

KOHTI MORENOLAISTA PEDAGOGIIKKA

Helsingin yliopisto
Soveltavan kasvatustieteen laitos
Kandidaatin tutkielma
Toukokuu 2006
Päivi Ketonen
Ohjaaja: Riitta Jyrhämä

Sisällysluettelo

1. Johdanto	3
2. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	7
2.1 Psykodraama	7
2.2 Tarinateatteri	13
3. Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävä	16
4. Tutkimusmenetelmä	17
4.1 Tutkimusmenetelmällinen ote	17
4.2 Tutkimuksen toteuttaminen kyselyn muodossa	18
5. Tutkimuksen toteuttaminen	19
5.1 Kohdejoukkona kolme erilaista ryhmää	19
5.1.1 Tarinateatteriohjaajakoulutus	19
5.1.2 Stadian esittävän taiteenkoulutus- ohjelman kansainvälisen kurssin tarinateatteriosuus	20
5.1.3 Ammatillisen oppilaitoksen opettajien toiminnallisten menetelmien opiskelijat	21
5.2 Ryhmien vastausaktiivisuus	22
6. Tutkimustulokset	23
6.1 Olennaiset asiat psykodraama- ja tarinateatterimetelmällä opiskeltaessa	25
6.2 Ryhmän ja vuorovaikutuksen merkitys	25
6.3 Mitä oppimista morenolaisesta teoriasta lähtevä oppimisprosessi näyttää synnyttävän	26
6.4 Mitä työtapa edellyttää sen ohjaajalta	27
6.5 Johtopäätöksiä työtavan pedagogisesta soveltamisesta	28
6.6 Alustava malli Morenolaisesta pedagogiikasta	30
7. Tutkimuksen luotettavuus	33
8. Pohdintaa	34
Lähdeluettelo	38
Liitteet	39

1. JOHDANTO

Kandidaatin tutkielmani aiheen valinta liittyy pyrkimykseni kehittää oppimis- ja ihmiskäsityksiini liittyvää pedagogiikkaa. Etsin tätä pedagogiikkaa erityisesti Jacob Levy Morenon (1889-1972) ja Jonathan Foxin ajattelua, tekstejä, elämäntyötä ja heidän kehittämäänsä työskentelytapoja tutkien. Olen itse kokenut useimmat merkittävät oppimiskokemukseni ja ajatteluni laajentumisen kyseisten viitekehysten sisällä ja näen tärkeäksi tutkia, mitä annettavaa näillä lähestymistavoilla voi olla luokanopettajan työhön ja oppimiseen pedagogisina lähestymistapoina. Tavoitteeni on liittää koulutus- ja työhistoriani löydöt dialogiin tämän päivän kasvatustieteellisen sekä -psykologisen teorianmuodostuksen kanssa.

Luokanopettajaksi valmistumiseni jälkeen (1983) toimin varsinaisessa luokanopettajan työssä kaksi vuotta, ensimmäisen vuoden Helsingissä Yliskylän ala-asteella musiikin aineenopettajana ja toisen Kaatron ala-asteella ja Suonenjoen ylä-asteella liikunnan ja äidinkielen opettajana eri luokka-asteilla. Sen lisäksi tein muutamia lyhyitä sijaisuuksia pienen, kaksiopeettajaisen koulun yhdysluokan opettajana Koipiniemen kylällä. Hyvin pian työelämäni aloittamisen jälkeen huomasin oman motivaationi hiipuvan verrattuna siihen, miten innostunut olin ollut opintojeni päättyessä. Eniten ymmärsin kaipaavani innovoivaa yhteistyötä muiden opettajien kanssa, mutta jotenkin koin jääväni yksin puurtamaan, minkä seurauksena tunnistin valmistelevani tuntejani vähemmän kuin olisin kokenut oikeaksi ja tarpeelliseksi.

Opettamiskokemukseni jälkeen lähdin jatkamaan opintojani ryhmäilmiöiden, vuorovaikutustaitojen ja ihmisen mielen ymmärtämisen alueilla. Opiskelemani asiat liittyivät *ryhmätyöhön* (Tampereen yliopiston ryhmätyön arvosana), *työnohjaukseen* ja *konsultointiin* (Helsingin yliopiston, Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen koulukonsultoinnin ja työnohjauksen koulutus), *vuorovaikutustaitoihin* (kirkon perheasiankeskuksen järjestämät lukuisat koulutukset; kuten Toimiva koulu -kouluttajakoulutus ja pariviestinnän kouluttajakoulutus) ja ennen kaikkea pitkät koulutukset pääosin Englannissa ja Amerikassa *psykodraaman ja tarinateatterin (playback-theater)* alueilla. *Psykodraamaohjaajaksi* pätevoidyin englantilaisesta Hollwel-instituutista vuonna 2000 ja tarinateatteriopinnot suoritin loppuun menetelmän perustajan, Jonathan Foxin koulussa vuonna 1994. Edellä mainittujen koulutusten pohjalta olen työskennellyt yksityisyrittäjänä Kasvunpaikka Oy nimisessä, perustamassani yrityksessä vuodesta 1987. Kolme viime vuotta olen toiminut Helsingin ammattikorkeakoulun, Stadian, esittävän taiteen osastolla päätoimisena tuntiopettajana juuri tarinateatteria opettaen.

Opintojeni aikana olen usein ajatellut, miten paljon annettavaa löytämilläni asioilla olisi tavalliseen koulutyöhön. Vuorovaikutuksen syventämisessä, psykodraaman ja tarinateatterin menetelmien käyttämisessä näen tutkimisen arvoisia mahdollisuuksia niin peruskuin erityisopetukseenkin. Toimiessani opettajien kouluttajana, olen myös nähnyt, miten monet ovat hyötäneet sekä oman opettajuutensa reflektoinnista, että opetustapahtumiensa ja vuorovaikutussuhteidensa kehittämistä kyseisen viitekehyksen ja siihen liittyvien menetelmien avulla. Olen toiminut myös teatteri-ilmaisun ohjaajien ja ilmaisukasvatuksen opiskelijoiden kouluttajana ja niissä yhteyksissä kohtaamani *draamapedagogiikka*, jota nykyisin nimitetään *draamakasvatukseksi* (Heikkinen, 2005) ei ole näyttänyt hyödyntävän ryhmäprosessiin liittyvien ilmiöiden tiedostamista ja henkilökohtaisen kasvun reflektointia yhtä merkityksellisellä tavalla kuin psykodraamallinen ja tarinateatterillinen lähestymistapa hyödyntää. Omat henkilökohtaiset kokemukset rajataan pois työskentelystä, koska niiden katsotaan kuuluvan terapiaan (Pitkänen, keskustelu 2006).

Ihminen on pohjimmiltaan herkkä olento ja juuri ihmisen monivivahteisen herkkyyden kohtaamisessa syntyy merkittäviä kasvatuksellisia mahdollisuuksia. Tuota herkkyyttä ei useinkaan tarpeeksi huomioida tietopainotteisuutta korostavassa oppimisajattelussa. Tosin jo oman aikani opetussuunnitelmassa puhuttiin kokonaispersoonallisuuden kasvattamisesta, mutta sen menestyksellinen toteuttaminen käytännössä ja tuota tavoitetta palvelevat menetelmät tarvitsevat aina kehittäjiä. Tämä työ pyrkii olemaan yksi puheenvuoro nimenomaan ihmisenä kasvamisen ihmeellisestä herkkyydestä ja sen merkityksestä oppimistapahtumissa niin opettajalle kuin oppilaallekin.

Tätä työtä ja siihen liittyviä kysymyksiä lähestyttäessä on tarpeellista sanoa muutama sana myös draamapedagogiikasta eli draamakasvatuksesta. Perinteinen draamakasvatuksellinen lähestymistapa sopii oman esiyymmärrykseni mukaan usein lyhytkestoisiin oppimistilanteisiin paremmin varsinkin silloin, kun ihmisten väliselle vuorovaikutukselle ei voi rakentaa turvallista kehystä. Psykodraamassa ja tarinateatterissa, on kuitenkin sellaisia sovellusmuotoja, joita voidaan käyttää myös sellaisissa tilanteissa, joissa ihmiset ovat hetkellisesti läsnä ja joissa haavoittuvuuden elementti on voimakkaammin olemassa kuin pitkäkestoisissa prosesseissa. Draamakasvatuksen eri sovelluksissa turvallisuutta tuo useimmiten se, että omaa persoonaa ei tarvitse eikä saa laittaa voimakkaasti mukaan. Työotteeseen liittyvä oppimisenäkemykseni rajaa työskentelyn ilmiöiden yleiseen käsittelyyn, joiden ymmärrystä pyritään syventämään draamallisen työskentelyn avulla. Työskentelyssä, rooli, teksti, työtapana tai ohjaaja rajaa sitä, miten prosessissa työskennellään. Usein teatterimaailmassa, vuorovaikutuksesta tai henkilökohtaisista kokemuksista puhuttaessa kuulee kriittisen puheenvuoron: ”tämä ei ole mitään terapiaa!” Itselleni tuo lähestymistapa, jossa terapeutin ulottuvuus ei ole läsnä, ei ole kuitenkaan riittänyt ja tämä on ehkä johtanut siihen, että psykodraaman yhteisön jäsenet eivät pääsääntöisesti ole olleet kiinnostuneita varsinaisesta draamakasvatuksesta, vaikka käyttämämme toimintamuodot ovat selkeässä sukulaissuhteessa moniin draamakasvatukseen kuuluviin lähestymistapoihin. Tietynlainen arvostuksen puute on ollut mielestäni molemminpuolista, sillä psykodraaman maailmassa ei myöskään juuri ole ollut draamakasvatuksen edustajia ja silloin, kun on ollut, niin olen ainakin itse kokenut jännitteitä, joita ei ole yhteisesti missään sellaisessa tilanteessa edes yritetty puhua auki, joissa itse olisin ollut läsnä. Draamapedagogiikan

kehittämisessä on tarkasteltu paljon sitä, miten teatteritaide ja draamapedagogiikka ovat suhteessa toisiinsa (ks. esim. Lehtonen & Tantt-Knapp, 1994, s. 29). Kenties on tullut aika tutkia ja aloittaa todellinen dialogi myös siitä, miten terapia tai terapeutin prosessi ja ryhädynamiikka ovat suhteessa draamakasvatukseen ja jopa teatteritaiteeseen.

