisuuksien vapauttamista, jonka päämääränä on yksilön hyvinvointi sekä monipuolinen ja täysipainoinen elämä. Tämänkin tutkimuksen tuloksissa ilmennyt oppijan tietynlaista avautumisen, vapautumisen ja ihmisenä kasvamisen kokemusta voitaneen siis pitää osana draamaopetuksen tavoitteita.

Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmenee toisaalta myös draaman ja teatterin tekemistä sisältävän toiminnan kielteiset vaikutukset oppijan minäkuvaan eli siihen, kuinka hyvä ja taitava hän ajattelee olevansa muiden osallistujien joukossa. Näiden vaikutusten kerrottiin syntyneen vertailusta ja siihen liittyvästä huononmuuden kokemuksesta. Myös Wright (1999) kuvaa joidenkin opiskelijoiden kokevan niin sanottua draama-ahdistusta. Toisin kuin Wrightin (1999) tutkimuksessa, käsillä olevat tulokset tuovat kuitenkin ilmi, että vaikei ajatus draaman ja

teatterin tekemisestä itsessään olisi oppijasta ahdistava, huonommuuden ajatukset ja tunteet voivat viritä opetuksen aikana. Tämän tutkimuksen tutkittavat toki kertoivat uusien draaman ja teatterin tekemiseen liittyvien kokemusten, oivaltusten ja ajatusprosessien lisänneen lopulta heidän tunnettaan siitä, että he osaat ja pystyvät. Osa tutkittavista liittikin aiemmat huonommuuden kokemuksensa ihmisenä kehittymiseen ja itsestään oppimiseen, osa taas ei.

5.2 Ryhmän voima parhaimmillaan ja pahimmillaan

Tässä alaluvussa tarkastelen tarkemmin niitä kokemuksia ja merkityksiä, jotka oppija liittyy ryhmässä ja ryhmänä toimimiseen. Huomio on yksilön kokemuksessa ryhmän jäsenenä eli siinä, millaista on olla osa ryhmää draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Tutkittavat kuvasivat joitain kokemuksiaan myös opettajan toiminnan vaikutuksista ryhmässä olemiselle, mutta näitä käyn läpi tarkemmin opettajan roolia ja tehtäviä tarkastelevassa alaluvussa 5.4.

Ryhmän merkitys tuli ilmi kaikkien tutkittavien kohdalla ainakin jollain tapaa. Tutkittavat toivat esiin hyviin yhteisiin hetkiin, samanhenkisyyteen, hyvään tunnelmaan, ajatusten ja tunteiden jakamiseen sekä tuen saamiseen liittyviä kokemuksia. Osassa kertomuksia kuvattiin voimakasta yhteenkuuluvuuden ja yhteyden tunnetta toisiin ryhmän jäseniin. Yhteyden kokemus näyttää tulosten perusteella syntyneen erityisesti yhteisen, uudenlaisen tekemisen ja kokemisen myötä. Yhdessä tekemisen ja kokemisen tapa näyttää olevan juuri sillä tavalla erityistä, että se sisältää uuden luomista ja kokeilemista yhdessä – syntyy yhteinen, uusi oma maailmansa. Yhteisen maailman syntyminen vaikuttaa tulosten perusteella vaativan ryhmän jäseniltä avointa hyväksyntää toisiaan ja uuden kokeilemista kohtaan. Kielteisemmät ryhmäkokemukset näyttävätkin liittyvän juuri eräänlaiseen pettymykseen sen suhteen, etteivät ryhmän jäsenet ole oppijan kokemuksissa olleet vastaanottavaisia yhteistä uuden tekemistä tai toisten ehdotuksia kohtaan tai sitoutuneet sellaisiin työskentelytapoihin, jotka oppijasta palvelisivat ryhmän toimintaa.

Me-hengen ja yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymisestä on raportoitu draamatuntien ja -projektien yhteydessä aiemminkin (ks. Dahlberg & Ekebergh 2008; Garcia 1999; Hanrahan & Banerjee 2017; Rusanen 2002; Toivanen 2002). Myönteiset ryhmään liittyvät kokemukset eivät kuitenkaan ole itsestäänselvyys, kuten tämän tutkimuksen tuloksissa tulee esiin.

Kuten yhteisestä merkitysrakenteesta (luku 4.7) ilmenee, suurimmalla osalla tutkittavista oli kokemuksia siitä, kuinka erilaiset suhtautumisen tai sitoutumisen tavat tai epämiellyttävät kommunikointitavat ryhmässä ovat ainakin jossain määrin hankaloittaneet yhteistä työskentelyä tai ylipäättään olemista ryhmässä, joissain tilanteissa voimakastakin pahaa oloa tuottaen. Näiden lisäksi kuvattiin myös joitain kokemuksia ryhmässä havaituista klikeistä ja sisäryhmistä, joista on jääty ulkopuolelle. Klikit ja sisäryhmät eivät kuvatuissa kokemuksissa ole kuitenkaan haitanneet kurseilla toimimista, koska osallistujista on lopulta löytynyt muita sisäpiirin ulkopuolelle jääneitä tai koska kaikki osallistujista ovat joka tapauksessa työskennelleet keskenään opettajan sekoittaessa pienryhmien ja pariin kokoonpanoja. Oppijan havainnot klikeistä ja sisäryhmistä eivät siten näytä tämän tutkimuksen tulosten perusteella haittaavan ryhmässä olemista samaan tapaan kuin ilmiöt, jotka liitetään ryhmässä ilmeneviin työskentelytapoihin ja ilmapiiriin. Näistä erityisesti osallistujien erilaiset tavat suhtautua toimintaan, toisten huomioimatta jättäminen sekä voimakkaan kielteiset tai torjuvat reaktiot toisten ideoita ja tuotoksia kohtaan koettiin toisinaan varsin epämukavina tilanteina ja kokemuksina.

Tuloksissa tuli toki ilmi kokemuksia myös huomioiduksi tulemisesta sekä sellaisesta ryhmässä ilmenneestä vastuunkannosta, jota myös Dahlberg ja Ekebergh (2008) kuvaavat. Dahlbergin ja Ekeberghin (2008) mukaan ryhmässä oppimiseen kuuluvaa vastuunkantoa toisista osallistujista ilmaistaan kunnioittavalla asenteella, jota ilmennetään esimerkiksi toisia kuuntelemalla, huomioimalla ja rohkaisemalla toisia jakamaan ajatuksiaan. Kaikesta ei tarvitse olla samaa mieltä, ja toisten esittämiä ajatuksia voikin välillä yhteisen oppimisen edistämiseksi myös haastaa – ratkaisevaa on se, kuinka eriäviä näkemyksiä tuodaan

yhteen ja kuinka ongelmia ratkaistaan yhdessä hyvää työskentelyilmapiiriä luoden ja ylläpitäen (Crossley 2006; Garcia 1999). Käsillä olevassa tutkimuksessa ilmenee, millaiseksi oppimistilanteet voivat muodostua silloin, kun ryhmän jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa koetaan toimittavan vastoin tällaista toisia kunnioittavaa ja hyvää työskentelyilmapiiriä ylläpitävää vastuunkantoa.

Osallistujien erilaisissa suhtautumisen ja sitoutumisen tavoissa koettuja hankaluuksia voidaan tarkastella myös vakavan leikillisyyden käsitteen avulla. Kuten olen luvussa 2 taustoittanut, toiminta draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa pitää sisällään sopimuksen siitä, että kyseessä on leikki ja leikinomainen toiminta. Leikillisyyys kuitenkin katoaa, jos tähän sopimukseen ei sitouduta; emme siis voi leikkiä leikkivämme eli esittää leikkivämme, vaan meidän täytyy oikeasti leikkiä ja sitoutua leikkiin (Heikkinen 2002, 59, 66; Huizinga 1967, 21–22). Leikin toimimiseksi on leikittävä yhteisten sääntöjen mukaisesti, mutta koska leikki on vapaata pikemmin kuin velvoittavaa toimintaa (Huizinga 1967, 17), samalla meidän täytyy kuitenkin saada leikkiä näiden sääntöjen puitteissa vapaasti omalla tavallamme. Vakavaan leikillisyyteen kuuluu siten tietynlainen sitoutumisen ja vapauden tasapaino. Tasapainottelun tiimellyksessä ryhmän jäsenet voivat kärsiä siitä, että osa osallistujista ei tee ”tosissaan” (Rusanen 2002, 122–127), mutta toisaalta taas ”hirveen tosissaan” työskenteleminen voi myös viedä toiminnasta hauskuuden (Toivanen 2002, 155). Tämänkin tutkimuksen tuloksissa tuli esiin kokemuksia siitä, kuinka muut ryhmän jäsenet eivät näytä sitoutuvan työskentelyyn riittävästi, sekä siitä, kuinka muut näyttävät suhtautuvan työskentelyyn tarpeettoman suorituskeskeisesti. Keskeistä lieneekin siis juuri oikeanlainen vakavuuden, tosissaan olemisen ja sitoutumisen tapa, ja etenkin se, että nämä käsitykset oikeanlaisista vakavuuden ja leikillisyyden asteista ryhmässä yhteisesti jaetaan.

Sitoutuminen yhteisen leikillisen toiminnan periaatteisiin eli Heikkisen (2002, 66) sanoin siihen ”henkiseen tilaan”, jota leikki edellyttää, näyttää siten olevan merkittävää ryhmään liittyvän kokemuksen kannalta. Näyttää siltä, että oppijan näkökulmasta toisten ryhmän jäsenten tulee sitoutua leikkiin toisia osallistujia huomioivalla sekä leikin ja vakavuuden tasapainoa ylläpitävällä tavalla.

Huomioitavaa tässä on myös se, että kyse on oppijan omasta kokemuksesta. Tällöin ei voida päätellä, ovatko toiset ryhmän jäsenet yhtä lailla kokeneet esimerkiksi sitoutumisen puutetta. Täten ei voitane yksioikoisesti selittää, mitä epämukavissa tilanteissa ryhmän ja sen vuorovaikutussuhteiden tasolla tapahtuu – jo yksilössä jostain syystä syntynyt vaikutelma toisen sitoutumattomuudesta saattaa haastaa yhdessä toimimista, tehdä epämukavan olon ja rikkoa leikin taian.

Yhteiseen toimintaan ja leikillisyyteen sitoutumista voi haastaa myös se, ettei ryhmässä ole selvää, mikä yhteinen päämäärä tarkkaan ottaen on. Esimerkiksi Saaran (luku 4.6) kokemusten kuvauksista ilmenee, kuinka harjoitteiden päämäärien epäselvyys laskee motivaatiota tehdä harjoitteita ja siten myös yhteyksiä toisiin ryhmän jäseniin katosi. Yhteinen päämäärä voi kenties olla yksiselitteisempi ja ryhmää voimakkaasti sitova esimerkiksi silloin, kun ryhmä valmistaa yleisölle esitettävän näytelmän (ks. esim. Carley 1996; Garcia 1999; Toivanen 2002), mutta entä harjoitteissa, projekteissa tai prosesseissa, joissa päämääränä ei ole koko ryhmän yhteinen tuotos muille esitettäväksi? Onko ensisijaisena tarkoituksena esimerkiksi tuottaa laadukkaita suorituksia, syventyä johonkin aiheeseen tai vain pitää hauskaa yhdessä? Voidaan pohtia, voisiko yhteisten päämäärien ja tavoitteiden terävöittäminen olla merkittävää ryhmän yhdessä toimimisen kannalta.

Kaiken kaikkiaan tutkittavien kokemusten kuvauksista voidaan nähdä, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan yhteisen työskentelyn onnistumiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällaista ryhmän jäsenten välistä suhdetta nimitetään positiiviseksi keskinäisriippuvuudeksi (esim. Repo-Kaarento 2010, 37; Johnson & Johnson 2009). Positiiviseen keskinäisriippuvuuteen ja ryhmän voimaan liittyvät merkitykset ilmenevät tässä niin hyvässä kuin pahassa. Heikkinen (2002, 119) tiivistää asian osuvasti: ”ryhmä voi olla innostava, inspiroiva, haastava, rohkeava, kannustava, tukeva tai huonossa tapauksessa kaiken tämän vastakohta”.

5.3 Vertailu ja osaamisen paradoksi

Tässä alaluvussa siirryn tarkastelemaan tarkemmin tutkittavien kuvaamaa oman osaamisen pohdintaa ja vertailua toisiin ryhmän jäseniin. Käsittelen ilmiötä, jota nimitän tässä tutkielmassa osaamisen paradoksiksi.

Osa haastateltavista kertoi vertailusta ja tietynlaisista suoriutumisen paineista. He kuvasivat heistä tuntuneen, että heidän oli keksittävä uutta, opittava nopeasti, ylitettävä itsensä tai päästävä rentoon olotilaan muiden joukossa – ylipäätään tuntea osaavansa, olla vähintään yhtä taitava kuin muut ja tehdä vähintään yhtä taitavia suorituksia kuin muut ryhmässä. Omien kykyjen, osaamisen ja suoritusten vertailua toisiin osallistujiin kuvattiin tapahtuneen automaattisesti siitäkin huolimatta, että tiedostettaisiin vertailun olevan turhaa. Vertailun kerrottiin voineen liittyä tietynlaisen harjoitteen tekemiseen, tietyn taidon harjoittamiseen tai tietyssä ryhmässä olemiseen. Kertomuksissa ilmeni epäonnistumisen ja osaamattomalta näyttämisen pelkoa ja kuinka toisten suoritusten tarkkailun myötä alettiin epäilemään omia kykyjä. Epäilykset ja paineet oman osaamisen ja pystymisen suhteen saattoivat rajoittaa oppijan toimintaa ja harjoitteisiin osallistumista hänen ollessaan niin sanotusti lukossa. Vertailun kautta syntyneen osaamattomuuden ja huonommuuden leiman, jonka oppija itselleen mahdollisesti asetti, kuvattiin olleen suhteellisen pysyvä ennen jonkin uuden, kompensoivan kokemuksen tai ajatusprosessin leiman murtavaa vaikutusta.