Tarinateatteri saattaa olla silta näiden lähestymistapojen yhteisellä työskentelyalueella. Toki on sanottava, että kokemukseni draamapedagogiikan eri sovelluksista ei ole kovin laaja ja menetelmän soveltaminen on varmasti kehittynyt sen jälkeen, kun itse olen osallistunut joihinkin ilmaisukasvatuksen koulutuksiin. Tehdessäni tätä tutkimusta ja lukiesani draamapedagogista kirjallisuutta, huomasin siellä puuttuvan ainakin yhteen itseäni vaivanneeseen eroavuuteen, nimittäin ryhmän vapaaseen vaikutusmahdollisuuteen draaman kuluessa. Alan Owens ja Keith Barber (1998) puhuvat draamasopimuksen tekemisestä kirjassaan *Draama toimii* ja ymmärtääkseni se ainakin osittain liittyy siihen, että osallistujat voivat vaikuttaa prosessin kulkuun eikä heitä ainoastaan laiteta elämään opettajan suunnittelemassa todellisuudessa, joka on lähtökohtana olennaisesti erilainen kuin morenolaisessa orientaatiossa, jossa ryhmän tai yksilön todellisuus on pääsääntöisesti käsitteittäjän asemassa.

Psykodraaman, ryhmäilmiöiden, vuorovaikutustaitojen, tarinateatterin, työnohjauksen ja konsultoinnin kokemuksista, on itselleni vähitellen kehittynyt tarve tutkia ryhädynamiikkaan ja sosiometriaan pohjautuvan, kohtaamiseen, spontaaniuteen pyrkivän ja pääosin toiminnallisista menetelmistä rakentuvan, taidetta ymmärtävän pedagogiikan mahdollisuuksia ja toteutumisedellytyksiä. Tässä yhteydessä näen tarpeelliseksi vuoropuhelun käymisen nykyisten oppimisteorioiden ja edellä mainitun psykodraaman viitekehysten ja tarinateatterin välillä. Tulevaisuudessa on tärkeää selkeyttää ja tarkentaa psykodraaman ja tarinateatterin suhdetta draamakasvatukseen, mahdollisesti muihin sukulaispedagogioihin, (kuten esimerkiksi dynaamiseen pedagogiikkaan) sekä psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisen soveltamisen suhdetta psykoterapiaan.

Morenolaista viitekehystä ja tarinateatteria tutkin tässä nimenomaan pedagogisina lähestymistapoina. Tutkimukseni alkuvaiheessa en vielä tiedä onko työskentelytapa pelkästään

nippu menetelmiä, vai voidaanko niistä löytää kokonainen pedagoginen lähestymistapa. Kiinnostukseni keskittyy työtavan olennaispiirteiden hahmottamiseen ja niiden syntymisen reunaehtoihin. Edelleen minua kiinnostaa, mitä tällä työtavalla koetaan saavutettavan ja mikä mahdollinen erityisarvo sillä on. Tavoitteenani on jatkaa asian tutkimista pro gradu-työssäni ja sitä kautta mahdollistaa teorian kehittäminen kyseisellä alueella.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Psykodraama

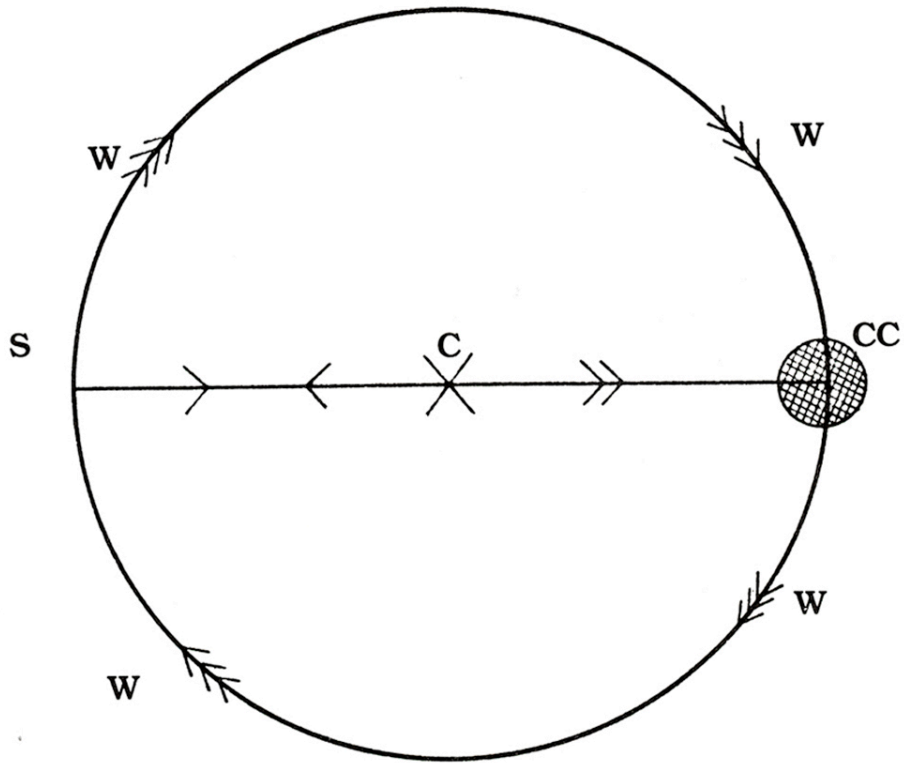
Psykodraaman luoja on Romaniassa syntynyt Jacob Levy Moreno (1889–1972), joka kehitti ajattelunsa teatterin, filosofian ja teologian pohjalta. Hän opiskeli ensin lääkäriksi ja toimi sen jälkeen ammatissaan osallistuen aktiivisesti teatterin kehittämiseen, oman filosofisen ajattelunsa muovaamiseen ja sosiaalisten erityisryhmien kanssa työskentelyyn. Hän aloitti toimintansa Euroopassa ja kehitti *psykodraaman ja sosiometrisen teorian* Amerikassa, jonne hän lopulta perusti psykiatrisen sairaalan, jossa menetelmää kehitettiin ja edelleen koulutettiin (Lindqvist ym., 2005, s. 28-29, 151-156). Hän oli keskeinen *ryhmäpsykoterapian* pioneeri ja perusti mm. aiheeseen liittyvän ensimmäisen lehden (Marineau, 1989).

Morenolainen filosofia pohjautuu fenomenologiaan ja eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen (Nieminen & Saarenheimo, 1981). Tällöin ihminen nähdään ennen kaikkea aikaan ja paikkaan, *situaatioon*, liittyvänä olentona. Morenon kehittämän *rooliteorian* mukaan ihminen syntyy omaksi itsekseen ja toteutuu ihmisenä vuorovaikutussuhteidensa kautta. Hän ilmaisee itseänsä *psykosomaattisten, sosiaalisten, psyykkisten ja kosmisten roolien* tasolla. Moreno sanoo roolikokoelmamme olevan ihmisyytemme ilmaus (Lindqvist, ym. 2005). Ihmisenä toteutumisen tavoitteeksi nostetaan *spontaanius*, joka määritellään kyvyksi luoda uusia vastauksia tilanteisiin tai kyvyksi käyttää vanhoja ratkaisumalleja adekvaatisti. Spontaanisuuden Moreno määrittelee myös mielentilaksi, joka mahdollistaa luovuuden. Spontaanisuus on arvokkaampaa hänen mielestään kuin *luovuus*, joka synny-

tää luovia tekoja eli *kulttuurisäilykkeitä (cultural conservers)*, jotka nekin ovat tärkeitä, mutta jos ne eivät tule ajallaan jälleen purettaviksi, luovuuden prosessi (*cannon of creativity*) tukahtuu (Hale, 1985).

Moreno pyrki spontaanisuuden korostamisella ja ihmisen määrittelyllä *jumalan kanssa luojaksi (co creator)* taistelemaan *robotisoitumista* ja edellä mainittujen luovuudesta syntyvien kulttuurisäilykkeiden yliarvostamista vastaan. Robotisoitumisella Moreno tarkoittaa mekanisoituvaa maailmaa, jossa ihmisen kyky ja mahdollisuus spontaanisuuteen vähenee. Sen hän näki aikanaan toisen vuosituhannen suurimmaksi uhaksi (Moreno, 1953). Tästä seuraa tarve mahdollisimman laajaan roolirepertuaariin, joka omalta osaltaan mahdollistaa joustavaa liittymistä erilaisiin ihmisiin erilaisissa tilanteissa. On mielenkiintoista verrata tätä viime vuosituhannen määritelmää nykyäsiityksiin älykkyydestä ja identiteetin määrittelystä (vrt. Sava, (2005), Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2005). Kyky vaihtaa sisäistä roolia eri ihmisten ja tilanteiden niin vaatiessa oli Morenon mielestä eräs terveyden mitta (Holmes, Karp, Watson & Sprague, 1994). Tuota kykyä nimitetään nykyään empatiaksi. Tämä roolien tutkiminen, kehittäminen ja monimuotoisuuden vahvistaminen on aina yksi psykodraamallisen työskentelyn tavoite sovelletaan sitä sitten psykoterapiaan, luovaan toimintaan tai opetukseen.

Seuraavassa kuviossa on havainnollistettu kyseistä luovuuden prosessia. Siinä ilmiö nähdään prosessina, jossa virittäytyminen eli *warming up (W)* kulkee prosessissa koko ajan ja synnyttää spontaanisuutta (S). Spontaanisuus on Morenon ajattelussa tavoitelluin tila, jonka avulla ihminen tai ryhmä voi tehdä luovia tekoja (C), jotka ajoittain valmistuvat kulttuurisäilykkeiksi (CC). Niiden syntymisen jälkeen palataan uudelleen virittäytymisen eli lämmittelyn prosessiin, josta syntyy spontaanisuutta, joka tuottaa luovuutta ja mahdollistaa jälleen luovien kulttuurisäilykkeiden eli kulttuuritallenteiden tekemisen. Spontaanisuus ja luovuus ovat loppumaton prosessi. Ohjaajan tehtävä ryhmässä on nimenomaan spontaanisuuden esteiden poistaminen, jotta ihminen voi löytää tarkoituksenmukaisia tai uusia vastauksia ongelmiinsa.



CANON OF CREATIVITY

J.L. Moreno, "Field of Rotating Operations between Spontaneity-Creativity and the Cultural Conserve" in *Who Shall Survive?*, p. 46. (The W indicates the warming-up process, the "operational expression of spontaneity".)

KUVIO 1 luovuuden kehä

Paitsi filosofia luovuudesta ja teoria ryhmän vuorovaikutussuhteista (sosiometria), sekä ihmisen kehittymisestä että käyttäytymisen tutkimisesta roolien avulla, psykodraama on myös innovatiivinen menetelmä erityisesti vuorovaikutukseen liittyvien asioiden, mutta muidenkin ilmiöiden tutkimiseen. Psykodraama on ensisijaisesti toiminnallinen tapa tutkia käsiteltäviä asioita. Moreno näkee, että mieltä ja ruumista ei voi erottaa toisistaan (Holmes, ym.,1994) ja siksi hänen rooliteoriassaan ja työtavassaan ihmistä lähestytään aina niin ruumiillisena, sosiaalisena, ajattelevana kuin henkisenäkin olentona. Työskentelyn kohteena voi olla niin yksilön kuin yhteisönkin vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset, eettiset pohdinnat ja ilmiöiden ymmärtäminen sekä joskus jonkin uuden asian tutkiminen. Työskentely rakentuu joko yksilö- tai ryhmäkeskeisesti valitun aiheen suunnassa (Niemistö, 1998). Olennaista on virittäytyä spontaaniin tilaan, jossa lähdetään valittua asiaa konkretisoimalla ja siihen nykyhetkessä todellisuudessa eläytymällä tutkimaan, mitä uutta ja tarpeellista siitä voidaan ymmärtää. Erityistä on myös as if -ajattelu jonka perustana on *ylitodellisuuden* -käsite (*surplus reality*), jossa ikään kuin mikä tahansa tulee mahdolliseksi ja mikä aika ja paikka tahansa ovat kuvitteellisina todellisuuksina totta (Holmes, ym.,1994, s. 237).

Tutkittavaa asiaa lähestytään aluksi subjektiivisesta todellisuudesta käsin, eli siitä käsityksestä lähtien, jonka aiheen esittäjä on kokenut omaksi totuudekseen. Tämä on siis myös yksi olennainen ero draamapedagogiikkaan verrattuna, jossa pääsääntöisesti työskennellään fiktiivisen todellisuuden pohjalta (Ventola, Renlund, 2005). Subjektiivisen todellisuuden merkitys on aina läsnä, oli sitten työskentelyn keskiössä yksilön kysymykset tai ryhmän yhteinen teema. Tavoitteena on kuitenkin laajentaa ymmärrystä ja haastaa yksilön toimintatapaa vallitsevien realiteettien suhteen. Tämä edellyttää kaikilta osallistujilta avoimuutta, sillä työskentelyssä ei pyritä minkään totuuden oikeaksi todistamiseen, vaan dialogin aikaansaamiseen eri näkökulmien välillä.

Työskentely etenee neljässä vaiheessa, jotka ovat *virittäytyminen, toiminta, jakaminen ja prosessointi*. Nämä vaiheet ovat mielestäni nerokkaat ja mahdollistavat tutkittavan aiheen lähestymisen sekä tunteen, että älyn sekä toiminnan että puhumisen kautta. Työskentelyssä valittua aihetta tutkitaan ensin kokemuksellisesti ja sitten koettua jaetaan ja reflektoi-

daan. Näissä vaiheissa on mielestäni liittymäpinta Kolbin kokemukselliseen oppimiseen. Lämmittelyvaiheen tarkoituksena on saattaa ryhmä vuorovaikutukseen keskenään, ankkuroida ryhmän jäsenet käsiteltävään aiheeseen (konstruktivismiin perusajatus). Sen jälkeen yhdessä sosiometrisesti valitussa aiheessa edetään usein kohtauksesta toiseen. Tämä on toimintavaihe ja sen aikana työskennellään kehällisistä asioista kohti ydinkysymyksiä ja palataan löydetyn tiedon kanssa kohtaamaan työskentelyn alussa valittua aihetta uudesta näkökulmasta käsin (Goldman & Morrison, 1984, s. 27-34). Tätä työskentelyvaiheiden prosessia voi verrata myös laajenevan oppimisen kehään (Hakkarainen ym. 2005, s. 265). Prosessoinnissa analysoidaan opittuja asioita ja työskentelyssä käytettyjä menetelmiä sekä ohjaajan tekemiä menetelmällisiä valintoja.

Työskentelyä ohjaa *ohjaaja* ja mukana ovat *päähenkilö, kaksoisolento, apuhenkilö, ja yleisö eli ryhmä* (Blatner, 1998). Työskentelyssä edetään ohjaajan eli kokeneemman avustuksella, vaikka Morenon peruslähtökohta oli ihmisten samanarvoisuus ja terapeutissa työssäkin hän lähti aina liikkeelle terveydestä eikä patologiasta käsin. Hän määritteli ryhmän muut jäsenet *kanssa terapeuteiksi (co therapist)* ja painotti ryhmän parantavia mahdollisuuksia. Kokeneemman asiantuntijan ohjauksessa tapahtuvasta työskentelystä seuraava asetelma tuo mieleen Vygotskyn käsitteen *lähikehityksen vyöhykkeestä*, jolla oppiminen on maksimaalista, kun kokemattomampi ihminen saa opiskella jotain uutta kokeneemman asiantuntijan kanssa yhteistyössä ja saavuttaa asioita, jotka hänen omalla tietämyksellään olisivat mahdottomia (Saljö, 2004). Morenon painotus ryhmän merkityksestä oppimiselle tai parantumiselle liittyy puolestaan mielessäni Wengerin (1998) käsitteeseen *toimintayhteisöistä*, joissa uusia asioita opitaan parhaiten yhdessä tekemisen kautta. Morenon lausuma, että jokaisen työskentelyn tavoitteena tulee olla maailmanrauha antaa tietyn ominaislaadun kaikenlaiselle työskentelylle (Lindqvist ym., 2005). Tutkitaan sitten ekosysteemiä tai poliisin toimintatapaa väkivaltilanteessa, niin aina yhtenä tavoitteena on lisätä ihmisten välistä ymmärrystä, erilaisten näkökulmien kuulluksi tulemista ryhmän jäsenten välillä. Olennaista on spontaanisuuden esteiden poistaminen, jotta ryhmä voi löytää uutta tietoa ja oppia uusia adekvaatimpia toimintatapoja ongelmallisiksi kokemissaan tilanteissa.