Samalla tuloksista löytyy jo aiemmin luvussa 5.1 kuvattuja itsestä oppimisen kokemuksia ja siihen liittyvää armollisempaa suhtautumista itseä kohtaan. Osa tutkittavista kertoi kokemustensa myötä kritisoivansa itseään vähemmän ja pelkäävänsä vähemmän epäonnistumista. Osassa kertomuksia ilmenee, että kurssien käymisen ja harjoitteiden tekemisen myötä oppija voi oivaltaa, ettei hänen tarvitse osata tai pystyä johonkin.

Juuri tästä – harjoittelun myötä syntyneestä oivalluksesta osaamisen tarpeettomuudesta – näyttää muodostuvan näennäinen ristiriita, jota nimitän tässä osaamisen paradoksiksi. Osaamisen paradoksia pidän tämän tutkimuksen tulosten pohjalta draaman ja teatterin tekemisessä oppimisen luonteeseen mahdollisesti kuuluvana elementtinä, jossa oppija huomaa harjoitteiden tekemisen ja

kursseilla olemisen myötä, ettei liika yrittäminen tai väkisin yrittäminen ole tarpeen. Hän irrottautuu näin osaamisen ja pystymisen paineista, mikä taas lisää tietynlaista vapautumista ja joustavuutta hänen toiminnassaan ja ajattelussaan, ja paradoksaalisesti tähän voi liittyä myös lisääntynyttä tunnetta pystymisestä ja kykenemisestä.

Tässä kohtaa voitaneen jälleen palata vakavan leikillisyyden (esim. Heikkinen 2002) tematiikkaan. Voi nimittäin olla, että yrittämisen ja osaamisen paineet luovat leikkiin suorittamisen pakkoa, jolloin näemme itsemme enemmän suorittajina kuin leikkijöinä, ja kuten Huizinga (1967, 17) korostaa, pakollinen leikki ei ole enää leikkiä, korkeintaan leikin jäljittelyä. Tästä herää kuitenkin kysymys, mistä mahdolliset suoriutumisen ja osaamisen paineet sitten tulevat. Voidaan kysyä, herättääkö jokin itse draaman ja teatterin tekemisessä suorituspaineita vai tulevatko suorituspaineeet toimintaan mukaan draamatuntien ulkopuolisista normeista, käytänteistä ja kulttuurista. Vai voiko näitä erottaa toisistaan? Tarkastelen seuraavaksi näitä kahta näkökantaa: paineita draaman tekemisen sisällä sekä draamatoiminnan ulkopuolelta mahdollisesti mukaan tulevia tekijöitä.

Draaman ja teatterin tekemistä näyttää luonnehtivan ylipäättään tietynlainen paradoksaalisuus ja jännitteisyys. Tämä tulee ilmi niin draamakasvatuksen teoriassa muun muassa vakavana leikillisyytenä (esim. Heikkinen 2002), ammattiteatterin puolella näyttelijäntyössä kontrollin ja kontrollin puuttumisen, sitkeyden ja rentouden tasapainona (Sandqvist 1995; Lavaste 1995) kuin nuorten kokemuksissa ilmaisutaidon tunteista kurin ja vapauden sekä hauskuuden ja työn yhteenliittymänä (Rusanen 2002). Juuri tällaisten paradoksien ja jännitteiden muodostaman tilan sanotaan mahdollistavan perusedellytykset draaman ja teatterin tekemiselle ja olemukselle (Heikkinen 2002; Sandqvist 1995, 180; Østern & Heikkinen 2001). Tästä tilasta puhutaan mahdollisuuksien tilana, jossa oppiminen ja kasvatus voi tapahtua hetkellisesti vallasta vapaana (esim. Heikkinen 2002). Mahdollisuuksien tila ja toiminnan vapaus näyttävät kuitenkin voivan kääntyä tietyllä tapaa myös oppijaa vastaan silloin, kun hän on epävarma sen suhteen, mitä hänen on tarkoitus tehdä. Wright (1999) onkin havainnut tällaisen epätietoisuuden tuottavan joissain oppijoissa niin sanottua draama-ahdistusta.

Mahdollisuuksien maailmassa toimiminen tuokin opetukseen tietynlaista ennakoimattomuutta. Esimerkiksi Way (1979, 13) sanoo draamasta puhuessaan, että oppimista välittävä suora kokemus ”onnistuu useimmiten silloin, kun sitä vähiten osataan odottaa, ja siksi se saattaa täysin mullistaa normaaliopetuksen keinot arvioida opetuksen tehoa”. Draamaopetuksen onnistumisen ja oppijoiden oppimisen arviointi ei ole aina yksiselitteistä, minkä voi nähdä alan toimijoiden keskusteluna draamaan liittyvistä arvioinnista ja sen haasteista (ks. esim. Chen, Andrade, Hefferen & Palma 2015; Cockett 1998; Jacobs 2016; McKone 1997; Owens & Barber 2010; Schonmann 2007). Kun alan piirissä on epäselvää, miten oppijoita arvioidaan, tuskin oppijoillekaan asia on sen selvempää. Riskinä voinee kuitenkin olla, että eksaktimpien arviointitapojen puuttuessa oppijat alkavat seurata omia ja toistensa taitoja implisiittisten vaikutelmiensa nojalla, mikä ei välttämättä ole aina tarkoituksenmukaista. Tulkinnat omista ja toisten suoriutumisista, onnistumisista, kyvyistä ja taidokkuudesta ovatkin läsnä useassa tämän tutkimuksen tuloksissa esiin tullessa kokemuksessa.

Draaman ja teatterin tekemisen ympärille kaikkine jännitteineen, mahdollisuuksien tiloineen ja vaikeasti eksplikoitavissa olevine lopputuloksineen voi liittyä ehkä tarpeetontakin mystifiointia. Tähän mystifiointiin voinee lukeutua muun muassa erilaisia esiintymiseen ja taiteilijuuteen liittyviä myyttejä. Näitä ovat esimerkiksi myytit esiintyvän taiteilijan synnynnäisestä ja taianomaisesta karismasta (esim. Cabane 2016, 7–21; Kihlström 2007, 18; Ollila 2005, 88), näyttelijän charmista (ks. esim. Oida & Marshall 2004, 110–122) tai taiteilijaneroista (esim. Koskinen 2006; Suutela 2006; Vadén 2006). Nämä myytit saattavat mahdollisesti jollain tapaa vaikuttaa draamaopetukseen osallistuvien käsityksiin omasta ja toistensa taitavuudesta – joillakin joko on taitoa ja lahjoja luonnostaan tai sitten ei ole. Voidaan pohtia, voivatko tällaiset myytit vahvistaa esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksissa ilmennyttä huonommuuden leiman pysyvyyttä. Jos oppija kokee, ettei hän pysty johonkin suoritukseen ja että siihen vaikuttaa jokin hänen pysyvä ominaisuutensa tai sen puute, ei hän ajattele voivansa kehittyäkään.

Yksilöiden välistä kykyjen ja taitojen vertailua voidaan tarkastella myös laajemmista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista näkökulmista. Yhden tällaisen näkökulman voisivat tarjota Elmgrenin (2019, 2020) tarkastelemat meritokraattiset käytänteet oppimisen, opetuksen ja koulutuksen kontekstiin sovellettuina. Meritokratiaa voidaan pitää yhteiskunnassa vallitsevina käytänteinä, joiden myötä jokaisen ajatellaan saavan paikkansa yhteiskunnassa ansioidensa ja meriittiensä, kuten kykyjensä, taitojensa ja lahjakkuuksiensa mukaisesti (Elmgren 2014, 2019, 2020). Meritokratian periaatteen avulla yksilöistä voidaan erotella ominaisuuksiensa puolesta parhaimmat ja oikeutetusti poissulkea esimerkiksi työtehtävistä ne henkilöt, jotka eivät ominaisuuksiltaan täytä tehtävän vaatimuksia (Elmgren 2014, 2019, 2020). Nämä käytännöt muodostavat yksilöiden välille vertailua, kilpailua sekä taitoihin ja kykyihin perustuvia eksplisiittisiä ja implisiittisiä hierarkioita, mitä Elmgren (2019) havainnollistaa musiikkioppilaitoksia koskevassa tutkimuksessaan. Yksilöiden tunnistaessa olevansa hierarkian pohjalla he saattavat sulkea myös itse itsensä tietyn asian tekemisestä pois ajatellessaan olevansa siihen kykenemättömiä (Elmgren 2019). Näiden käytänteiden voidaan ajatella vaikuttavan esimerkiksi siihen, että saatamme jättää yhteislaulujen aikana laulamisen niille, jotka sen niin sanotusti osaavat, kun emme itse ajattele olevamme laulamiseksi tarpeeksi hyviä (Elmgren 2020, 36).

Niin ikään käsillä olevan tutkimuksen tuloksista voidaan tulkita vertailemisen kuvastavan jonkinlaista kilpailuasetelmaa osallistujien välillä. Oppija asettaa itsensä tällöin muita vastaan, jolloin toisten toiminta harjoitteita tehdessä on sarja oppijaa ja hänen asemaansa uhkaavia kilpailusuorituksia. Ryhmässä oleminen näyttäytyy tällöin siis positiivisen keskinäisriippuvuuden sijaan negatiivisena keskinäisriippuvuutena (esim. Repo-Kaarento 2010, 37; Johnson & Johnson 2009).

Oppijaa saattaa hämmentää lisäksi se, että draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa hän toimii koulun ja koulutuksen piirissä, jossa on omat struktuurinsa, norminsa ja tapansa, mutta samalla hänen täytyisi toimia vapaasti, luovasti ja intuitiivisesti (ks. myös Runco, Acar & Cayirdag 2017). Tämä voi antaa toisen yhteiskunnallista ja kulttuurista puolta ilmentävän näkökulman siihen,

miksi oppijoiden tekemää vertailua ja niin sanottua tyhmältä näyttämisen pelkoa voi syntyä. Kulttuurissamme eksplisiittiseen, artikuloivaan ja analyyttiseen älykkyyden muotoon harjaantuneina yksilöinä (Claxton 2000, 32) meillä voi olla intuitiiviseen toimintaan antautumisen sijaan voimakkaampi tarve olla fiksuja asioissa, joita teemme, ja tehdä ne oikein (Johnstone 1996, 13–28; Nigh 2013).

Vertailun ja epäonnistumisen pelon taustalla voi olla myös ulkopuolisuuden pelko. Ulkopuolisuuden pelon tarkastelemiseen voidaan soveltaa sekä edellä nostettuja yhteiskunnallisia ja kulttuurisia näkökulmia että draamakasvatuksen sisäistä käsitteistöä. Analyyttiseen älykkyyteen liittyen saatamme pelätä, että emme ratkaise tehtäviä odotetulla tai oikealla tavalla. Meritokraattisiin käytänteisiin liittyvää pohdintaa soveltaen voitaisiin esittää, että tällöin saatamme pelätä mahdollisen osaamattomuutemme ja kykyjemme puutteen paljastumisen laskevan meidät ryhmän hierarkian alimmalle tasolle ja lopulta muiden joukkoon kuulumisemme kyseenalaistuvan. Puolestaan vakavan leikillisyyden tematiikkaan liittyvät Rusasen (2002, 122) esiin tuomat oppijoiden pohdinnat siitä, ovatko muut ryhmän jäsenet tarpeeksi mukana leikissä, jotta leikkiessä ei häpäise itseään muiden silmissä ja siten vaaranna asemaansa ryhmässä. Jos pelko ulkopuolisuudesta kuitenkin lukkiuttaa oppijaa ja estää häntä antautumasta sosiaalisten tilanteiden vietäväksi, voinee ulkopuolisuuden pelko oikeastaan synnyttää ulkopuolisuutta (Seppänen ym. 2019).

Lopulta päästään osaamisen paradoksin toiseen puoleen. Oppimisen prosessi näyttää vaativan jonkinlaisen käännteentekevän hetken, jossa oppija voi irrottautua osaamisen, onnistumisen ja yrittämisen paineista. Huomionarvoista on, kuinka tämä käänne syntyy. Tulosten perusteella tähän voi olla ainakin kaksi tapaa. Ensinnäkin, kuten esimerkiksi Ronjan (luku 4.5) kokemusten kuvauksista ilmenee, oppija voi kokemustensa myötä ymmärtää, että hänellä on lupa olla pystymättä tekemään harjoitetta ilman, että se vaikuttaa pysyvämmiin hänen pystymiseensä jatkossa. Itselle annettu lupa olla pystymättä johonkin vähentää tällöin tietynlaista ehdottomuutta, lisää joustavuutta ja mahdollistaa pystymisen seuraavalla kerralla. Toiseksi, kuten esimerkiksi Kertun (luku 4.3) kokemusten

kuvauksista ilmenee, oppijalle voi syntyä harjoitteiden tekemisen yhteydessä oivalluksia siitä, ettei hänen suoritustensa tai ideoidensa tarvitse olla niin erikoisia ja harkittuja kuin hän on aiemmin ehkä ajatellut. Tällöin osaamisen paineet voittaa harjoitteen sujumisen tunne, jonka kautta oppija paradoksaalisesti oivaltaa tietynlaisen osaamisen olevan oikeastaan tarpeetonta.

Tuloksista tulee kuitenkin ilmi vielä se, ettei kyseessä ole välttämättä nopea ja suoraviivainen alusta–loppuun-prosessi. Omaan toimintaan suhtautumiseen liittyvien muutosten kuvattiin olevan pikemminkin pitkä oppimisen prosessi. Lisäksi on syytä huomioida, ettei kaikilla tutkittavilla ollut kokemuksia tämänkaltaisen prosessin läpikäymisestä. Sen sijaan kerrottiin, että jo ryhmän vaihtuminen voi tehdä oppijan oloa omasta osaamisestaan mukavammaksi.