Toiminnan perustana on Morenon kehittämä sosiometrinen teoria ryhmissä vaikuttavista vuorovaikutuksellisista rakenteista ja suhteissa esiintyvistä ilmiöistä. Kuten jo edellä mainitsin tämä ryhmän mahdollisuuksien painottaminen oli erittäin keskeistä hänen lähestymistavassaan. Hän puhui ryhmästä *toisena mahdollisuutena*, jossa ihminen saa ryhmän muodossa ja ryhmän avulla ikään kuin toisen mahdollisuuden elämäänsä. Morenon kerrotaan myös sanoneen, että jos Kristus tulisi toisen kerran maailmaan Hän saapuisi ryhmänä. Ryhmän vuorovaikutussuhteisiin ja ihmisten vuorovaikutussuhteissa tekemiin valintoihin pohjautuva sosiometrinen teoria on tunnetuin Morenon tekemistä innovaatioista ja sitä sovelletaan laajasti koulutuksen, terveydenhuollon, liike-elämän ja yhteisöllisten suunnittelutehtävien alueella. Sosiometria tutkii ihmisten vuorovaikutussuhteita tekemällä näkyväksi niitä valintoja, joita ihmiset suhteessa toisiinsa tekevät. Sosiometria on sekä teoria että menetelmä ja sitä käytetään diagnostisena, hoidollisena ja terapeuttisena interventiona, joka pyrkii vahvistamaan vapaan valinnan mahdollisuuksia yksilön käyttäytymisen pohjana (Holmes ym. 1994, s. 147-148). Sen avulla voi tukea osallisuuden mahdollistamista kaikille ryhmään osallistuville ryhmän vuorovaikutussuhteiden ja ihmisten valintojen ja niiden seurauksien lainalaisuuksia ymmärtämällä. Sitä kautta mahdollistuu myös ryhmän maksimaalisen luovuus ja spontaanisuus.

Psykodraamaan kuuluu myös monia tekniikoita, joiden avulla konkretisoidaan tutkittava asia näyttämölle ajan, paikan ja tilanteeseen liittyvien ihmisten näyttämölle tuomisen kautta. Keskeinen tekniikka on *roolinvaihto*, jonka kautta ihminen voi tutkia ongelmansa tai askarruttavaa ilmiötä eläytymällä tilanteeseen liittyviin vastarooleihin. Niin tehdessään hän voi löytää kokemuksellisesti, vaihtoehtoisista näkökulmista käsin uutta tietoa ja ymmärrystä, jota aina ei voida loogisella päättelyllä tavoittaa. Tuohon tekniikkaan konkretisoituu myös Morenon määritelmä *kohtaamisesta*, jonka sisältönä on toisen ihmisen ymmärtäminen hänen omasta todellisuudestaan käsin. Koko työskentelyllä pyritään myös lisäämään *telesuhteiden* määrää, jotka Moreno määrittelee suoriksi suhteiksi, jotka ovat vapaita tunteiden siirtoihin liittyvistä ilmiöistä kuten *transferenssista ja projektioista* (Moreno 1953). Muita keskeisiä tekniikoita ovat mm. *tuupla*, *peili* ja *maksimointi* (Lindqvist, ym. 2005). Menetelmän luonteeseen kuuluu myös se, että ohjaaja keksii tarpeen tullen uusia tekniikoita (vrt. spontaanisuuden määritelmä ja luovuuden kehä). Perus-

idea on syventää ymmärrystä tunteista ja ajatuksista. Tärkeää on tutkia sekä päähenkilön että hänen vastaroolleissaan (*antagonisteina*) olevien ihmisten näkökulmia. Sitä kautta on mahdollista oman toimintatavan löytäminen uudesta oivalluksesta käsin ja suhteiden kehittyminen kohti edellä mainittuja telesuhteita. Keskeistä on myös vapaan valinnan ja siihen liittyvän tietoisuuden kasvaminen sekä suuremman spontaanisuuden käyttömahdollisuus, kun sen esteistä joitakin on poistettu. Usein työskentelyyn liittyy tunne- tai oivallus-*katarsis*, jonka perinteisesti nähdään puhdistavan ja eheyttävän ihmisen mieltä (Fox, 1987).

2.2 Tarinateatteri

Australialainen perheterapian professori ja psykodraamakouluttaja, TEP, Anthony Williams on sanonut, että tarinateatteri (playbacktheater) on psykodraaman yhdestä, peilimisestä tekniikasta, pisimmälle kehitetty innovaatio sitten psykodraaman syntymisen (Williams, luento, Morenopäivät 1996). Psykodraaman ja tarinateatterin ohjaajilla on psykodraaman ja tarinateatterin välisistä yhteyksistä erilaisia käsityksiä. Omassa sovelmusmuodossani tarinateatterin käyttö pohjautuu olennaisesti psykodraaman teoriaan ryhmän toiminnasta, ihmisen spontaanisuudesta, kohtaamisen merkityksestä ja ihmisen toteutumisesta itsenään sosiaalisen verkostonsa osana vastaroolleista syntyvien rooliensa kautta. Morenolainen ihmiskäsitys vastaa myös tarinateatterin ihmiskäsitystä, vaikka sen rinnalle tulee vahvasti ihmisen näkeminen myös *narratiivisena*, tarinallisena olentona, joka luo ja toteutuu itsenään konstruoimalla todellisuuttaan sitä kertomalla ja sitä jatkuvasti uudelleen muokkaamalla. Narratiivista lähestymistapaa on tehnyt tunnetuksi erityisesti Jerome Bruner. Tarinateatterin toimintatapa sopii erityisen hyvin tähän käsitykseen ihmisen ajattelun rakenteesta.

Tarinateatteri on siis myös toiminnallinen ja draamallinen työskentelymenetelmä, jolle on olennaista tutkia elämää tarinoiden ja edellä mainitun narratiivisen ajattelun kautta. Jonathan Fox liittyy tarinateatterin kertovaan teatteriin (oral theater) ja puhuu kirjassaan *Acts of service* (Fox, 1994) siitä, miten teatteri yleensä mielletään kirjoitettuihin teksteihin ja niiden esittämiseen. Tässä hän mielestäni liittyy Morenon linjaan spontaanisuuden

merkityksestä kulttuurisäilykkeitä vastaan tai ainakin vaatii tasavertaista arvostusta ei - kirjallisen draaman (*non scripted theater*) eli kertovan teatterin merkitykselle perinteisen, tekstiin pohjautuvan teatterin rinnalla. Hän puhuu myös *liminaalilasta*, johon näyttelijöiden tulee uskaltaa tarinoita tehdessään, jotta riittävä syvyys ja spontaanisuus saavutetaan (Fox, 1994, s. 101). Liminaalitila tarkoittaa tuntemattoman rajalle asettumista oman minuuden ja roolin väliin jäävässä tilassa (Sava, 2005). Fox määrittelee tarinateatterin rituaalin, taiteen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteispisteeksi, jossa kaikkien osaluokkien täytyy kantaa, jotta työskentelyssä toteutuu sille ominainen laatu (Fox & Dauber (toim.), 1999, s. 127). Omassa opetuksessaan (mm. New Yorkissa 2001) hän puhui myös dilemmasta, joka syntyy, koska edellä mainitut asiat ovat osittain myös toisiaan kumoavia (vrt. esimerkiksi spontaanisuus ja rituaalisuus). Fox puhuu myös tarinateatterista *rituaalina* meidän ajallemme, jolloin hän painottaa yhteisöllisten kokemusten merkitystä ihmisten hyvinvoinnille sirpaloituvan, postmodernin ajan ilmiöissä (Tarinateatteri, Tarinateatteriryhmä Mielikuva, 1999).

Tarinateatterityöskentely pohjautuu ihmisten henkilökohtaisille tarinoille ja niiden yhteisölliselle kertomiselle, kuuntelemiselle ja improvisationaalisesti toteutettaville draamallisille esityksille. Sekä psykodraama, että tarinateatteri työtapoina mahdollistavat kinesteettisen, auditiivisen ja visuaalisen lähestymistavan käsiteltäviin asioihin. Reflektointivaihe mahdollistaa, niin haluttaessa, loogis-analyttisen lähestymistavan esillä oleviin kysymyksiin. Kokonaisuutena molemmat menetelmät kuuluvat konstruktiviseen ajatteluun tietoa luovina ja muokkaavina työtapoina. Menetelmään liittyy myös monia omia tekniikoita, mutta ytimeltään se on tarinoiden kertomista ja kuulemista ja kuulluksi tulemistä tavoitteena psykodraamaan liittyvä osallisuuden generoiminen. Marjo-Riitta Ventola määrittelee kirjassaan *Draamaa yhteisöissä yhteisöteatterin* tavoitteeksi saman asian (Ventola & Renlund, 2005). Fox on usein puhunut koulutustensa yhteydessä tarinoista, joita kukaan ei halua kuulla ja kuinka niiden kuuleminen voisi mahdollistua tarinateatterissa ja missä olosuhteissa. Tässäkin on mielestäni kyse maailmanrauhan (ja koulukontekstissa luokan hyvän työskentelyilmapiirin) rakentamisesta tarinankerronnan avulla. Tarinateatterissa teatterillinen ja esteettinen ulottuvuus ovat merkittävämpiä osatekijöitä kuin psykodraamassa, ja ne ovat välineitä kuulemisen ilmaisemiseen. Usein ihminen, jo-

ka ajattelee, että hänen tarinansa ei ole yhtä arvokas kuin jonkun toisen tai joka pahimassa tapauksessa kokee itsensä erityisen huonoksi, voi saada vahvistavan kokemuksen, kun hänen joskus jopa traumaattinen elämäkokemuksensa esitetään taiteen metaforan, suojan, yleisinhimillisyyden ja kauneuden kautta. Myös näyttelijät, jotka antavat lahjaksi näyttelijän työnsä ja heittäytyvät improvisaation vaatimaan kontrolloimattomuuden haavoittumisalttiiseen tilaan toisen ihmisen vuoksi ja pyrkivät luomaan arjesta taidetta, tulevat usein myös itse hoidetuksi ja saavat toista ihmistä palvellessaan kokemuksen elämän merkityksellisyydestä (Fox, 1994). Tämä työskentelytapa ei välttämättä vaadi niin suurta terapeutista osaamista kuin psykodraaman ohjaaminen, mutta parhaimmillaan sekin osaaminen on työskentelyn pohjana sen lisäksi, että työskentely edellyttää kehittyneempää osaamista teatterin alueelta sekä ohjaajalta, että ryhmän jäseniltä olivat he sitten *näyttelijän, muusikon, kertojan tai yleisön* rooleissa.