Haluan vielä lopuksi tuoda esiin pohdintaa harjoitteista, jotka näyttävät lisäävän todennäköisyyttä vertaileville ajatuksille altistumisesta ryhmässä. Harjoitteet, joissa oppijan täytyy yksin tehdä jokin suoritus toisten osallistujien seurattessa, näyttävät voivan lisätä oppijan jännitystä, ahdistusta ja vertailemista, ja vertailemista luodessaan ne samalla luovat myös kilpailuasetelmaa. Tätä päätelmää tukevat Dahlbergin ja Ekeberghin (2008), Nighin (2013), Rusasen (2002, 125) ja Wrightin (1999) esiin tuomat oppijoiden kokemukset. Wrightin (1999) tutkimat opiskelijat kokivat sen sijaan helpotusta harjoitteissa, jotka he mielsivät enemmän ryhmäharjoitteiksi kuin yksilöharjoitteiksi. Opettajan näyttää olevan syytä tarkkailla, voiko harjoitteita tarvittaessa muuttaa yksilösuorituksia vaativista harjoitteista pari- tai pienryhmäharjoiteisiin tai sellaisiin, jotka edellyttävät koko ryhmää toimimaan yhteistyössä toistensa kanssa.

5.4 Opettajan rooli ja tehtävät oppijan silmin

Tässä alaluvussa tarkastelen sitä, kuinka draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa opettajan rooli nähdään ja koetaan oppijan silmin. Tarkastelen tuloksia neljän aiheen kautta: tilanteen turvaaminen, ryhmän yhdessä toimimisen tukeminen, yksilön kohtaaminen sekä opettajan antama palaute.

Tilanteen turvaamiseen liittyen harjoitteiden tarkoitusten selkeys sekä fiktion ja reaali maailman välisen liikehdinnän turvaaminen vaikuttavat olennaisilta. Ensinnäkin kahden tutkittavan, Ronjan (luku 4.5) ja Saaran (luku 4.6) kokemusten kuvauksista ilmenee, kuinka harjoitteiden tekemisestä oli tullut epämu-kavampaa silloin, kun opettajan ohjaaman harjoitteen tarkoitus oli ollut heille epäselvä tai irrallisen tuntuinen. Jo aiemmin tuloksia tarkastellessani olen nostanut Wrightin (1999) tekemän havainnon siitä, että kun oppija ei ole tarkalleen tiennyt, mitä hänen täytyy tehdä, on draaman tekeminen herättänyt hänessä hermostuneisuutta ja ahdistusta. Käsillä olevan tutkimuksen tuloksissa ilmenee, että oppijat kyllä tiesivät, mitä heidän käskettiin tehdä, mutta heille ei ollut selvää, mitä varten heidän piti tehdä niin. Tällaisen epäselvyyden kerrottiin herättäneen turhautuneisuutta ja haluttomuutta tehdä harjoitetta. Myös Dahlberg ja Ekebergh (2008) ovat havainneet, että harjoitteet eivät toimi aivan tarkoituksenmukaisesti silloin, kun oppijat eivät ymmärrä niiden merkitystä omalta kannaltaan.

Harjoitteiden ja niiden tarkoitusten selvyyden lisäksi fiktion ja reaali maailman välisen liikehdinnän turvaaminen on mitä ilmeisimmin tärkeä opettajan tehtävä draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Tämän tutkimuksen tulokset tuovat esiin, kuinka fiktion liittyvät tilanteet saattavat toisinaan jäädä ajatuksina, tunteina ja kehollisina reaktioina oppijan vaivaksi vielä jonkin aikaa opetustilanteen jälkeenkin. Näyttääkin tärkeältä, että opettaja toiminnallaan luo selkeitä merkkejä siitä, milloin oppijat astuvat reaali maailmasta fiktion maailmaan ja milloin ja miten he palaavat sieltä takaisin. Esityksiä katsoessamme fiktion ja reaali maailman välisen siirtymän merkkinä toimivat esimerkiksi aplo-dit, mutta etenkin silloin, kun kyseessä ei ole esitys vaan ilman yleisöä tehty harjoite, voivat muut keinot olla tarpeen. Opettaja voi antaa kahden maailman välisille siirtymille aikaa ja tilaa esimerkiksi lämmittelyillä ja johdattelevilla harjoitteilla sekä purkuharjoitteilla ja -keskusteluilla, joiden merkityksiä tuloksissa kuvattiinkin. Kokemusten jakaminen ja refleктоiminen on yksi tapa suojata ja tukea osallistujia (Heikkinen 2002, 69–70; Vehkalahti 2008, 71–73). Lisäksi Heikkinen (2002) tuo esiin roolisuojauksen oleellista merkitystä oppijoiden suojaamisen

kannalta: oppijan täytyy tuntea olevansa turvassa siten, että hän voi olla ja tehdä roolissa asioita ilman, että häntä itseään arvotetaan roolihahmon tekemisten kautta. Yksittäisten harjoitteiden tekemisen lisäksi tämän suhteen voi olla hyvä huomioida myös esitystilanteet. Tämän tutkimuksen tuloksissa tulee nimittäin Toivasen (2002, 199–121) tutkimuksen tapaan esille, kuinka oppija voi joutua kamppailemaan sen kanssa, että esitysten myötä roolin ja esiintyjän välinen ero ei ole muille yhtä selkeä kuin oppijalle itselleen. Siihen, kuinka opettaja voi tukea oppijoita tällaisten tilanteiden varalta, ei tutkimus vielä näytä perehtyneen.

Tilanteiden turvaamisen ohella opettajalla on oma merkittävä roolinsa myös ryhmän yhdessä toimimisen edistämisessä. Esimerkiksi Toivanen kollegoineen (Toivanen, Pyykkö & Ruismäki 2011; Toivanen & Pyykkö 2012) havaitsivat alakoulun oppilaiden draamatunteja koskevissa tapaustutkimuksissaan, että opettajan tietoinen toiminta ryhmässä vallitsevien sosiaalisten roolien ja asemien havaitsemiseksi sekä niiden rikkomiseksi edisti oppilaiden aktiivista osallistumista tunneilla. Esimerkiksi oppituntien alkuun liittyneen istumajärjestyksen muodostaminen siten, että toisilleen tutummat oppilaat eivät olleet vierekkäin, vaikutti ryhmän rakenteisiin, mikä taas edisti yhteisten sääntöjen noudattamista ja kommunikointia ryhmässä. Tällöin opettajan korjaavaa palautetta ja opettajan aseman haastamista havaittiin luokassa vähemmän ja taas oppilaiden aktiivisen työskentelyajan havaittiin lisääntyvän. (Toivanen ym. 2011; Toivanen & Pyykkö 2012.) Dahlberg ja Ekebergh (2008) ovat havainneet niin ikään aikuisten oppijoiden draamatunteja tutkiessaan, että opettajan tavat luoda pohjaa ryhmän vuoro-vaikutukselle ja ilmapiirille sekä lisäksi myös opettajan tavat asennoitua opetustilanteeseen ja tasapainotella struktuurin ja yllätyksille avoimuuden välillä ovat oppijoiden kokemuksissa merkittäviä tekijöitä sen suhteen, millaiseksi oppimistilanne ja ryhmässä olemisen tapa heille muotoutuvat.

Käsillä olevankin tutkimuksen tuloksissa ilmenee ensinnäkin kokemus siitä, että opettajan sekoittaessa pareja ja pienryhmien kokoonpanoja ryhmän sisäiset klikit ja sisäpiirit eivät ole haitanneet kurseilla toimimista. Lisäksi kerrottiin myös muista koetuista opettajan toimintatavoista, asennoitumisen tavoista ja niiden vaikutuksista ryhmässä olemiseen. Esimerkiksi tunnetta niin sanotusta

meidän jutusta kerrottiin koettaneen muun muassa silloin, kun opettaja oli antanut oppilaiden tehdä vapaavalintaisesti useita eri näytelmän valmisteluun liittyviä tehtäviä. Puolestaan opettajan niin sanotun auktoriteettimaisuuden ja sen, ettei tämä ollut tullut huomioineeksi osallistujien odotuksia ja ajatuksia, koettiin vaikuttaneen ryhmän tunnelmaan ja vähentäneen tunnetta osallistujien välisistä yhteyksistä. Tuloksissa ilmenee toisaalta, että oppijan näkökulmasta opettajan toiminnan vaikutus ryhmään voi tuntua myös taianomaiselta, vaikka vaikutuksen jollain tapaa tunnistaisi.

Yleisten, kaikkia osallistujia koskevien toimintatapojen lisäksi tutkittavat kuvasivat kokemuksia opettajan tavoista kohdata heidät yksilöinä, senhetkisine tunteineen. Kokemukset tähän liittyen olivat myönteisiä muun muassa peruskouluaikeihin liittyvissä kertomuksissa, joissa tuotiin esiin opettajan antaman henkilökohtaisen vastuun ja luottamuksen merkitystä ja sen myötä oppijassa heränneitä kyvykkyyden ja pystyvyyden tunteita. Myönteisiä kokemuksia opettajan tavasta kohdata oppija oli tutkittavilla ollut myös aikuisiällä. Merkittävänä pidettiin sitä, että opettaja oli kohdannut vaikeammiksikin koetut tilanteet ja tunteet niitä ohittamatta, sivuuttamatta tai väistelemättä. Toisaalta kerrottiin myös aikuisiällä koetuista pettymyksistä opettajan toimintaa kohtaan kohdatuksi tulemisen suhteen. Opettajan näyttää olevan syytä olla valmis havaitsemaan ja kohtaamaan tunteita, joita oppijoissa työskentelyn aikana herää. Tunteita lienee syytä tarkastella laajasti – monenlaisia tunteita voi esiintyä erilaisten harjoitetyyppien, työskentelytapojen, prosessien ja ryhmäilmiöiden herättämänä.

Viimeiseksi tarkastelen tutkittavien kertomia kokemuksia opettajan antamasta palautteesta. Tutkittavat olivat kokeneet mieluisana sen, että opettaja antaa kehittäväää ja heidän oppimistaan edistävää palautetta. Samalla tulokset tuovat esiin moninaisia kokemuksia opettajien erilaisista tavoista antaa tällaista kehittäväää palautetta. Yksi tutkittavista kertoi kokeneensa, ettei opettajan antama niin sanottu suorakaan palaute hänen toiminnastaan ollut tuntunut hänestä loukkaavalta tai painostavalta. Toinen kertoi, että häntä on helpottanut sellainen palautteenantotapa, jossa on pohdittu harjoitteiden sisältämiä tapahtumia muttei arvotettu osallistujia tai heidän yksittäisiä suoriutumisiaan sinänsä. Oppijoiden

odotuksia ja kokemuksia opettajan antamasta palautteesta lieneekin syytä tarkastella tarkkaan. Kuten tämän tutkimuksen tuloksista nähdään, vertailu ja osaamisen paineet voivat olla läsnä draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa, eikä opettajan liene syytä ainakaan lisätä paineita arvostelevalla tuntuulla palautteella. Toivanen (2002, 115–119) esimerkiksi kuvaa, kuinka opettajalta tullut palaute voi joskus satuttaa oppijaa pahastikin ja johtaa siihen, ettei oppija ”aina jaksaa” osallistua aktiivisesti harjoitteiden tekemiseen.

Opettajan lienee siis syytä pohtia tarkkaan sekä periaatteidensa että käytännön tasolla, kuinka hän kommentoi tai jättää kommentoimatta osallistujien suoriutumisia ja mitä vaikutuksia sillä on heihin. Yhtenä pohdittavana asiana voisi olla esimerkiksi se, annetaanko palautetta kollektiivisesti koko ryhmälle vai yksilökohtaisesti. Way (1979, 50–51) esimerkiksi painottaa palautteen antamista kollektiivisesti yksilöllisten palautteiden sijaan vertailemisen ja kilpailuasetelmien ehkäisemiseksi, mutta Vehkalahden (2008, 73) mukaan taas yksilöllinenkin palaute on tärkeää.

Oli palaute kollektiivista tai yksilöllistä, on sitä mitä ilmeisimmin hyvä kohdentaa siihen, mitä opetuksen aikana on tarkoitus harjoittaa ja saavuttaa. Jos draamaharjoitteiden tarkoitus ei ole esimerkiksi harjoittaa näyttelijäntaitoja, niihin lienee tuskin syytä puuttua. Jos harjoitteiden tarkoituksena on rohkaista osallistujia leikilliseen toimintaan, lienee syytä kannustaa heitä ensisijaisesti siihen. Jos taas oppijat ovat jo käyneet useampia kursseja ja heillä on halu kehittyä tiettyjen taitojen suhteen, voi niihin liittyvä sopivalla tavalla muotoiltu palaute olla mieluisaa, antoisaa ja motivoivaa, kuten tuloksissa ilmenee. Erityisen olennaista näyttää olevan tunnistaa, missä vaiheessa oppijat ovat halukkaita ja valmiita ottamaan vastaan palautetta ja minkä asian suhteen (Toivanen 2002; Vehkalahti 2008, 73–74). Johnstone (1996, 142) kiteyttää oikea-aikaisen palautteen merkitystä improvisaatioteatteriovetusta luonnehtiessaan, varsin kainostelemattomaan tyyliinsä: ”Oppilaita täytyy huiputtaa uskomaan, että sisällöstä ei kannata huolehtia, se huolehtii itse itsestään, muuten he eivät koskaan pääse mihinkään. – – Sitten, paljon myöhemmin, he ovat tarpeeksi vahvoja ottaakseen vastuun takaisin itselleen. Silloin heillä on paljon totuudenmukaisempi kuva itsestään.” Askeleittain

eteneminen opetuksen sisältöjen ja palautteen suhteen näyttää siis kaiken kaikkiaan varsin oleelliselta. Siten voitaneen huomioida myös osaamisen paradoksia ja rentouttaa oppijoita ajatukseen, ettei heidän tarvitse osata ja pystyä, jotta he voivat osata ja pystyä. Se, kuinka oppijoiden valmiutta minkäkinlaisen palautteen vastaanottamiseen voi arvioida, lienee kuitenkin oma pohdittavansa asia erikseen.

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajan toimintatavat voivat vaikuttaa merkittävästi oppijoiden kokemuksiin, kuten tuloksista ilmenee. Tosin tuloksista ilmenee myös se, että oppija voi liittää kokemuksiinsa hyvin vaihtelevasti juuri opettajan toimintaan. Toisinaan kyllä kurssilla koetut, niin myönteiset kuin hankalatkin hetket liitettiin ohjauksen ja ohjattujen harjoitteiden sopivuuteen, mutta toisinaan taas esimerkiksi ryhmäilmiöt liitettiin toisten osallistujien toimintatapoihin ja puolestaan eri kynnysten ylittäminen ja pelkojen voittaminen oman itsensä kanssa käytyyn kamppailuun pikemmin kuin opettajan toimintaan.

5.5 Avauksia

5.5.1 Erilaiset tavat suuntautua oppimiseen

Merkitysrakenteita muodostaessani minua alkoi kiinnostaa ajatus siitä, voisiko tiettyjä merkityskokonaisuuksia tulkita myös eräänlaisina tapoina suuntautua oppimiseen draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Aloin tarkastella kaikkia merkityskokonaisuuksia uudelleen sekä kokeilla tulkita ja teemoitella niitä vapaamuotoisesti siltä kannalta, painottuuko niissä jokin tietynlainen teema oppimiseen suuntautumisessa. Ajattelin, että näin saataisiin samalla tarkasteltua uusin silmin kokemusten moninaisuutta ja sellaisiakin merkityskokonaisuuksia, jotka jäävät yhteisen merkitysrakenteen ulkopuolelle.

Täten olen koonnut tähän alalukuun erilaisia oppimiseen suuntautumisen tapoja, jotka hahmottuivat kaikista yksilökohtaisista merkitysrakenteista löytyviä merkityskokonaisuuksia keskenään vertaamalla ja vapaamuotoisemmin tulkitsamalla ja teemoittelemalla. Varsinaista uutta analyysiä en siis ole tehnyt, vaan tämän osion voi käsittää tuloksiin pohjautuvana pohdintana ja jatkotutkimusta

ja -keskustelua kaipaavana avauksena sille, millaisia monia eri painotuksia oppijalla voi oppimiseen suuntautumisessaan olla. On huomioitava, että oppimiseen suuntautumisen tavat eivät tässä tyypistä yhtä oppijaa yhteen kategoriaan. Tulosten valossa näyttää pikemminkin siltä, että yhdellä oppijalla voi olla samaan aikaan monenlaisia odotuksia, suuntautumisen tapoja ja perspektiivejä opetustilanteeseen tullessaan. Voi olla, että niiden merkitys yksittäisen oppijan kohdalla voi myös vaihdella tilanteen mukaan. Ne ovat siis ikään kuin oppimisen erilaisia puolia. Tarkoituksena on siten tyypistämisen ja kategorisoimisen sijaan käsitteellistää, millaisia monia erilaisia asennoitumisen tapoja oppijoilla voi olla.

Näyttää siltä, että aiempi tutkimus ei ole vastaavaan tapaan tarkastellut tällaisia useista erilaisista kokemuksista koottuja oppimiseen suuntautumisen tapoja. Aiemman tutkimuksen perustuessa yksittäisiin kursseihin, projekteihin tai harjoitusohjelmiin näyttää tämän tutkimuksen elämäkerronnallisempi näkökulma antavan uutta ja laajempaa näkemystä aiheeseen. Seuraavaksi esittelen nämä muodostamani oppimiseen suuntautumisen tavat kuvauksineen.

Inspiroituminen. Opetukseen liittyvät kokemukset tarjoavat oppijalle taiteellisia elämyksiä. Draaman ja teatterin tekemisen esteettinen anti on hänelle tällöin merkittävä. Taiteellisessa kokemuksessa uuden luominen, aistit, esteettisyys ja asioiden näkeminen uudella tavalla luovat tällöin toiminnalle merkityksiä. Oppiminen on tapoja elää taiteellisia kokemuksia ja välittää niitä toisille. Oppimiseen suuntautumista voisi luonnehtia inspiroitumiseksi.

Peilaaminen. Draaman tekemisen ja draaman sisältämien tarinoiden kautta oppija voi käsitellä myös itseensä ja omaan elämäänsä liittyviä asioita. Hän opettelee tuntemaan itseään ja tunnistamaan ajatuksiaan ja tunteitaan erilaisten harjoitteiden tekemisen yhteydessä. Oppija opettelee tuntemaan ja huomioimaan rajojaan, mutta samalla myös turvallisesti rikkomaan niitä. Oppiminen on hänelle itsensä ylittämistä sekä omien ajatusten syventämistä ja reflektointia. Oppimiseen suuntautumista voisi luonnehtia peilaamiseksi.

Poimiminen. Oppija käy erilaisia tarjolla olevia kursseja kehittääkseen taitojaan ja osaamistaan. Hän nauttii haasteista ja uusista oppisisällöistä. Liian helpot harjoitteet voivat käydä joskus jo tylsiksi, mutta toiminta voi olla silloinkin mieluisaa. Oppija haluaa perehtyä lisää häntä kiinnostaviin asioihin ja päästä kehittymään niissä. Oppiminen on omiin mielenkiinnon kohteisiin suuntautumista, uusien asioiden omaksumista sekä omien taitojen ja osaamisen harjaannuttamista. Oppimiseen suuntautumista voisi luonnehtia mielenkiintoisten oppisisältöjen ja työkalujen poimimiseksi omaan työkalupakkiin.

Polun kulkeminen. Oppija tarkastelee oppimistaan askeleina, jotka kehittävät häntä jokainen tavallaan. Tällöin oppija siirtää oppimistaan tarkastellessaan näkökulmansa yksittäisistä oppimiskokemuksista laajempaan mittakaavaan. Oppija havainnoi ja pohtii osaamistaan ja taitojaan sekä niiden asteittaista kehittymistä. Hän arvostaa matkaa, jota kulkee ja on jo kulkenut. Oppiminen on hänelle etenevä polku, jonka varrella kohdattujen asioiden kautta oppiminen lopulta rakentuu. Oppimiseen suuntautumista voisi luonnehtia polun kulkemiseksi.

Ryhmän aistiminen. Ryhmän toiminta on oppijalle tärkeää. Hän aistii ryhmässä vallitsevaa ilmapiiriä ja dynamiikkaa sekä ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta ja toimintaa. Ryhmän toiminta vaikuttaa hänen oloonsa niin hyvässä kuin pahassa. Oppija nauttii siitä, kun ryhmän jäsenet tukevat toisiaan, mutta hänen on vaikea toimia silloin, kun ryhmän jäsenet eivät näytä toimivan yhteistyön kannalta edullisella tavalla. Oppiminen on hänelle ryhmän jäseniin tutustumista, yhteyksien luomista ja yhteistyötä. Oppimiseen suuntautumista voisi luonnehtia ryhmän aistimiseksi.

Toiseen maailmaan uppoutuminen. Opetustilanteet tarjoavat oppijalle tavan päästä toiseen, uuteen maailmaan. Opetus luo tilan, paikan ja mahdollisuuden nähdä ja kohdata itsensä sekä toiset ihmiset uusin tavoin. Oppija kokee opetustilanteissa voivansa olla erilainen ja eri tavalla toisten ihmisten kanssa kuin muu-

toin arkielämässä. Oppiminen on hänelle uuden maailman tutkimista. Oppimiseen suuntautumista voisi luonnehtia toiseen maailmaan tai vaihtoehtoisesti uuteen maailmaan uppoutumiseksi.

Erilaiset oppimiseen suuntautumisen tavat voivat olla yksi keino ilmentää oppimisen moninaisuutta, joka on, kuten tämä tutkielma kuvastaa, läsnä myös draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Jos oppijoilla on keskenään erilaisia oppimiseen suuntautumisen tapoja, voivat erilaiset oppimisen tavat parhaimmillaan tukea toisiaan ja tuoda esiin toiminnan ja oppimisen monimuotoisuutta. On mitä ilmeisimmin olemassa kuitenkin myös se mahdollisuus, että osallistujien erilaiset asennoitumisen tavat kuin myös erilaiset odotukset, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet voivat törmätä toisiinsa epäedullisemmalla tavalla. Wright (1999) on esimerkiksi havainnut, että osa ryhmän jäsenistä voi tuntea olonsa jännittyneeksi ja hermostuneeksi oman osaamisensa ja draaman tekemisen suhteen, toiset taas ovat harjoitteiden tekemisestä innoissaan ja haluavat tehdä niitä niihin kunnolla syventyen. Voisi ajatella myös sellaisen tilanteen olevan mahdollinen, jossa osaa oppijoista kiinnostaisi enemmän ajatuksista keskusteleminen, osaa taas toiminnallisempien harjoitteiden tekeminen. Joissain tilanteissa taas joidenkin osallistujien suhtautuminen toimintaan voinee tuntua toisista liian tosissaan tekemiseltä, joidenkin taas toisista liian löyhästi tekemiseltä.

Ratkaisu mahdollisten osallistujien välisten jännitteiden kohtaamiseen voisi olla se, että niistä puhutaan ääneen. Jännitteiden olemassaolon tunnistaminen voinee parhaimmillaan suunnata oppijoiden huomiota siihen, millä keinoilla he voivat sovittaa tapojaan ja toiveitaan yhteen ja suunnata yhteistä päämäärää kohti. Opettaja voinee puhua erilaisista oppimiseen suuntautumisen tavoista myös ennakoivasti mahdollisia törmäyskursseja näin ehkä ennaltaehkäisten. Seuraavaksi kokoankin vielä erikseen ehdotukseni siitä, kuinka opettaja voi tämänkaltaisilla toiminnoilla tukea ryhmää ja sen jäsenten oppimista.

5.5.2 Ehdotus opettajalle ryhmän oppimisen tukemiseksi

Koostan tässä lyhyen ehdotelman siitä, mitkä näyttävät olevan aiemman tutkimustiedon, kirjallisuuden sekä tämän tutkimuksen tulosten valossa keskeisiä mahdollisuuksia ryhmän toiminnan ja sen jäsenten oppimisen tukemiseksi. Laadittamani ehdotelma sopii erityisesti tilanteisiin, joissa työskennellään saman ryhmän kanssa useita kertoja, mutta se on osittain sovellettavissa myös yksittäisiin opetustilanteisiin. Ehdotelmani voi pitää kaikkien ikäryhmien oppijoille suunnattuna yleistason ehdotelmana.

Ryhmän yhteisen toiminnan edistämiseksi näyttää olevan aluksi hyvä luoda yhteyksiä niin opettajan ja osallistujien kuin osallistujien välille, tutustuttaa ryhmässä olevia ihmisiä toisiinsa ja rakentaa keskinäistä luottamusta. Luottamuksen ja turvallisuuden tunteen rakentamiseksi, toiminnan tarkoitusten selkeyttämiseksi sekä oppijoita aktivoivan työskentelyilmapiirin luomiseksi tehdään aluksi draamasopimus, jolloin keskustellaan siitä, millaisesta toiminnasta on kyse ja millaisten sääntöjen ja periaatteiden mukaan toimitaan (esim. Heikkinen 2002, 2004, 2005; Neelands 2004, 13, 16; Owens & Barber 2010, 31–34; Toivanen ym. 2011; Toivanen & Pyykkö 2012). Leikkiähän ei voi leikkiä, jos ei toimita samoilla säännöillä (esim. Heikkinen 2002; Huizinga 1967). Kun työskentely tästä etenee, sopimuksesta voi olla hyvä aika ajoin muistuttaa ja pohtia sen toteutumista käytännössä (Toivanen ym. 2011; Toivanen & Pyykkö 2012), ja tarvittaessa sopimuksen voi neuvotella uusiksi (Heikkinen 2004; Owens & Barber 2010, 31–34). Sovituista asioista muistuttaminen voi olla erityisen tärkeää, sillä jos osallistujat eivät muista sovittuja asioita, ne tuskin sitovat heitä. Lisäksi, vaikka yhteisiin periaatteisiin olisi ajatuksen tasolla sitouduttu, voinee yhdessä toimimisen tapoihin liittyä käytännön tasolla opettelua, harjoittelua, tulkintaeroja ja pohdinnan hetkiä. Näistä syistä sopimukseen voisi liittyä myös kohta, jossa sovitaan siitä, milloin ja miten sopimukseen voidaan palata.

Toiminnan alussa opettajan voi lisäksi mahdollisuuksien mukaan olla hyvä kuulla osallistujien henkilökohtaisista odotuksista toimintaa ja oppimista kohtaan. Tämä voi auttaa opettajaa suuntaamaan opetustaan oppijoille tarkoituksen-

mukaisilla tavoilla, lisätä oppijoiden kokemusta kuulluksi tulemisesta sekä edistää ryhmän yhteistyötä ja vuorovaikutusta, jos osallistujat pääsevät samalla kuulemaan myös toistensa ajatuksia. Toiminnan alussa on mitä ilmeisimmin syytä lisäksi havainnoida osallistujien välisiä suhteita ja olemassa olevia klikkejä. Ryhmässä havaittujen sosiaalisten roolien ja asemien tietoinen muunteleminen joustavimmiksi edistää kommunikointia ryhmässä sekä osallistujien aktiivista osallistumista ja sitoutumista työskentelyyn (Toivanen ym. 2011; Toivanen & Pyykkö 2012).

Harjoitteiden lienee aluksi hyvä keskittyä ilmaisun vapauttamiseen. Opettajan näyttää olevan etenkin alkuvaiheessa hyvä pidättäytyä mahdollisimman pitkälti oppijoiden suorituksiin liittyvästä korjaavasta palautteesta luodakseen ja ylläpitääkseen sellaista ilmapiiriä, jossa voi leikkiä ilman epäonnistumisen pelkoa (Toivanen 2002, 98–99). Myös vapaaehtoisuuden periaate ja valinnanvara omassa osallistumisen tavassa voivat motivoida oppijoita aktiiviseen osallistumiseen. Valinnanvaran antaminen ja korjaavasta palautteesta pidättäytyminen eivät kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö mahdollisiin harjoitteiden tekemiseen tai ryhmän yhteistyöhön liittyviin ongelmiin voisi puuttua. Oppijoiden kannalta voi olla esimerkiksi tarpeellista, että yhteisistä sitoutumisen ja työskentelyn tavoista keskustellaan ajoittain yhdessä, jotta yhdessä toimiminen olisi sujuvampaa.