Perustamassani tarinateatteriryhmä Foxtrotissa olemme kehittäneet Jonathan Foxin mainitsemaa ajattelutapaa tarinoiden kerroksellisuudesta (Fox, 2003). Tarinassa voidaan Foxin mukaan nähdä ainakin neljä tasoa, jotka ovat jokaisessa tarinassa tavoitettavissa. Nämä neljä tasoa ovat yksilöllinen taso, yhteiskunnallinen taso, paikalla olevan ryhmän taso ja arkkityyppinen taso. Yksilöllinen taso tarkoittaa yksilöpsykologista ymmärrystä kerrotusta kokemuksesta. Yhteiskunnallisessa tasossa kerrottu tapahtuma tulkitaan heijastuksena sillä hetkellä vaikuttavista yhteiskunnallisista ilmiöistä. Ryhmän taso puolestaan ilmentää sitä viestiä, jonka kerrottu tarina ilmaisee sen hetkiseen ryhmäprosessiin liittyvästä ilmiöstä. Arkkityyppinen taso käsittelee kerrottua kokemusta osana ikaikaisia ilmiöitä ja niistä kerrottuja tarinoita. Näiden neljän tason kuuleminen tarinoiden kanssa työskenneltäessä avaa yhteyttä yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja yksittäisten kokemusten universaaliin luonteeseen. Tämän ajattelutavan kautta voi opettajankin työssä avautua rikas näkökulma luokkahuoneen arkisiin tapahtumiin. Nämä neljä näkökulmaa syventävät luonnollisesti myös varsinaista tarinateatterityötä ja ne antavat loppumattomia haasteita ajattelun laajentamiselle ja ymmärryksen kehittämiseksi.

Morenolaista viitekehystä ja tarinateatteria tutkin tässä nimenomaan pedagogisina lähestymistapoina. Tutkimukseni alkuvaiheessa en vielä tiedä onko työskentelytapa pelkästään

nippu menetelmiä, vai voidaanko niistä löytää kokonainen pedagoginen lähestymistapa. Kiinnostukseni keskittyy työtavan olennaispiirteiden hahmottamiseen ja niiden syntymisen reunaehtoihin. Edelleen minua kiinnostaa, mitä tällä työtavalla koetaan saavutettavan ja mikä mahdollinen erityisarvo sillä on. Tavoitteenani on jatkaa asian tutkimista pro gradu-työssäni ja sitä kautta mahdollistaa teorian kehittäminen kyseisellä alueella.

3. TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on aloittaa psykodraaman ja tarinateatterin jäsentämistä pedagogisen soveltamisen alueella. Lähtökohtana on kiteyttää näiden menetelmien teoreettista perustaa ja tutkia mikä niiden soveltamisesta opetus- ja koulutustilanteessa on opiskelijoille merkittävää ja olennaista. Kuten olen aiemmin todennut, että tähän työtapaan liittyvä tutkimus on toistaiseksi ollut vähäistä ja sen pedagogisesta soveltamisesta ei ole löytynyt yhtään tieteellisesti tarkastettua artikkelia. Näin on osin ilmeisesti siksi, että psykodraaman filosofiaan ei ole kuulunut kulttuurisäilykkeiden tuottaminen, vaan luovaa prosessia ja itse toimintaa on arvostettu enemmän. Psykodraamaa on myös keskeisesti sovellettu terapian alueella ja tehty tutkimus löytyy kyseisestä kontekstista. Tarinateatteri on työtapana puolestaan ollut vasta muotoutumisvaiheessa ja senkin käytännön hallitsemiseen on tarvittu omat vuotensa. Tämän työn tutkimustuloksissa vastaajat ovat puhuneet menetelmän ohjaamisen vaativuudesta. Se lienee realiteetti, joka myös osaltaan selittää tutkimustyön vähyyttä. Ohjaajan työn käytännön oppimiseen kuluu niin kauan, että tuon työn tutkimisvaiheeseen pääseminen ei tapahdu helposti ja menetelmää ei ole tähän mennessä lähtenyt tutkimaan kukaan sellainen, joka ei ole itse soveltanut sitä jollain tapaa ja herännyt kysymään siihen liittyviä kysymyksiä.

Siitä johtuen olen nähnyt tarkoituksenmukaiseksi aloittaa aivan alusta ja etsiä työtapojen olennaisia elementtejä. Niiden kautta koetan löytää ymmärrystä työtavan perustasta ja samalla etsin lisää olennaisia kysymyksiä, joka mahdollisesti luo vankkaa perustaa myöhemmällekin tutkimustyölle. Tutkimuksessa tutkin myös miten Morenon teoria ryhmistä ja spontaanisuudesta näyttäytyy esiin tulevissa tuloksissa. Pitkäjänteisenä tavoitteena nä-

en teorian muodostuksen psykodraamasta ja tarinateatterista kenties omana pedagogiikkanaan tai ainakin omana draamapedagogiikan lajinaan.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Mitkä asiat koetetaan olennaisiksi psykodraama- ja tarinateatterimenetelmällä opiskeltaessa?**
- 2) Mikä on ryhmän merkitys työtavassa?**
- 3) Minkälainen vuorovaikutus on ominaista ja mikä on sen merkitys tästä lähestymistavasta käsin työskenneltäessä?**
- 4) Mitä oppimista morenolaisesta teoriasta lähtevä oppimisprosessi näyttää synnyttävän?**
- 5) Mitä työtapaa edellyttää sen ohjaajalta?**

4. TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Tutkimuksen menetelmällinen ote

Tutkimuksen lähtökohta on tutkijan toimiminen osallistuvana havainnoijana, koska tutkija ohjaa tutkimuksen kohteena olevan opetusprosessin. Tutkimusaineisto kerätään kyselyn avulla. Kyselyssä on taustamuuttujat, joitakin Likertin asteikolla olevia kysymyksiä osallistujien aiemmista oppimiskokemuksista sekä strukturoituja ja avoimia kysymyksiä opetusprosessin ominaispiirteiden ja oppimiskokemusten kuvaamiseksi.

Tutkimuksessa on fenomenografisia piirteitä, jotka liittyvät siihen, että tutkija kiinnittää huomionsa asiaan, josta näyttää esiintyvän epäselviä käsityksiä, hänen tarkoituksensa on perehtyä asiaan ja siihen liittyviin käsitteisiin teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Metsämuurosen mukaan (lainaus Ahonen 1994, s. 115) fenomenografisessa tutkimuksessa seuraava vaihe toteutuu haastattelun muodossa, mutta tässä tut-

kimuksessa on käytetty kyselyä, joissa henkilöt ilmaisevat käsityksiään tutkittavasta asiasta. Kysely on kuitenkin laaja ja siihen sisältyy avoimia kysymyksiä, niin että sitä voidaan rinnastaa haastatteluun. Viimeisessä vaiheessa tutkija on luokitellut erilaiset vastaukset ja pyrkinyt kokoamaan ne abstraktisimpiin luokkiin. Näiden ryhmittelyjen kautta tutkija on pyrkinyt ymmärtämään ja kuvaamaan ilmiötä, mutta myös saattamaan alulle psykodraaman ja tarinateatterin pedagogiseen soveltamiseen liittyvää teoriaa.

Grounded theoryn piirteitä toteutuu tässä tutkimuksessa Metsämuurosen mukaan (lainaus Martikainen & Haverinen, 2004, 136-137) siinä, että tutkimuskohteena ovat yksilölliset kokemukset ja merkitysrakenteet ja sosiaalinen prosessi. Tutkimuksen tavoitteena on aloittaa myös teorian luominen. Kyselyn tuloksena saatujen vastausten analyysin tavoitteena on määritellä ydinkategoriat ja tulevaisuudessa haasteena on muodostaa substantiaalista teoriaa. Tutkimuksen tavoitteena on olla alku sen miettimiselle voiko tästä rakentaa formaalia teoriaa.