Oppijoita voi myös kiinnostaa saada oppimistaan ja kehittymistään edistävää harjoitusta ja palautetta ”pelkän hauskanpidon” lisäksi. Toiminnan tarkoituksia ja tavoitteita lienee hyvä jatkuvasti avata yksittäistenkin harjoitteiden tasolla, jotta oppijalle mahdollisesti selkiytyisi, millä tavalla toiminta on hänen oppimisensa kannalta merkityksellistä. Palautetta voinee kohdentaa asteittain yhä tarkemmin oppimistavoitteiden kannalta oleellisiin asioihin, jos se palvelee oppijoita ja heidän oppimistaan. Opettajan ja osallistujien välisen palautevuorovaikutuksen lisäksi näyttää olevan syytä huomioda, millaista palautetta osallistujat antavat toisilleen. Tarvittaessa voidaan nostaa esille, mitä ryhmän yhteisiltä palautteenantotavoilta odotetaan ja toivotaan.

Oppijoiden kokemuksissa voi ilmetä myös vertailua, joka on toiminnan kannalta epätarkoituksenmukaista. Way (1979, 301) toteaa: ” - - jokaisen oma suoritus on tärkeä sellaisenaan, ei verrattuna muiden saavutuksiin”. Draaman tekemiseen ei siis kuulu määrätynlaisten suoriutumisten tavoittelu eikä jaottelu paremmuusjärjestykseen (Way 1979). Opettaja voinee vähentää vertailuun johtavia tilanteita vähentämällä yksilösuorituksia vaativien harjoitteiden määrää ja välttämällä nostamasta ketään tai kenenkään tekemiä suorituksia keskiöön. Opettaja voi todeta opetustilanteen aluksi, että oppijat riittävät sellaisina kuin sillä hetkellä ovat. Jos tehtäviin liittyen koetaan vaikeuksia, niistä voidaan keskustella ryhmässä, sillä tehtävä voi olla muillekin vaikea. Jos yksilö ei kuitenkaan vaikean tehtävän kohdalla tiedä, onko se muillekin vaikea, arvioi hän suoriutumisensa lähtökohtaisesti muita huonommaksi (Moore & Cain 2007; Moore & Small 2007).

Vakavaan leikillisyyteen ei kuulu tietynlainen suoriutuminen vaan vapaus. Se on vapautta tutkia, luoda, katsoa ja kokeilla (Heikkinen 2002). Vapaan toiminnan nimissä opettajan on toisinaan hyvä antautua oppijalähtöisesti odottamattomienkin asioiden vietäväksi ja irrottautua ennakkosuunnitelmistaan (Dahlberg & Ekebergh 2008; Owens & Barber 2010, 32–33). Toki, kuten olen luvussa 2 taustoitannut, draamakasvatus ei ole päämäärätöntä toimintaa, vaan opettajalla on selkeät kasvatukselliset tavoitteet ja päämäärät, joihin toiminta tähtää. Vakavuuden ja leikin tasapaino näyttää luonnehtivan vankasti draaman ja teatterin tekemistä sisältävää opetusta.

Vapaasta mutta päämäärätietoisesta työskentelyilmapiiristä huolehtimisen lisäksi oppijoille voi olla merkityksellistä tulla kohdatuksi yksilöinä senhetkisine ajatuksineen ja tunteineen. Se, että opetustilanteissa heränneitä ajatuksia ja tunteita saa jollain tapaa käsiteltyä opettajan avulla itse tilanteen aikana, näyttää merkitykselliseltä. Joskus ajatusten ja tunteiden ilmaisu opetustilanteen aikana voi kuitenkin olla vaikeaa. Tällöin esimerkiksi oppimispäiväkirjat voivat olla yksi keino saada kohdattua oppijoita. Oppimispäiväkirjat voivat auttaa opettajaa ymmärtämään sellaisiakin oppijoiden kokemia ajatuksia ja tunteita, jotka itse opetustilanteissa ovat jääneet häneltä huomaamatta (ks. Toivanen 2002, 115–119, 198).

6 POHDINTA

6.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppijan kokemusta draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa fenomenologisella lähestymistavalla. Tavoitteena oli vastata kysymyksiin siitä, millaisia kokemuksia aikuiset kuvaavat heillä olleen oppijoina draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa ja millaisista merkitysten kokonaisuuksista nämä kuvatut kokemukset rakentuvat. Tulokset antavat ymmärrystä oppijan kokemusten monista ulottuvuuksista.

Etenkin ensimmäisiin kokemuksiin uudentlaisesta toiminnasta liittyi kuvauksia uusien ovien avautumisesta. Fiktioon, rooleihin ja harjoitteiden tekemiseen kerrottiin voineen muutoinkin liittyä erilaisten tunteiden kokemista sekä itsen ja omaan elämän liittyvien asioiden refleктоimista. Kertomuksissa kuvattiin harjoitteita ja esityksiä, joita oli oltu itse tekemässä, ja osassa kertomuksia myös toisten osallistujien tekemien harjoitteiden ja pienesitysten katsomista. Osassa kertomuksia kerrottiin lisäksi merkittävästä yhteydestä ja yhteenkuuluvuuden tunteesta opetusryhmää kohtaan. Toiminnan myötä käsityksen itsestä kerrottiin voineen muovautua aiempaa joustavammaksi, mitä kuvattiin ihmisenä kasvamiseksi ja itsestä oppimiseksi. Tällaista ihmisenä kasvamisen prosessia kuvattiin yksittäisiä opetustilanteita laajempaan kokemukseen. Yksittäisten opetustilanteiden herättämät oppimisen prosessit näyttävät jatkuvan ja laajentuvan seuraavissa opetustilanteissa, ja oppija voi saada uusia oivalluksia pitkään opetustilanteiden jälkeenkin.

Tuloksista ilmenee lisäksi, etteivät kokemukset ole aina myönteisiä tai mukavia. Ensinnäkin kurseilta toivottu hyöty tai haaste voi jäädä odotettua latteammiksi. Toiseksi tuloksissa ilmenee, ettei hyväksi ja rakentavaksi koettu keskinäinen kommunikointi draamaopetukseen sisältyvässä ryhmätyöskentelyssä ole aina itsestänselvyys. Kolmanneksi oppija voi kokea, että ryhmän jäsenet suhtautuvat eri tavoin toimintaan ja että opetuksen parissa oleminen on sen

myötä epämurkavampaa. Neljänneksi ryhmässä oleminen voi tuoda oppijan kokemuksiin vertailua ja huonommuuden tunnetta. Oppija näyttää kuitenkin voivan saada tällaista huonommuuden kokemusta kompensoivia uusia kokemuksia. Hän voi oppia kokemustensa ja harjoittelun myötä käsittelemään vertailuun liittyviä ajatuksia ja huomata, ettei hänen tarvitse osata ja pystyä, mikä tekee opetuksen parissa olemisesta joustavampaa ja vapautuneempaa – tätä prosessia nimittäin tässä tutkielmassa osaamisen paradoksiksi.

Oppijalle voi ryhmän jäsenenä toimimisen lisäksi olla tärkeää, että opettaja kohtaa hänet yksilönä. Oppija näyttää myös odottavan, että opettajan toimintatavat, ohjaus, palaute ja tämän ohjaamat harjoitteet tukevat häntä ja kehittävät hänen taitojaan ja oppimistaan. Näyttää siltä, että opetuksen ei odoteta olevan pelkkää hauskanpitoa vaan myös erilaisiin aiheisiin syventymistä.

Vaikka tuloksia voidaan vetää tällä tavoin yhteen, on huomioitava, että yhtään sellaista merkityskokonaisuutta, joka yhdistäisi aivan jokaista tutkittavaa, ei löytynyt. Tämä havainto kertoo siitä, että vaikka joitain yhteisiä piirteitä tutkittavien kokemuksista löytyikin, on tutkittavien kokemusten yksilöllisyys silti ilmeistä.

Oppijoiden kokemuksia tutkimalla on pyrkimyksenäni ollut käsitteellistää draaman ja teatterin tekemiseen liittyvää oppimisen luonnetta ja rakentumista. Näitä näyttää luonnehtivan erityisesti tietynlainen paradoksaalisuus. Vakavan leikillisyyden (esim. Heikkinen 2002) ja luvussa 5.3 kuvaamani osaamisen paradoksin lisäksi näyttää kiinnostavalta, kuinka niin sanottu autenttinen, todellinen minuus näyttää löytyvän draaman tekemisen ja fiktiivisten roolien kautta. Rooleissa oleminen näyttää olevan kokemuksena vapauttavaa, koska tällöin voi ajatella ja toimia tavoilla, joilla ei muutoin ajattelisi tai toimisi (Elliott & Dingwall 2017; Hanrahan & Banerjee 2017; Orme ym. 2007; Rusanen 2002; Toivanen 2002). Roolien ja draaman tekemisen kautta oppija voi nähdä itsensä uusin tavoin (Elliott & Dingwall 2017; Hanrahan & Banerjee 2017) ja hänen autenttinen minunsa voi vapautua esiin (Hanrahan & Banerjee 2017). Myös toisiin ihmisiin luotua yhteyttä ja toisten näkemistä ja kohtaamista sellaisinaan kuvataan käsillä ole-

van tutkimuksen lisäksi tietyllä tapaa myös Rusasen (2002, 52–53) väitöskirjatutkimuksessa erään tutkittavan nuoren mainitessa, ettei hän näe ryhmän poikia enää ”poikina niin paljon vaan ihmisinä”. Ihmisen autenttisen minuuden näkeminen liittyy siihen, että erilaisten fiktiivisten roolien kautta oppija näkee itsensä ja muut ryhmässä olevat vaihtelevasti muissa kuin arjen sosiaalisissa rooleissa. Monien erilaisten ja vaihtelevien roolien kokeilemisen myötä näemme omat ja toistemme monet ulottuvuudet sekä toisaalta myös sen, mikä itsessä ja muissa on ihmisinä pysyvää rooleista riippumatta.

Kaiken kaikkiaan draaman ja teatterin tekemistä sisältävällä opetuksella näyttää olevan merkittävää potentiaalia luoda ihmistä varsin kokonaisvaltaisesti muuttavia kokemuksia. Draaman avulla oppija voi saada äänen, kokea tulevansa uudenlailla arvostetuksi, voimaantua ja vapautua toimimaan. Hän voi harjoitella oman elämänsä subjektina olemista ja huomata, että hän voi muuttaa toimintatapojaan sekä suhdettaan maailmaan ja ympäröivään yhteiskuntaan. (Bradley, Deighton & Selby 2004; Daniels & Downes 2014; Elliott & Dingwall 2017; Hanrahan & Banerjee 2017; Heikkinen 2002, 132, 141; Owens & Barber 2010.) Oppijoiden voimaantumisen ja vapautumisen avulla näyttää siten olevan merkittäviä vaikutuksia yksilöllisen tason lisäksi myös yhteiskunnallisella tasolla. 12 maata kattavan kansainvälisen tutkimuksen tulosten pohjalta esitetäänkin, että kansalaisten kasvattaminen opetussuunnitelmaan sisältyvän draaman ja teatterin avulla johtaa muun muassa aktiivisesti ja aloitekykyisesti toimivien kansalaisten määrän lisääntymiseen, lisääntyneeseen kiinnostukseen äänestämistä kohtaan sekä työllisyysasteen parantumiseen (DICE Consortium 2010). Näyttää varsin ilmeiseltä, että draaman ja teatterin tekemistä sisältävä opetus voi johtaa useisiin sellaisiin opetuksen ja kasvatuksen tavoitteisiin, joita muun muassa nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) perusteella pidetään ihmisyyden, elämän, sivistyksen, tasa-arvon, kansalaisuuden ja laaja-alaisen osaamisen kannalta olennaisina.

Voidaan kuitenkin todeta, että draamakasvatus on vaativaa (Heikkinen 2002, 2004, 2005; Toivanen, Antikainen & Ruismäki 2012; Toivanen, Malkamäki, Ilvonen & Ruismäki 2015; Toivanen, Mikkola & Ruismäki 2012). Opettajan on

saatava osallistujat mukaan draaman maailmaan, luotava draamalle sopivat puitteet, tarkkailtava ryhmän keskinäistä toimintaa ja dynamiikkaa, huolehdittava turvallisesta ja kannustavasta työskentelyilmapiiristä, tunnettava draaman muotoa ja kieltä, ohjata oppijoita reflektoimaan työskentelyään ja kokemuksiaan sekä antauduttava keskeneräisyyksien maailmaan odottamattomienkin lopputulosten ja prosessien vietäväksi (Heikkinen 2002, 2004, 2005; Neelands 2004, 41–66; Owens & Barber 2010; Toivanen ym. 2011; Toivanen & Pyykkö 2012). Koska draamakasvatuksen haastavuus tunnustetaan, on kiintoisaa, miten esimerkiksi peruskoulun opettajat ovat ottamassa ja jo ottaneet haltuun draaman käyttöä opetuksessa uusimman opetussuunnitelman mukaisesti ja millaisia resursseja heillä tähän on ollut. Vaikka tässä tutkimuksessa tutkin oppijoiden kokemuksia laajasti erilaisissa pedagogisissa konteksteissa muun muassa kursseilla, kerhoissa, koulutuksissa ja projekteissa, katson kiinnostavaksi pohtia draamaa tällä tavoin osin myös opetussuunnitelman ja peruskoulun opetuksen kautta. Katson, että opetussuunnitelma kuvaa osaltaan draaman asemaa yhteiskunnassamme ja että koulujen draamakasvatuksella on potentiaalia tarjota oppijoille maksuttomasti ja matalalla kynnyksellä merkittäviä kasvun ja oppimisen hetkiä muun muassa tässäkin tutkimuksessa kuvattujen yhteisöllisyyden ja ihmisenä kasvamisen kokemusten muodossa.

Dahlbergin ja Ekeberghin (2008) sekä Swahnin (2019, tulossa) havaintojen perusteella ainakin se, että draamaa käyttävät opettajat saivat kollegiaalista tukea, ohjausta ja tutorointia, voisi toimia opettajien keskeisenä voimavarana. Myös opettajien täydennyskoulutus voi olla tarpeen (Heikkinen 2017; Swahn 2019, tulossa). Jotkin tuoreet tutkimusprojektit, hankkeet ja ohjelmat näyttävätkin vastaavan tähän haasteeseen tutkimalla draamaopetusta ja -opettajuutta sekä opettajien ja opettajaopiskelijoiden taitoja ja resursseja käyttää draamaa opetuksessa (ks. esim. Lehtonen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä & Toivanen 2016; Swahn 2019, tulossa; Toivanen ym. 2011; Toivanen, Antikainen & Ruismäki 2012; Toivanen, Mikkola & Ruismäki 2012; Toivanen & Pyykkö 2012; Toivanen ym. 2015) sekä kehittämällä draama- ja teatterimenetelmien avulla opettajien vuoro-

vaikutusosaamista, luovaa ajattelua ja varmuutta hyödyntää vaihtoehtoisia toimintatapoja (ks. esim. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta 2020; Kehittämiskeskus Opinkirjo 2020).

Tämän tutkimuksen tuloksissa tulee toisaalta ilmi, ettei oppijoiden kokemuksissa kaikkea opetustilanteissa tapahtunutta liitetä opettajan toimintaan tai osaamiseen, vaan myös itseen ja toisiin osallistujiin. Tuloksista ilmenee ensinnäkin ryhmän toimintaa vankasti määrittävä positiivinen keskinäisriippuvuus: osallistujat tarvitsevat toisiaan toiminnan onnistumiseksi. Jos oppija ei kuitenkaan koe saavansa muilta ryhmän jäseniltä sitä, mitä tarvitaan – sitoutumista, toisten huomioimista, kuuntelemista tai kannustamista – muuttunee toiminta oppijalle vaikeaksi. Toiseksi tuloksissa ilmenee myös negatiivisen keskinäisriippuvuuden eli vertailemisen olemassaolo oppijoiden kokemuksissa. Tällöin muiden suoritukset, jotka oppijan silmissä näyttävät taitavammilta kuin mihin hän itse uskoo pystyvänsä, ovat uhka hänen suoriutumiselleen. Vertailun voinee sanoa olevan toiminnan kannalta epätarkoituksenmukaista, sillä se kiinnittää huomiota suorittamiseen ja siihen, miltä toiminta muiden silmissä näyttää. Kun muiden katseen alla oleminen ja omien kykyjen epäileminen tekevät tilanteesta liian ahdistavan ja stressaavan, luova flow-tila ja toiminnasta nauttiminen tuskin mahdollistuvat (Csikszentmihalyi 1996, 2008; Rusanen 2002, 122–124; Toivanen 2002, 199–200). Opetus draaman avulla voisi olla kuitenkin juuri se paikka, jossa oppiminen voisi tapahtua ilman paineita saavuttaa hyviä ja kilpailukykyisiä tuloksia (Dahlberg & Ekebergh 2008; Heikkinen 2004, 126; Way 1979, 51).

Opettajina, kasvattajina, ohjaajina ja kouluttajina voimmekin pyrkiä tietoisesti vähentämään vertailuun todennäköisemmin johtavia tilanteita esimerkiksi pohtimalla, millaisia seurauksia ohjaamillamme harjoitteilla ja antamallamme palautteella on ryhmälle. Voimme järjestää oppijoille tilaisuuksia puhua tai kirjoittaa tuntemuksistaan saadaksemme selville sellaisiakin asioita, joita voi olla vaikea opetustilanteen aikana ilmaista. Voimmekin myös hyväksyä sen, että vertailua ja oman osaamisen pohdintaa silti jossain määrin esiintyy, ja voimmekin antaa luvan paradokseille olla olemassa osana oppimisen prosesseja.

6.2 Tutkimuksen merkitys

Tämä tutkimus antaa äänen oppijoille ja heidän kokemuksilleen. Tutkimus tarjoaa laajan, syväluotaavan ja osin elämäkerronnallisenkin tarkastelukulman oppijoiden kokemuksiin ja niiden sisältämiin merkityksiin. Tämä tarkastelukulma tuotti sekä yksityiskohtaisella että hieman yleisemmällä tasolla tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa koetaan ja millaisten merkitysten kautta nämä kokemukset hahmottuvat ihmisille sosiaalisina ja oppivina olentoina.

Tutkimuksen tulokset olivat pitkälti aiemman tutkimustiedon mukaisia, mutta erityisesti osaamisen paradoksaalinen prosessi ja oppijoiden erilaiset suuntautumisen tavat näyttävät tuovan uusia avauksia keskustelulle ja jatkotutkimukselle. Oppijoiden kokemusten kuvaaminen tämän tutkimuksen tavoin näyttää luovan pohjaa sille, että voidaan yhä tarkemmin käsitteellistää, millaista on oppiminen draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa. Yhden suunnan käytännön sovellutuksille tarjoaa tulosten perusteella koottu lyhyt ehdotelma opettajille ja kasvattajille ryhmän oppimisen tukemiseksi.

Tulokset tuovat lisäksi esiin sen, että kokemusten yksilöllisyys on ilmeistä. Runsas aineisto sekä tulosten yksilökohtainen ja yksityiskohtainen raportointi antaneekin lukijalle mahdollisuuden perehtyä kuvatuista oppijoiden kokemuksista myös sellaisiin yksittäisiin asioihin, joihin en ole tulosten tarkastelussa kiinnittänyt erikseen huomiota.

6.3 Tutkimuksen arviointi

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat toisten ihmisten kokemukset ja niihin liittyvät merkitykset. Fenomenologia, joka tutkii kokemuksia ja koettujen ilmiöiden rakentumista merkityksistä (esim. Laine 2018), vastaa nähdäkseni hyvin tätä tutkimuskohdetta. Koska lähestymistavaksi on valittu fenomenologia, täytyy tutkimuksen toteutusta ja tuloksia arvioida laadullisen kokemuksen tutkimuksen ja erityisesti fenomenologisen tutkimuksen kriteerien valossa (Perttula 1995; Virtanen 2006, 198–207).

Kun kokemuksia tutkitaan fenomenologisesti, tutkimuksen toteutuksessa on huomioitava ensinnäkin aineiston keskeisyys sekä prosessin johdonmukainen ja perusteltu eteneminen (Laine 2018; Perttula 1995). Fenomenologisen lähestymistavan johdonmukaista noudattamista olen ilmaissut kuvaamalla Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa fenomenologian lähtökohtia sekä tähän lähestymistapaan nojaavia tutkimusprosessini etenemisen vaiheita yksityiskohtaisesti, jotta selvä ja tarkka kuva menetelmän toteuttamisesta tässä tutkimuksessa ilmenisi. Aineiston erityisen keskeistä asemaa olen ilmaissut lisäksi tutkielman rakenteen avulla siten, etten ole esittänyt taustoitusta laajempaa teoreettista viitekehystä ennen tulosten esittelyä vaan vasta tulosten tarkastelun yhteydessä.

Se, mikä erityisesti fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen arvioinnissa korostuu, on kysymys siitä, kuinka on onnistuttu saavuttamaan toisen ihmisen alkuperäinen kokemus sellaisena kuin hän on sen kuvannut kokeneensa (Laine 2018; Perttula 1995). Tällöin tutkijan osuuden ja hänen toimiansa vaikutusten arviointi on keskeistä. Tulosten ei pidä rakentua tutkijan teoreettisista tai henkilökohtaisista ennakkokäsityksistä vaan ilmiön kuvauksesta sellaisena kuin se tutkittaville ilmenee. (Laine 2018, 48–49; Perttula 1995.) Kiinnostukseni tässä tutkimuksessa on ollut nimenomaan toisten ihmisten kokemusten kuvaaminen, joten olen pitänyt tätä kyseistä kriteeriä hyvin tärkeänä.

Vähentääkseni siis ennakkokäsitysteni vaikutusta kirjoitin ennen haastatteluja itselleni ylös huomioita niistä seikoista, jotka Varron (1996, 27–29) mukaan muodostavat tutkijan tutkimuksellisen mielenkiinnon ja profiilin: tiedekäsityksestäni, siitä tutkimuksellisesta viitekehystä, johon olen saanut koulutuksen, maailmankäsityksestäni, teoreettisesta käsityksestäni tutkimustyöstä sekä käsityksestäni tiedon luonteesta. Kirjasin ajatuksiani lisäksi ihmiskäsityksestäni, sillä Varron (1996, 31) mukaan ihmiskäsitykseen liittyvät oletukset ja ratkaisut tulevat väistämättä tutkimuksessa esille. Havaitsin tämän prosessin avulla, että olennaisimmat ennakkokäsityksiini vaikuttavat tekijät liittyivät erityispedagogiikan ja draamakasvatuksen opintojen myötä muotoutuneeseen ihmis- ja oppimiskäsitykseeni, ja pyrin pitämään mieleni näiden suhteen avoimena. Kirjasin

tässä yhteydessä myös laajemmin ja vapaamuotoisemmin tutkimusaiheesta viiriäviä ajatuksiani ja ennakkokäsityksiäni ylös, jotta pystyin tarkemmin seuraamaan ja havainnoimaan niiden vaikutuksia tulosten muodostamiseen. Lisäksi päätin, etten perehdy aiheita koskevaan aiempaan tutkimukseen tai kirjallisuuteen ennen kuin olin analysoinut tulokset.

Kuten huomataan, tutkijan subjektiivisuus, sen esiin tuominen ja sen merkitysten pohtiminen ovat merkittävässä osassa tämänkaltaisessa laadullisessa ja fenomenologisessa tutkimuksessa (Dahlberg ym. 2010, 335–342; Eskola & Suoranta 1999, 211–212; Perttula 1995; Virtanen 2006). Pitkin tutkimusprosessia olen tiedostanut tutkijan subjektiivisuuden merkityksen ja tuonut subjektiivisuutta raportointityylinkin kautta tietoisesti ilmi käyttämällä yksikön ensimmäistä persoonaa eli minä-muotoa tutkimuksen toteutukseen liittyviä ratkaisuja kuvatesani.

Tutkijan kriittisen itseymmärryksen ohella on syytä arvioida myös haastattelutilanteiden onnistumista. Haastatteluista tulee luoda keskustelunomaisia tilanteita, joissa haastateltavaa autetaan refleктоimaan omakohtaisia kokemuksiaan pikemmin kuin yleisiä käsityksiään aiheesta. (Laine 2018.) Haastatteluja varten laatimani, liitteenä 2 olevan listan mukaiset tukikysymykset tarjosivat keinoja ohjata keskustelua tällaiseen konkreettiseen kokemuksen kuvailuun. Tukikysymyslistan käyttöä ja muutoinkin haastattelutilanteen onnistumista testasin ennen varsinaista aineistonkeruuta koehaastattelulla, jonka tekemistä esimerkiksi Eskola ja Suoranta (1999, 89) sekä Hyvärinen (2017, 37) suosittelevat. Varsinaisen aineistonkeruun aikana kirjoitin jokaisen haastattelun jälkeen itselleni ylös huomioita niiden kulusta. Arvioin tällöin muun muassa reagoititapojeni, kuten tietynlaisten äännähdysten tai muiden lyhyiden vastausten (esimerkiksi ”Totta!”), syntymisten syitä ja niiden vaikutusta haastatteluvuorovaikutukseen ja haastateltavan kerrontaan. Näin pyrin jatkuvaan ennakkokäsitysteni sekä niitä ilmentävien tulkinta- ja reagoititapojeni kriittiseen reflektointiin.

Haastattelut kuitenkin sitoutuvat hetkeen. Voi olla, että toisena päivänä tutkittavalle olisi voinut tulla toisenlaisia asioita mieleen. Se, että tunsin osan tutkittavista etukäteen, saattoi myös vaikuttaa jollain tapaa tuloksiin. Joskus aremmat

asiat kerrottaisiin mieluummin ventovieraalle kuin tutulle (Hyvärinen 2017, 21). Toisaalta joitain kokemuksiin liittyviä merkityksiä ei ehkä huomata haastattelun aikana tarkentaa, jos yhteiseen pohjaan perustuen oletetaan, että molemmat osapuolet ymmärtävät merkitykset suurin piirtein samalla tavalla. Tutkittavat näyttivät kuitenkin kuvaavan avoimesti ja laajasti kokemuksiaan sekä myönteiseksi koettujen että epämukavaksikin koettujen tilanteiden osalta. Sitä, että tutkittavat pystyivät kertomaan avoimesti myös epämiellyttävämmiksi kokemistaan tilanteista, lienee edesauttanut se, etteivät haastattelut koskeneet kokemuksia minun ohjaamistani opetustilanteista. Tutkimusasetelmana sekin voisi kuitenkin olla mahdollinen (ks. esim. Nigh 2013; Toivanen 2002).

Tuloksiin voi lisäksi vaikuttaa se, että tutkimukseen valikoitui draamakasvatusta opiskelleita aikuisia. Draamakasvatusta opiskelleiden tutkittavien kuvauksissa saattavat korostua motivaatio, into, kehittymisen halu ja ylipäätään myönteinen asenne draaman ja teatterin tekemistä kohtaan kuin myös ajatukset pedagogiikasta, kasvatuksesta ja oppimisesta sekä opettajan toiminnan tarkastelu muita mahdollisia tutkittavia enemmän. Toki tulokset antavat ymmärrystä oppijan innostuksen lisäksi myös oppimistilanteista, jotka on koettu vaikeiksi, epämukaviksi tai epämotivoiviksi. Tulokset saattaisivat silti olla erilaisia, jos tarkasteltaisiin erilaisten kokemustaustojen tai muutoinkin taustojen, kuten esimerkiksi iän yhteyksiä oppijan antamiin merkityksiin oppimiselleen ja kokemuksilleen. Tutkittavien taustoihin ei kuitenkaan kiinnitetty tässä tutkimuksessa erikseen huomiota, koska tutkimuksen pyrkimyksenä oli käsitteellistää draaman ja teatterin tekemiseen liittyvää oppijan kokemuksen perimmäistä luonnetta ja kokemuksen yleisiä rakennepiirteitä taustoista riippumatta.

Tuloksiin vaikuttaa todennäköisesti myös se, että ne perustuvat yksittäisen tutkijan tapaan hahmottaa ja jäsentää aineistoa. Yhteistyö toisen tutkijan kanssa olisi voinut vähentää yksittäisen ihmisen tulkintatapojen vaikutusta ja lisätä siten tulosten luotettavuutta. Tulosten luotettavuuteen saattaa toisaalta osin vaikuttaa se, että tutkittaville annettiin mahdollisuus lukea heitä koskevat yksilökohtaiset tulokset ennen niiden julkaisemista ja varmistaa, että heidän kokemuksensa oli ymmärretty oikein. Tämä ratkaisu perustui tutkimuksen pyrkimykseen kuvata

tutkittavan kokemus mahdollisimman pitkälti sellaisena kuin hän on sen itse kuvannut kokeneensa sekä myös olettamukseen siitä, että tutkittava itse tuntee kokemuksensa parhaiten. Tulosten lukeminen perustui tutkittavien omaan halukkuuteen ja kiinnostukseen ottaa tulokset luettavakseen sekä yksityisyyden suojan että oikean ymmärryksen varmistamiseksi. Kaikki tällä asialla tavoitetut eli viisi tutkittavaa kuudesta hyödynsivät tätä mahdollisuutta.