Grounded teoriaa voidaan Metsämuurosen mukaan tehdä joko teoria- tai aineistopohjaisesti. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on pitkä kokemus käsiteltävästä asiasta, sen terapeuttisista sovelluksista ja siihen liittyvästä teoriasta. Tämä tausta luonnollisesti vaikuttaa tutkijan orientaatioon ja aiheuttaa tulevaisuudessa tarvetta vuoropuheluun aineistolähtöisestä tutkimusmateriaalista ilmenevien ilmiöiden ja niistä muodostettavien substantiivisten teorioiden, ja psykodraaman ja tarinateatterin teorian suhteen ennen kuin formaaliteoria pedagogiseen soveltamiseen ja oppimiseen vaikuttavien ilmiöiden synteesisistä muotoutuu. Päälähtökohta on kuitenkin aineistolähtöinen.

4.2 Tutkimuksen toteuttaminen kyselyn muodossa

Tutkimusmenetelmäksi valitsin kyselyn, ennen kaikkea siksi, että se oli mahdollisimman neutraali tapa asettua tutkimaan työtä, jonka toteuttamiseen olin olennaisesti itse osallistunut. Mielestäni se antoi osallistujille vapauden vastata juuri niin kuin itse halusivat. Koska opetusosuudet olivat juuri toteutuneet, saatoin toivoa, että osallistujat motivoituisivat vastaamaan kyselyyn, vaikka se oli vaativa monine avoimine kysymyksineen. Lo-

makkeessa on taustamuuttujien lisäksi kartoitettu myös opiskelijoiden aikaisempia oppimiskokemuksia pienimuotoisen Likertin asteikon avulla. Tavoitteena oli saada jonkinlaisia vertailupohjaa aiemmille oppimiskokemuksille ja psykodraaman ja tarinateatterin välille. Muut kysymykset olivat teemallisia ja avoimia kysymyksiä liittyen erilaisiin kokemuksiin koetusta kurssista. Kysymyksiä oli kaikkiaan 32. Kolmannen ryhmän lomake oli englannin kielinen.

5.TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusjoukkona kolme erilaista ryhmää

Tutkimuksen kohderyhmiksi on valittu kolme erilaista ryhmää, joita olen itse opettanut viime vuoden aikana. Ryhmät ovat olleet tavoitteeltaan, kestoaltaan, osin sisällön painotuksiltaan ja kontekstiltaan erilaisia. Koulutukseen osallistujat ovat myös olleet valmiuksiltaan, ikäjakaumaltaan, koulutus- ja työtaustoiltaan erilaisia. Yhdelle ryhmälle koulutus on ollut vapaaehtoinen ja omakustanteinen, toiselle osallistuminen on ollut osa työpaikan täydennyskoulutusta, jonka he ovat itse valinneet, mutta johon sen jälkeen on ollut osallistumisvelvoite ja kolmannelle ryhmälle kurssi on ollut osa omaan ammattiin pätevytyymistä valinnaisten opintojen alueella. Kaikille ryhmille on tehty kysely koulutuskokonaisuuden jälkeen ja heidän vastaamisensa ei ole vaikuttanut kurssin suorittamiseen. Olen päättänyt myös kyselyn tekemisistä vasta koulutuksen alettua ja lyhyimmän kurssin suhteen päätin asiasta vasta koulutuksen toteutumisen jälkeen.

5.1.1 Tarinateatteriohjaajaksi opiskelevat

Ensimmäinen kyselyyn osallistunut ryhmä oli Ihmissuhdetyö ry:n ja tutkimusentekijän johtaman Tarinainstituutin yhteistyössä järjestämä tarinateatteriohjaajan perusopintojen koulutusryhmä, joka oli ajalliselta kestoaltaan 46 lähiopetuspäivää puolentoista vuoden aikana ja opintojen laajuus oli 60 op. Se alkoi helmikuussa 2004 ja päättyi lokakuussa

2005. Koulutukseen osallistui alunperin kolmetoista henkilöä ja heistä kolme keskeytti opinnot. Tälle ryhmälle erityinen piirre oli se, että siihen osallistuneet olivat erittäin motivoituneita, mutta työelämässään hyvin kiireisiä. Ryhmä oli koulutustaustaltaan heterogeeninen, niin pohja- kuin toiminnallisten menetelmien koulutustaustaltaankin. Kolmas merkittävä kokemushistorian ero oli erilainen kokemus teatterinopinnoista. Henkilöt toimivat myös hyvin erilaisissa työtehtävissä omissa ammateissaan. Kaikki kuitenkin ohjasivat tai kouluttivat ryhmiä jossain muodossa osana omaa työtään. Kyselyyn vastasi 10 henkilöä ja yhdelle annoin kyselylomakkeen jälkeen päin, koska hän oli poistunut ennen kyselylomakkeiden ensimmäistä jakamista. Annoin heille lomakkeen koulutuksen päätyttyä ja odotin kunnes he olivat vastanneet annettuihin kysymyksiin. Viimeisen vastauksen sain henkilön tullessa seuraavan kerran työnohjaukseen, jonka jälkeen hän täytti paperin itsenäisesti.

5.1.2 Teatteri-ilmaisun ohjaajaksi opiskelevat

Tämä ryhmä toteutui syyskuussa 2005. Koulutus oli osa Helsingin ammattikorkeakoulun esittävän taiteen koulutusohjelman opetusta. Se oli suunnattu ulkomailta tuleville vaihto-opiskelijoille ja niille suomalaisille opiskelijoille, jotka halusivat valita yhden periodin kestävän, kansainvälisen, monia eri draamamenetelmiä esittelevän englanninkielisen kurssin. Kysely tehtiin kolmen päivän tarinateatteriosuudesta. Kurssille osallistui kaksitoista opiskelijaa: kuusi sambialaista luokanopettajaksi opiskelevaa, yksi englantilainen ja viisi suomalaista opiskelijaa, joista kolme kuului aikuiskoulutuksen koulutusohjelmaan. Tämän ryhmän erityistilanne oli se, että muista maista tulleilla oli ollut monenlaisia käytännöllisiä hankaluuksia matkoihin, asumiseen ja maahan asettumiseen liittyen. Kaikkien opiskelijoiden tavoitteissa ja tarpeissa opiskelujen suhteen oli myös olennaista erilaisuutta, kuten esiintyjäpainotteiset versus pedagogispainotteiset tarpeet. Ryhmäläiset olivat perustaidoiltaan heterogeenisia. Sekä suomalaiset, sambialaiset ja yksi englantilainen opiskelija olivat kurssin alussa eräänlaisessa kulttuurishokissa ja ryhmän oli vaikea toimia yhdessä.

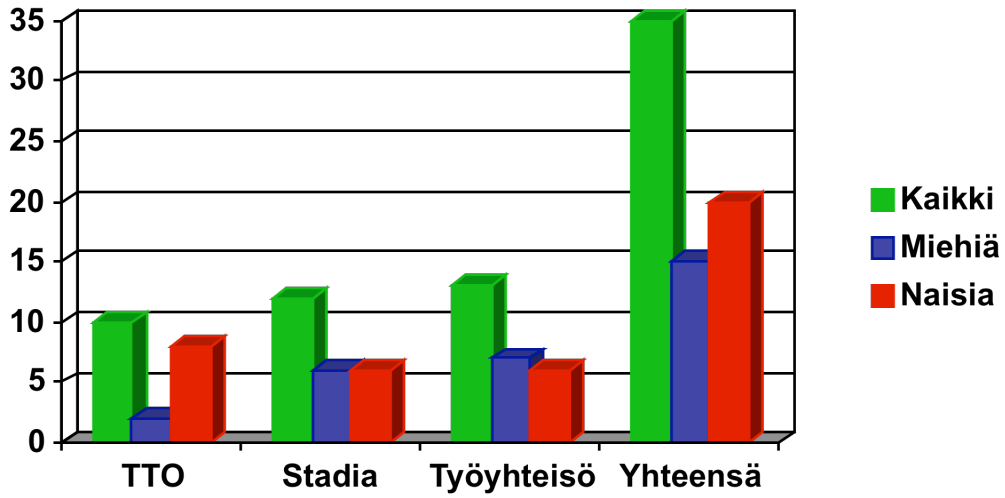
Kysely tehtiin heille muutama viikko koulutuksen jälkeen. Sambialaisille annoin kyselylomakkeet henkilökohtaisesti ja suomalaisille sähköpostin välityksellä. Kyselyyn vastasi

5 henkilöä, kolme sambialaista ja kaksi suomalaista. He toimittivat kyselyn lokerooni tai sähköpostiini.