Tämänkaltaisen tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä sellaisinaan (esim. Dahlberg ym. 2010, 342–348; Eskola & Suoranta 1999, 212–213; Laine 2018, 47; Perttula 1995; Tökkäri 2018, 66). Sen sijaan tällaisen tutkimuksen tulosten merkitys perustuu Laineen (2018) mukaan siihen, että ihmisten välillä on jaettuja merkityksiä ja samankaltaisuutta kokemisen tavoissaan. Eskola ja Suoranta (1999, 211) puhuvat todentuntuisuudesta: saatamme tunnistaa jotain tuttua toisen kokemuksesta. Lisäksi, vaikka tulosten yleistettävyydestä ei ole takeita, kokoavia ja perusteltuja johtopäätöksiä voidaan kuitenkin tehdä (Dahlberg ym. 2010, 342–348; Tökkäri 2018, 66). Kokoavat johtopäätökset ovat tässä tutkimuksessa esitetty itse tulosten ohella niihin pohjautuvina käsitteellistyksinä ja ehdotelmoina teoreettisista malleista siitä, mitä kaikkea draaman ja teatterin tekemistä sisältävä opetus voi oppijalle olla. Näiden avulla ilmiötä voitaneen ymmärtää paremmin ja nähdä se yhä selvemmin, jäsenytyneemmin ja monipuolisemmin, jolloin Laineen (2018, 48) mukaan fenomenologisen tutkimuksen voidaan sanoa onnistuneen.

On tosin huomioitava, että tämä tutkimus käsittelee draaman ja teatterin tekemistä sisältävää opetusta hyvin yleisellä ja rajaamattomalla tasolla. Se laittaa yhteen usean erilaisen ihmisen monet kokemukset lapsuudesta, nuoruudesta ja aikuisuudesta monilta erilaisilta opetuksen, kasvatuksen ja koulutuksen kentiltä. Olen lisäksi asettanut draaman ja teatterin tekemisestä puhuessani saman käsitteen alle monenlaisia, keskenään erilaisia draaman tekemisen lajeja eli genrejä, joita ovat esimerkiksi käsikirjoitettujen näytelmien tekeminen, prosessidraama tai improvisaatioteatteri. Tätä asetelmaa voidaan pitää toisaalta tutkimuksen vahvuutena sen tuodessa näkyviin pidempiäkin oppimisen prosesseja ja merkityksiä sekä myös draaman ja teatterin tekemisen useammalle oppijalle yhteistä

ydintä. Näiden näkyville tuominen onkin ollut tutkimuksen tavoitteena. Toisaalta tätä asetelmaa voidaan pitää myös rajoitteena, sillä tutkimusta voidaan pitää myös heikosti rajattuna ja tuloksia ehkä heikosti sovellettavina. Olen silti esittänyt erityisesti luvussa 5 tulosten pohjalta joitain päätelmiä, tulkintoja ja soveltavia hahmotelmia, joita voidaan tarkastella vahvistusta kaipaavina avauksina jatkotutkimukselle. Koska tämä tutkimus on asettunut avoimena ja uteliaana tarkastelemaan, mitä kaikkea draaman ja teatterin tekemistä sisältävä opetus voi oppijan kokemana olla, tulokset ja päätelmät tarjoavatkin runsaasti suuntia tarkempaan perehtymiseen ja jatkokeskusteluun.

6.4 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että yksi jatkotutkimuksen aihe voisi olla oppijan oman osaamisen pohdinta draaman ja teatterin tekemistä sisältävän opetuksen yhteydessä. Osaamisen paradoksaalista prosessia sekä oppijan omia käsityksiä ja kokemuksia onnistumisistaan tai epäonnistumisistaan voi olla syytä tutkia lisää, jotta oppimisen prosesseja draaman kaltaisessa toiminnassa voidaan ymmärtää tarkemmin. Lisäksi erilaiset oppimiseen suuntautumisen tavat voisivat tarjota yhden näkökulman jatkotutkimukselle ainakin sen suhteen, miten ja millaisiksi erilaiset oppimisen prosessit voivat muotoutua draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa.

Ryhmäilmiöt näyttävät olevan osaamisen ja oppimisen prosessien lisäksi toinen merkittävä jatkotutkimuksen aihe. Ryhmässä oleminen on oleellinen osa draaman ja teatterin tekemistä sisältävää opetusta, ja kuten tämä tutkielma ilmentää, osallistujat ovat varsin riippuvaisia toisistaan toiminnan onnistumisen kannalta. Näyttää siltä, oppijan kokemuksia ja mahdollisesti myös käsityksiä ryhmistä draaman ja teatterin tekemistä sisältävässä opetuksessa voisi olla tarpeen selvittää yhä tarkemmin: kuinka oppijan näkökulmasta ryhmä toimii, mikä edesauttaa tai vaikeuttaa ryhmässä toimimista ja mitä oppijat ryhmältä odottavat. Lisäksi voisi olla hyödyllistä ymmärtää, voiko samaan ryhmään liittyä osal-

listujien kesken erilaisia käsityksiä ja kokemuksia ja mistä tämä voi johtua esimerkiksi klikkien, sisäpiirien tai oppijoiden erilaisten sitoutumisen tapojen lisäksi.

Tämä tutkimus kuvaa lisäksi, millaisia kokemuksia oppijoilla voi olla draamaopettajan roolista, tehtävistä ja toiminnasta. Tämän pohjalta tutkimusta voitaisiin jatkaa tarkemmin aiheella siitä, millainen on hyvä draamaopettaja oppijan silmin. Tällainen tutkimus voisi osaltaan edistää keskustelua siitä, kuinka käsitteään draamaopettajuus ja draamaopettajan roolit ja tehtävät koulutuksen, kasvatuksen ja opetuksen kentillä. Myös draamaopettajan roolia demokratiakasvattajana voitaisiin pohtia tarkemmin, sillä kuten olen etenkin luvussa 6.1 esittänyt, draaman kautta oppija voi saada oman äänensä kuuluviin, kokea tulevansa arvostetuksi sekä ymmärtää voimavaransa ja toimintamahdollisuutensa yhteiskunnallisellakin tasolla.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus vastaa osin sellaiseen tutkimustarpeeseen, jonka Zaghoul (2018) esittää: se tarjoaa syvällisen kuvauksen siitä, millaisia vaikutuksia draamalla voi olla oppijoihin. Tosin tulokset voisivat olla erilaisia, jos tutkittavilta kysyttäisiin kokemusten vapaan kuvailemisen sijaan nimenomaan siitä, millaisia vaikutuksia he ovat kokeneet draamalla ja teatterilla heihin olevan. Tällaisten koettujen vaikutusten tutkimisen kautta voitaisiin mahdollisesti selvittää tarkemmin esimerkiksi ihmisenä kasvamisen kokemusta ja siihen liittyviä olosuhteita. Vaikutusten ja kokemusten tutkimista voisi haastattelujen lisäksi toteuttaa esimerkiksi havainnoinnin, oppimispäiväkirjojen tai kyselylomakkeiden avulla sekä laadullisin että määrällisin analyysimenetelmin. Tulosten yleistämisen, sovellusmahdollisuuksien ja teorioiden muodostamisen edistämiseksi tarvitaan enemmän tutkittavia, myös sellaisia, jotka eivät koe varsinaisesti innostusta draaman ja teatterin tekemisen suhteen. Kattavamman ja tarkemman ymmärryksen saamiseksi kokemuksia eri ikäryhmien sekä draaman eri genrejen parista lienee syytä tarkastella myös erikseen.

Ymmärtämällä oppijoiden kokemuksia yhä tarkemmin voimme sanoittaa ja käsitteellistää niitä tekijöitä, joiden kautta oppijan kokemus rakentuu. Oppijoi-

den kokemuksia ja niihin liittyviä merkityksiä tuntiessamme voimme opettajina, kasvattajina, ohjaajina ja kouluttajina sekä vaikuttaa ikävämpien kokemusten ja tilanteiden syntyyn liittyviin tekijöihin että edistää myönteisiä ja merkittävää kasvua ja kehittymistä tukevia kokemuksia. Jatkotutkimukselle esitän haasteen tarttua yhä useamman oppijan kokemuksiin ja pureutua vielä tarkemmin myös vertailemisen ilmiöön. Kun ymmärrämme esimerkiksi juuri vertailemisen taustalla olevat tunteet ja tarpeet, voimme todennäköisemmin luoda sellaisen turvallisen ja yhteisöllisen tilan, joka sisältää mahdollisuuksia, leikkiä, elämyksiä ja kasvua.

LÄHTEET

- Anderson, A. & Berry, K. 2015. The influence of classroom drama on teachers' language and students' on-task behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 59 (4), 197–206.
- Asikainen, S. 2003. *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Väitöskirja, Joensuu yliopisto.
- Bowell, P. & Heap, B. S. 2006. *Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Suom. R. Airaksinen, P. Korhonen & P. Korhonen. Helsinki: Tmi Raija Airaksinen, Draamatyö.
- Bradley, B. S., Deighton, J. & Selby, J. 2004. The 'Voices' project: Capacity-building in community development for youth at risk. *Journal of Health Psychology* 9 (2), 197–212.
- Cabane, O. F. 2016. *Karismamytti*. Suom. J. Ruonansuu. Helsinki: Viisas Elämä.
- Cahill, H. 2012. Form and governance: Considering the drama as a 'technology of the self'. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 17 (3), 405–424.
- Carley, M. S. 1996. Teambuilding: Lessons from the theatre. *Training & Development* 50 (8), 41–43.
- Catterall, J. S. 2007. Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. *Research in Drama Education* 12 (2), 163–178.
- Chan, Z. C., Fung, Y., & Chien, W. 2013. Bracketing in phenomenology: Only undertaken in the data collection and analysis process. *The Qualitative Report* 18 (30), 1–9.
- Chen, F., Andrade, H., Hefferen, J., & Palma, M. 2015. Formative assessment in theatre education: An application to practice. *Drama Research: international journal of drama in education* 6 (1).
- Claxton, G. 2000. *The anatomy of intuition*. Teoksessa T. Atkinson & G. Claxton (toim.) *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press, 32–52.
- Cockett, S. 1998. Formative assessment in drama. *Research in Drama Education* 3 (2), 248–250.
- Conard, F. & Asher, J. W. 2000. Self-concept and self-esteem through drama: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal* 14 (1), 78–84.

- Corcoran, C. A. & Davis, A. D. 2005. A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement* 42 (2), 105–112.
- Crossley, T. 2006. Letting the drama into group work: Using conflict constructively in performing arts group practice. *Arts and Humanities in Higher Education* 5 (1), 33–50.
- Csikszentmihalyi, M. 1996. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. 2008. *Flow: The psychology of optimal experience*. 1. Harper Perennial Modern Classics -painos. New York: Harper Perennial.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. 2010. *Reflective lifeworld research*. 2. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, K. & Ekebergh, M. 2008. To use a method without being ruled by it: Learning supported by drama in the integration of theory with healthcare practice. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 8, 1–20.
- Daniels, H. & Downes, E. 2014. Identity and creativity: The transformative potential of drama lessons. *Journal of Modern Foreign Psychology* 3 (2), 41–71.
- DICE Consortium. 2010. *The DICE Has Been Cast. A DICE Resource. Research Findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama*. Budapest: The DICE Consortium.
- Elliott, V. & Dingwall, N. 2017. Roles as a route to being 'other': Drama-based interventions with at-risk students. *Emotional and Behavioural Difficulties* 22 (1), 66–78.
- Elmgren, H. 2014. Huomioita ansaitsemisen ideologiasta. *Tiede & Edistys* 40 (2), 123–140.
- Elmgren, H. 2019. Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education* 37 (3), 425–439.
- Elmgren, H. 2020. *On the problematic of meritocracy*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Englander, M. 2012. The interview: Data collection in descriptive phenomenological human scientific research. *Journal of Phenomenological Psychology* 43, 13–35.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

- Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. 2004. The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education* 9 (2), 177–197.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C. R. 2003. Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research* 96 (3), 131–138.
- Garcia, L. 1999. Theater: Creating community in a theatre production. *Multicultural Perspectives* 1 (2), 20–24.
- Giorgi, A. 1997. The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28 (2), 235–260.
- Giorgi, A. 2014. *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. 5. painos. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press.
- Giorgi, A., Giorgi, B. & Morley, J. 2017. *The Descriptive Phenomenological Psychological Method*. Teoksessa C. Willig & W. Stainton-Rogers (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE Inc, 176–192.
- Hanrahan, F. & Banerjee, R. 2017. 'It makes me feel alive': The socio-motivational impact of drama and theatre on marginalised young people. *Emotional and Behavioural Difficulties* 22 (1), 35–49.
- Hartimo, M. 2010. Fenomenologian läpimurto Husserlilla. Teoksessa T. Miittinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 45–59.
- Hatton, C. & Nicholls, J. 2018. 'If this was real...': Researching student meaning making in a digital rolling role drama. *Ethnography and Education* 13 (3), 377–395.
- Hautala, J., Ronimus, M., Junntila, E., Kullberg, N., Eräpuro, K., Viirret, T. L. & Lintunen, J. 2020. Onko lukuteatteri tehokas tapa harjoitella lukemista? Pilottitutkimuksen tuloksia ReadDrama-hankkeesta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 30 (1), 62–77.
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Kohonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis: Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 75–105.
- Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

- Heikkinen, H. 2003. Liminaaliset leikkikentät – draamakasvatuksen eettisyyden pohdintaa. *Lectio precursoria*. Teoksessa A.-L. Østern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.) *Tutkiva draamaopettaja. Draamakasvatuksen vuosikirja 2000–2003*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 43–51.
- Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus: Draamakasvatusta opettajille*. 2. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus: Opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. 2017. *Ajattele toimien: Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Helsinki: Tmi Raija Airaksinen, Draamatyö.
- Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta 2020. Mikä KEHU? <https://www.kehuprogram.fi/> (Luettu 18.9.2020.)
- Himanka, J. 2010. *Fenomenologia ja luonnontieteet*. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 79–96.
- Hornbrook, D. 1998. *Education and dramatic art*. 2. painos. London: Routledge.
- Hosiaislouma, Y.: hakusana *draama*. 2003. *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY, 164–165.
- Huizinga, J. 1967. *Leikkivä ihminen: Yritys kulttuurin leikkiaineen määrittelemiseksi*. Suom. S. Salomaa. 2. painos. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Husserl, E. 1995. *Fenomenologian idea: Viisi luentoa*. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-kirjat.
- Husserl, E. 2012. *Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia*. Suom. M. Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. 2017. *Haastattelun maailma*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Ikonen, H.-M. 2017. *Puhelinhaastattelu*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 270–284.
- Jacobs, R. 2016. *Challenges of drama performance assessment*. *Drama Research* 7 (1).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2009. *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher* 38 (5), 365–379.