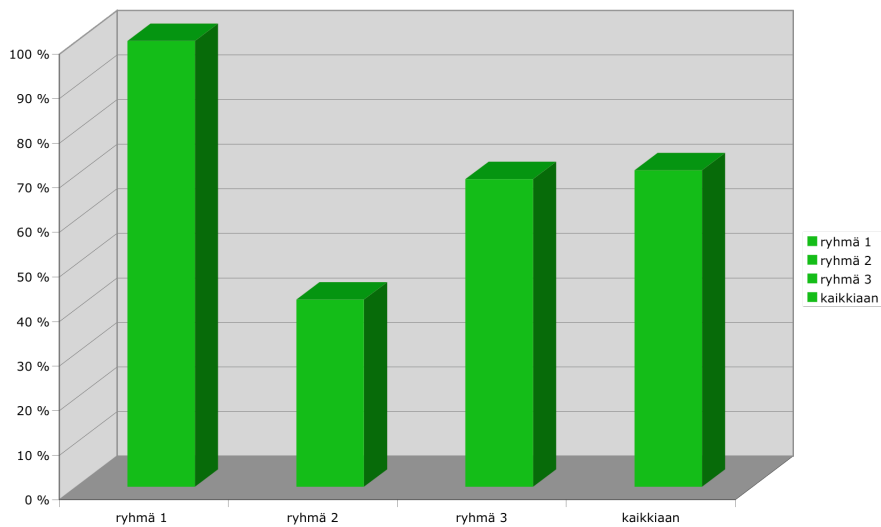
5.1.3 Ammattioppilaitoksen opettajien toiminnallisten menetelmien opiskelijat

Kolmas tutkimukseen osallistunut ryhmä oli erään ammattioppilaitoksen koko opettajakunta rehtoreineen. Koulutus toteutettiin työaikana virallisena täydennyskoulutuksena kymmenenä päivänä vuoden 2005 aikana. Koulutukseen osallistui 13 henkilöä. Osallistujat olivat koulutustaustaltaan hyvin erilaisia, mutta kaikkien työ liittyi työelämän kehittämiseen kuten esimerkiksi luottamusmieskoulutukseen. Suurella osalla oli erittäin pitkä ammattiyhdistys- ja opettajakokemus. Tälle ryhmälle oli erityistä heidän hyvin vaikea historiansa muun muassa työpaikalla tehtyjen irtisanomisten vuoksi. Yksi henkilö oli nostanut oikeusjutun oppilaitosta vastaan näitä irtisanomisia koskien. He kaikki koittivat kuitenkin työskennellä samassa ryhmässä. Ryhmän sisäisissä jännitteissä ilmeni edellisiin liittyen arvo-, näkemys- ja henkilöristiriitoja. Koko oppilaitoksen tulevaisuus oli myös jollain lailla uhattuna ja he työskentelivät taloudellisten paineiden alla hahmottaen näiden vaikeuksien ratkaisumahdollisuuksia ja lähtökohtia erilaisesta ymmärryksestä käsin. Heille jätiin kyselyn rehtorin välityksellä ja se annettiin heille muutama päivä koulutuksen jälkeen opettajankokouksen yhteydessä. Vastaukset toimitettiin minulle oppilaitoksen toimesta postitse.

5.1.4 Ryhmien vastausaktiivisuus



Kuvio 2: Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ryhmittäin, sukupuolittain ja yhteensä.



Kuvio 3: Tutkimukseen vastanneiden prosentuaalinen osuus ryhmittäin

Kyselyn kohteena oli siis kolme erilaista koulutusryhmää. Osallistujia oli kaiken kaikkiaan 35 joista 25 vastasi kyselyyn. Vastausprosentti oli ryhmässä 1 100% , ryhmässä kaksi 42% ja ryhmässä 3 69% ja koko joukon kaikkiaan 71%.

Ensimmäisestä ryhmästä vastasivat kaikki, jolloin ryhmän vastausprosentti oli 100. Mielenkiintoista olisi saattanut olla kyselyn tekeminen myös koulutuksen keskeyttäneille henkilöille, joista yksi sanoi päättäneensä koulutuksen huomattuaan, että se oli liian vaativa hänen aikaresursseihinsa nähden (asuminen Pohjois-Suomessa ja meneillään toinen terapiakoulutus) ja kaksi muuta pääosin ohjaajan suosituksesta. Näistä vastauksista olisi voinut löytää jotain tarkennusta nyt ilmenneisiin näkökulmiin.

Toisesta ryhmästä vastasi viisi kahdestatoista. Vastausprosentti oli 41. Heistä todennäköisesti olisi vastannut useampikin, jos olisin toiminut itse aktiivisemmin. Saamissani vastauksissa yleinen linja oli kaikissa niin yhteneväinen, että nähdäkseni saturaatiopiste saavutettiin ja siten tyydyin pieneen vastausprosenttiin.

Kolmannesta ryhmästä vastasi kolmestatoista yhdeksän. Tämän ryhmän vastausprosentti oli 69. Se, että tässä ryhmässä neljä jätti vastaamatta kertoi ehkä turhautumisesta ennen kaikkea koko työtilanteeseen ja siihen liittyviin syviin ristiriitoihin. Nämä kokemukset näkyivät myös koulutuksessa ja ristiriitoja tunnettiin myös koulutusta kohtaan. Prosessimme jälkeisenä päivänä työpaikalla oli ollut opettajankokouksen yhteydessä vanhoihin ristiriita-asemiin liittyvä riita, josta kuulin tutkimuslomakkeita tiedustellessani esimieheltä. Käsittääkseni tässä tilanteessa monilta oli ilmeisesti usko horjunut niin koulutuksen vaikuttavuuteen kuin yhteistyön kehittymisen mahdollisuuksiinkin. Näin ollen ilmeisesti vain ne, jotka olivat kuitenkin kokeneet hyötyvänsä koulutuksesta vastasivat siihen liittyvään kyselyyn. Tämä on ainakin yksi syy vastausprosentin määrään, vaikka tuskin ainoa.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimusaineiston analysointi on tehty vastaukset luokittelemalla ja sen jälkeen mate-

maattisesti laskemalla sisältöluokkien frekvenssit. Näiden tulosten perusteella on koetettu jäsentää menetelmän ominaispiirteitä. Vaikka vastaukset on jaoteltu myös kvantitatiivisesti, niin tuloksia on lähestytty ennen kaikkea ymmärtävästä ja selittävästä näkökulmasta käsin.

Ydinkysymyksen kokonaisuudessaan tässä tutkimuksessa oli se, että mikä on ominaista tutkittavalle työtavalle. Tämä ydinkysymys on jaoteltu viiteen alakysymykseen, joiden kautta pyrin hahmottamaan kokonaisuutta. Seuraavassa tarkastelen tutkimustuloksia ensin kokonaisuutena ja sen jälkeen kaikkien tutkimuskysymysten suhteen yksitellen.

Tärkeimmiksi asioiksi on koettu *hyväksyvyys, vuorovaikutus ja ryhmädynaaminen* työskentely. Niiden kautta opitaan *itsetuntemukseen* ja *elämänhallintaan* liittyviä asioita faktatiedon lisäksi. Pedagogiikka liittyy *konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen* ja niin muodoitin erityisen hyvin sellaisen oppiaineen ”näkyväksi tekemiseen” josta osallistujilla on aiempaa tietoa ja jonka kehittämisessä on tarpeen itse kunkin oman ajattelun tukeminen. Osa vastaajista puhuu *hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisestä*. Toimiakseen se tarvitsee *sosiometrisesti työkykyisen ryhmän*, koska työskentely edellyttää hyvin kokonaisvaltaista osallistumista oppimisprosessiin. Työtavan koetaan *pakottavan ajattelemaan* ja se synnyttää tietoisuutta oman roolin ja *vastuun merkityksestä* oppimiseen. *Ohjaajalta edellytetään korkeaa ammattitaitoa ja laajaa, eettistä maailmakuva*. Menetelmään liittyy *taustafilosofia* ja siihen koetaan kuuluvan myös tiettyjä sille ominaisia *rituaaleja*, joiden osaaminen helpottaa työskentelyyn osallistumista. *Tekemällä oppiminen, virheiden salliminen, johdonmukainen eteneminen ja taiteen käyttö* opetuksessa mainitaan myös vastauksissa.

Seuraavaksi luettelen luokitteleni vastaukset tutkimuskysymyksittäin ja teen yhteenvedon niistä saadun informaation mukaan.