- Johnstone, K. 1996. Impro: Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Suom. S. Routarinne. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Josselson, R. 2013. Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach. New York: Guilford Press.
- Keats, D. M. 2000. Interviewing: A practical guide for students and professionals. Buckingham: Open University Press.
- Kehittämiskeskus Opinkirjo 2020. Intuitio, empatia ja vuorovaikutus osana opetustyötä. https://opinkirjo.fi/toiminta/ops-tuki/intuitio_empatia_vuorovaikutus/ (Luettu 18.9.2020.)
- Kielitoimiston sanakirja: hakusana *draama*. 2020. Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. URN:NBN:fi:kotus-201433. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 24.2.2020. <https://www.kielitoimiston-sanakirja.fi/#/draama> (Luettu 8.8.2020.)
- Kihlström, E. 2007. Karismakoodi: Seitsemän tietä säteilevään persoonallisuuteen. Suom. V. Kiuru. Helsinki: Tammi.
- Koskinen, T. 2006. Neroiksi ei synnytä, neroiksi tullaan. Teoksessa T. Koskinen (toim.) Kirjoituksia neroudesta: myytit, kultit, persoonat. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–56.
- Laakso, E. 2001. Draaman ja teatteri-ilmaisun diplomien arvioinnista. Teoksessa A.-L. Østern (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa: Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 147–158.
- Laakso, E. 2010. Draama on taideaine ja opetusmetodi. Keski-suomalainen 3.12.2010. <https://www.ksml.fi/paakirjoitus-mielipide/2771190> (Luettu 11.8.2020.)
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lavaste, A. 1995. Itseluottamus ja yksinäisyys näyttelijäntyössä. Näyttelijä Tuija Vuolteen haastattelu. Teoksessa R. Ojala (toim.) Esiintyjä: Taiteen tulkki ja tekijä. Porvoo, Helsinki, Juva: Wsoy, 183–192.
- Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.

- Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M. & Toivanen, T. 2016. Promoting creativity in teaching drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 217, 558–566.
- Lehtonen, J. 1997/2000. Draama, yhteiskunta ja niiden organisointi. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet - suomalainen näkökulma*: Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 79–82.
- Lintunen, J. 1993. Pedagoginen draama kehitysvammaatyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Makkonen, V. 1994. Kehitysvammaisten ymmärryksen kehittyminen draaman avulla. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) *Draama. Nyt: Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 233–246.
- van Manen, M. 2003. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. 2. painos. Lontoo, Ontario: Althouse press.
- McKone, F. 1997. Engagement and assessment in drama. *Research in Drama Education* 2 (2), 215–216.
- Merriam-Webster: hakusana *drama*. 2020. Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/drama> (Luettu 8.8.2020.)
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 1. laitos, 1. painos. Helsinki: International Methelp Ky, 79–147.
- Miettinen, T. 2010. Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 151–167.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9–22.
- Moore, D. A. & Cain, D. M. 2007. Overconfidence and underconfidence: When and why people underestimate (and overestimate) the competition. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 103, 197–213.
- Moore, D. A. & Small, D. A. 2007. Error and bias in comparative judgment: On being both better and worse than we think we are. *Journal of Personality and Social Psychology* 92 (6), 972–989.

- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R, Sargent, S. & Rupley, W. 2013. Improving oral reading fluency through Readers Theater. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 52 (2), 163–180.
- Neelands, J. 2004. *Beginning Drama* 11–14. 2. painos. London: David Fulton Publishers.
- Nigh, K. 2013. Seeing feelingly: A phenomenological inquiry into the mind/body experiences of six drama students. *Curriculum Inquiry* 43 (5), 641–669.
- Oida, Y. & Marshall, L. 2004. *Näkymätön näyttelijä*. Suom. L. Sipari. Helsinki: Like ja Teatterikorkeakoulu.
- Ollila, M.-R. 2005. *Persoonan valta*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- O'Neill, C. & Lambert, A. 1990. *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Opetusministeriö.
- Orme, J., Salmon, D. & Mages, L. 2007. Project Jump: Young people's perspectives on a sexual health drama project for hard to reach young people. *Children & Society* 21, 352–364.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1, 39–46.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 5, 428–442.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 25–44.
- Pulli, T. 2010. *Totta ja unta: Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

- Puurula, A. 2000. Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. *Kasvatus* 3, 280–288.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Rasmusson, V. 2001. Drama – Art or pedagogics? Teoksessa B. Rasmussen, T. Kjolner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (toim.) *Nordic voices in drama, theatre and education*. Bergen: Idea Publications, 203–216.
- Repo-Kaarento, S. 2010. Innostu ryhmästä: Miten ohjata oppivaa yhteisöä. 1.–2. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Runco, M. A., Acar, S. & Cayirdag, N. 2017. A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking Skills and Creativity* 24, 242–249.
- Rusanen, S. 2001. Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Kohonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis: Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 47–60.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Väitöskirja, Teatterikorkeakoulu.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 46–83.
- Salmon, D. & Rickaby, C. 2014. City of one: A qualitative study examining the participation of young people in care in a theatre and music initiative. *Children & Society* 28, 30–41.
- Sandqvist, V. 1995. Paradoksaalinen ammatti: näyttelijä. Näyttelijäntyön historiasta, teoriasta ja käytännöstä. Teoksessa R. Ojala (toim.) *Esiintyjä: Taiteen tulkki ja tekijä*. Porvoo, Helsinki, Juva: Wsoy, 151–182.
- Schnapp, L. & Olsen, C. 2003. Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38 (4), 211–219.
- Schonmann, S. 2007. Wrestling with Assessment in Drama Education. Teoksessa L. Bresler (toim.) *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 409–421.
- Seppänen, S., Tiippana, K., Jääskeläinen, I., Saari, O. & Toivanen, T. 2019. Theater improvisation promoting interpersonal confidence of student teachers: A controlled intervention study. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* 24, 2770–2788.

- SmithBattle, L. 2012. Learning to see the other through student-created dramas. *Journal of Nursing Education* 51 (10), 591–594.
- Steinby, L. & Tanskanen, K. 2013. Näytelmäkirjallisuus eli draama: Johdanto: draama, teatteriesitys, teatteri instituutiona. Teoksessa A. Mäkikalli & L. Steinby (toim.) *Johdatus kirjallisuusanalyysiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 255–258.
- Suutela, H. 2006. Nerous, teatteri ja sukupuoli: Kansallisen tradition piirteitä Jouko Turkan julkisuuskuvassa. Teoksessa T. Koskinen (toim.) *Kirjoituksia neroudesta: myytit, kultit, persoonat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 57–81.
- Swahn, S. 2019. Tutorointia draaman työtavoista. *Kielikukka* 4, 16–19.
- Swahn, S. (tulossa). *Draaman työtavat tutoroinnilla tutuksi*. Väitöskirja.
- Sæbø, A. B. 2009. Challenges and possibilities in Norwegian classroom drama practice. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* 14 (2), 279–294.
- Sæbø, A. B. 2011. The relationship between the individual and the collective learning process in drama. Teoksessa S. Schonmann (toim.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, 23–27.
- Taipale, J. 2010. Intersubjektiivisuus ja normaalius. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 118–133.
- Teatteriopetus kouluihin -työryhmä 2010. *Teatteriopetus kouluihin -työryhmän lausunto perusopetuksen tuntijakotyöryhmän esityksestä*. Laadittu Helsingissä 3.9.2010. <https://minedu.fi/en/project?tunnus=OPM019:00/2009> (Luettu 11.8.2020.)
- Teerijoki, P. 2000. Draamaopettajuuden laatu. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet - suomalainen näkökulma: Erkki Laakson juhlakirja* 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 48–62.
- Teerijoki, P. 2001a. Draamapedagogiikan teoriaa etsimässä. Teoksessa A.-L. Østern (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa: Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 209–213.
- Teerijoki, P. 2001b. The potential of change - the transformative potential of drama. Teoksessa B. Rasmussen, T. Kjolner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (toim.) *Nordic voices in drama, theatre and education*. Bergen: Idea Publications, 100–109.

- Toivanen, T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta": Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Väitöskirja, Teatterikorkeakoulu.
- Toivanen, T. 2012. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus* 2, 192–198.
- Toivanen, T., Antikainen, L. & Ruismäki, H. 2012. Teacher's perceptions of factors determining the success or failure of drama lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45, 555–565.
- Toivanen, T., Heikkinen, H. M. & Laakso, E. 2012. Draamaopetuksen merkitystä kouluissa ei ymmärretä. *Helsingin Sanomat* 8.3.2012. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004861092.html> (Luettu 11.8.2020.)
- Toivanen, T., Malkamäki, R., Ilvonen, J. & Ruismäki, H. 2015. The classroom climate in drama lessons taught by teacher trainees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171, 1135–1141.
- Toivanen, T., Mikkola, K. & Ruismäki, H. 2012. The challenge of an empty space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 2082–2091.
- Toivanen, T. & Pyykkö, A. 2012. The challenge of an empty space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 69, 2082–2091.
- Toivanen, T., Pyykkö, A. & Ruismäki, H. 2011. Challenge of the empty space. Group factors as a part of drama education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 29, 402–411.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Vadén, T. 2006. Nerous, yksilö, lahja: Huomioita nerosta ja vallasta. Teoksessa T. Koskinen (toim.) *Kirjoituksia neroudesta: myytit, kultit, persoonat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 406–431.
- Varto, J. 1995. *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. 2. painos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Vehkalahti, R. 2008. Leikkivä teatteri: Opas teatteri-ilmaisun ohjaajalle. 2. painos. Helsinki: Lasten keskus.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. laitos, 1. painos. Helsinki: International Methelp Ky, 149–213.
- Way, B. 1979. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suom. T. Karpinen. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- Wickham, G. 1995. Teatterihistoria. Suom. K. Nyytjä. Helsinki: Painatuskeskus.
- Wright, P. 1999. The thought of doing drama scares me to death. *Research in Drama Education* 4 (2), 227–237.
- Wright, D. 2000. Drama education: A "self-organising system" in pursuit of learning. *Research in Drama Education* 5 (1), 23–31.
- Wright, P.R. 2006. Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education* 9, 43–65.
- Zaghloul, H. S. 2018. Using creative educational drama to enhance self-development skills for the students at university level. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications* 9 (4), 71–77.
- Østern, A. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 4–26.
- Østern, A.-L. 2003. Aktiivinen esteettinen responssi ja oppimisprosessit draamassa. Teoksessa A.-L. Østern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.) Tutkiva draamaopettaja. Draamakasvatuksen vuosikirja 2000–2003. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 13–30.
- Østern, A. & Heikkinen, H. 2001. The Aesthetic Doubling. Teoksessa B. Rasmussen, T. Kjolner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (toim.) *Nordic voices in drama, theatre and education*. Bergen: Idea Publications, 110–123.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu

Hei!

Onko sinulla kokemuksia draamasta tai teatterista koulutusten, kurssien tai omien kouluaikojen myötä? Oletko ollut opetusryhmissä, joissa on tehty draamaharjoituksia?

Olen erityispedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja haen aikuisia haastateltavia pro gradu -tutkimukseeni. Olen kiinnostunut siitä, millaisia kokemuksia draamasta on oppimisen muotona. Sovit haastateltavaksi, jos olet ollut opetusryhmissä, joissa on opiskeltu draamaa tai teatteri-ilmaisua tai tehty draamaharjoituksia jonkin muun asian oppimiseksi. Kokemukset voivat olla pitkäl-
täkin aikaväliltä, esimerkiksi omasta lapsuudesta tai nuoruudesta, tai lyhyem-
mältä aikaväliltä.

Keskityn tässä tutkimuksessa draamaharjoituksiin osallistuneen oppijan näkökulmaan enkä esimerkiksi opettajan tai ohjaajan näkökulmaan. Tutkimuk-
sen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten oppiminen rakentuu draama-
kokemuksissa.

Haastattelut toteutetaan Jyväskylässä kesällä 2019 heinä-elokuussa, tarvit-
taessa myös syyskuussa. Haastattelut nauhoitetaan ja nauhoitettua materiaalia
käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen. Haastateltavien henkilöllisyys säilyy
anonyymina ja haastatteluaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Otathan yhteyttä osoitteeseen [*sähköpostiosoite*], jos olet kiinnostunut osallis-
tumaan haastateltavaksi tai haluat kysyä lisätietoja.

Kiitos paljon ja hyvää kesää!

Ystävällisin terveisin

Kaisa Eräpuro

Liite 2. Haastattelun tukikysymyslista

Ensimmäinen kysymys: Millaisia kokemuksia sinulla on draamasta ja teatterista?

Lisäkysymyksiä: Voitko kuvailla (muistatko)...

missä, milloin?

minkälainen/millaista se oli?

mitä havaitsit (näit, kuulit, koit)?

miltä se tuntui?

keitä siellä oli?

mitä teit siellä?

mitä sitten tapahtui?

mitä tarkoitat sillä, että...? (jos haastateltava käyttää esimerkiksi metaforia tai vertauskuvia)