6.1 Olennaiset asiat psykodraama- ja tarinateatterimenetelmällä opiskeltaessa

Tutkimustuloksista käy ilmi, että merkittäväksi lähtökohdaksi nousee ryhmässä toimimisen turvallisuus, hyväksytyksi tuleminen kokemus, luottamuksen tunne ja kannustetuksi tuleminen. Tämän nähdään mahdollistavan uuden oppimiselle ja mikäli se puuttuu oppiminen vaikeutuu. Turvallisen ilmapiirin synnyttäminen nähtiin opettajan merkityksellisimmäksi teoksi opintojen mahdollistajana ja motivoitumisen syntymisen edellytyksenä uuden oppimiseen. Tätä tulkintaa kuvaavia ilmaisuja olivat mm:

”Alussa rakennettu turva, rohkaisu, toistot, ohjaajan kiteytykset, vertaisryhmien opetus+esimerkit, vaativuudessaan kasvavat harjoitukset, suuntautuminen yksilötyöstä ryhmätyöhön” (n2)

“Rakkaus,, kiinnostus, läsnäolo, palaute” (n5)

”Olo rentoutui ja tuli luottamusta” (n7)

”Otettiin vakavasti ja aidon kiinnostuneesti” (n11)

”Minut on otettu huomioon kokonaisuutena” (m14)

”Ihmisen kunnioittaminen, kuunteleminen,,,” (n16)

“ It made me feel the communal culture we have in Africa that we believe we were part of the group” (n22)

”Attention on every individual and not just the group. The atmosphere was free to learn more and feel that You are part and important person.” (m23)

“The feel of community, understanding and approval.” (n25)

Kohdassa kaksi ja kolme tarkastelen vielä erikseen vuorovaikutuksen ja ryhmädynamiikan osuutta tutkitavassa lähestymistavassa, Niiden merkitys tulee esiin lähes kaikissa vastauksissa ja siten ne määrittävät osallistujien kokemuksissa keskeisiksi ominaispiirteiksi morenolaisessa työskentelyssä. Niiden lisäksi tyypillisiksi piirteiksi on mainittu spontaanisuus, kokemuksellisuus, asioiden konkretisointi, hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen, menetelmään kuuluvat tekniikat, taide ja oma ajattelu. Seuraavassa muutamia kommentteja, jotka kuvaavat näitä alueita:

”Kokemuksellisuus, hiljaisen tiedon esiin saattaminen, ymmärryksen tulo.” (m3)

(”Kokemuksellisuus, näkeminen, roolinvaihdos toiseen, taiteen yhdistäminen, monen tason arviointi, toiminta, sosiometria, ryhmädynamiikan tutkiminen.” (n6)

”Menetelmät pakottavat ajattelemaan, kun tilanne on päällä; joutuu ottamaan osaa ja kantaa

sekä vastuuta (frontaaliopetuksessa on tilaa laiskuudelle/passiiviselle olemiselle)” (m9)
” Asiat tuodaan lähelle ja konkretisoidaan ja tutkitaan tunteita” (n11)

6.2 Ryhmän ja vuorovaikutuksen merkitys

Tässä tutkimustuloksien tulkinnassa olen yhdistänyt kaksi tutkimuskysymystäni (Mikä on ryhmän merkitys työtavassa? Minkälainen vuorovaikutus on ominaista ja mikä on sen merkitys tästä lähestymistavasta käsin työskenneltäessä?), koska ne liittyvät vastauksissa olennaisesti yhteen.

Ryhmän ja ryhmädynamiikan osuus ilmaistaan kaikissa vastauksissa keskeiseksi osaksi tätä lähestymistapaa. Vastaajat määrittelevät sitä tässä tutkimuksessa yksilötkin huomioivaksi ryhmälähtöisyydeksi ja keskeiseksi koetaan ryhmän prosessin mukaan toimiminen. Ryhmän sosiometrisen rakenteen nähdään olennaisesti vaikuttaneen siihen, miten tuloksekkaasti ryhmä kykeni työskentelemään ja toisaalta työskentely oli olennaisesti vaikuttanut ryhmän sosiometriaan (erityisesti kansainvälisen ryhmän kohdalla). Omassa työyhteisössä tapahtuneessa koulutuksessa kyseenalaistettiin koulutuksen kaksitasoisuus koulutuksena ja toisaalta työnohjausprosessina ja siitä seuraava tavoitteen hämärtyminen (yhden ihmisen kokemus). Tarinateatteriohjaajakoulutuksessa yhden vastaajan kokemus oli myös, että ryhmän aiemmat tiedot ja taidot opetettavasta asiasta olivat liian heterogeeniset ja se vaikeutti syvän oppimisprosessin syntymistä. Oppimiseen oli vaikuttanut ryhmän koostumus, rakenteet, rajojen pitäminen, prosessilähtöisyys, hyväksyvyys, asteittain kasvava vaativuus, tekeminen ja toiminnan teoreettinen jäsentäminen. Olennainen vaikuttava asia on ollut myös tavoitteen selkeys. Seuraavassa muutamia kommentteja, jotka kuvaavat näitä näkökulmia:

” Sain jotakin yksilöllisesti, tukea ja haasteita. Opella oli selkeät rakenteet ja antoi kuitenkin prosessin kuljettaa.” (m3)

” Ohjaajan kyky kuljettaa rinnakkain jokaisen omaa prosessia, ryhmän prosessia ja menetelmien opettelua. Kun edetään ryhmän tahdissa todellista oppimista tapahtuu enemmän kuin sullomisperiaatteella” (n4)

”Prosessinomaisuus, reflektointi, toiminnallisuus, erilaisuuden huomioiminen, epäonnistumi-

- sen kokemuksen mahdollisuus, vahva luottamus, ohjaajan herkkyys ja pedagogisuus” (n6)
- ”Prosessin kantaminen, rajojen pitäminen, arvostava asenne, uteliaisuus ja innostavuus” (n6)
- ”hyvin erilaiset yksilöt tekevät välillä prosessin raskaaksi.” (n16)
- ”Välillä minulla oli vaikeuksia orientoitua, onko tämä työyhteisön kehittämiskoulutus vai menetelmäkoulutus vai molempia.” (n17)
- ”Group building. Listening and understanding. Psychological counselling and healing” (n22)

6.3 Mitä oppimista morenolaisesta teoriasta lähtevä oppimisprosessi näyttää synnyttävän?

Opituiksi asioiksi mainittiin ymmärryksen kasvaminen itsestä, ryhmän prosesseista ja tieto/ taito menetelmistä, joka tässä voidaan nähdä opetuksen tietoinekseksi. Opittuja asioita on luonnehdittu mm. seuraavasti:

- ”Prosessien hallintaa, ryhmädynamiikkaa, elämänhallintaa, vuorovaikutusta, johdonmukaisuutta” (n5)
- ”Ohjaajuutta, prosessin hallintaa, vuorovaikutustaitoja, luovuutta ja spontaanisuutta, uusien roolien kasvua, tekniikoita, elämän arvostamista, toisen kunnioittamista” (n6)
- ”Menetelmät pakottavat ajattelemaan, kun tilanne on päällä: joutuu ottamaan osaa ja kantaa sekä vastuuta (frontaaliopetuksessa on tilaa laiskuudelle/passiiviselle olemiselle” (m9)
- ”Kaikkein ryhmässä voi suhtautua kuin raaka-aineeseen, jota voi työstää” (n11)
- ”It made me to realize that teaching is two-way thing –You need to listen each other teacher-pupil” (n22)

6.4 Mitä työtapaa edellyttää sen ohjaajalta?

Oppimisprosessin nähtiin vahvistavan ennen kaikkea kuuntelevaa ja oppilaslähtöistä, sallivaa, mutta *määrätietoista* ohjaajuutta tai opettajuutta. Eräs vastaaja puhuu opettajan rakkaudellisen asenteen merkityksestä ja siitä, että se synnyttää *eettistä näkemystä* opettajuuteen, jossa jokaisen ihmisarvon kiistaton oikeutus on vahvasti näkyvissä. Näistä vastauksista on pääteltävissä se, että ne ovat myös ominaisuuksia, joita ohjaajalta edellytetään. Ohjaajan ominaisuuksia ja edellytyksiä kuvaavat seuraavat lainaukset:

- ”Ryhmää kuuntelevaa, tukevaa” (n1)

- ” Nöyrään, kuuntelemaan mutta samalla ammatilliseen ja määrätietoiseen” (m3)
- ”Ryhmän tarpeita kuulemaan, ytimiä etsivään ja luottamaan siihen, ettei kaikkea tarvitse yrittää opettaa kerralla” (n4)
- : ”Menetelmien monipuolistamiseen ja siihen, että luottaa oppilaiden omiin kykyihin” (m9)
- N16: ” Kuuntelemaan, eettisesti tarkkaan mietittyyn, ihmistä arvostavaan ja rakastavaan.
- M9” Ohjaajan vastuu on suuri: pitää olla hyvät tiedot/taidot menetelmästä ettei mene puoskaroinnin puolelle”

6.5 Johtopäätöksiä työtavan pedagogisesta soveltamisesta

Psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisessa soveltamisessa nähtiin olennaisiksi asioiksi kokonaisvaltainen oppiminen, hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen toiminnan ja konkretisoinnin avulla. Kuunteleminen ja parantava kokemus liittyvät vastausten mukaan työtapaan. Sen kriittisiksi alueiksi koetaan ohjaajan työn vaativuus ja sekä ohjaajan että oppijan ihmiskuvan laajuuden tarpeellisuus.

Yhteenvedona voi todeta, että psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisessa soveltamisessa on olennaista opettajan hyväksyvä ja kannustava asenne oppilaisiin. Sen jälkeen oppiminen toteutuu ryhmädynaamisesti ja prosessissa rakennetaan merkittävää vuorovaikutusta, jossa ristiriitajakin pystytään kohtaamaan. Tämä ryhmäkeskeisyys, ryhmästä nousevien asioiden kanssa työskentely ja prosessillinen eteneminen on tässä tutkimuksessa esiin tulleiden vastausten keskeisin sisältö. Jos merkityksellistä vuorovaikutuksen laatua ei syystä tai toisesta saavuteta (laatuun vaikuttaa usein historiallinen, kontekstuaalinen, rakenteellinen tai sosiometrinen syy) koko prosessista tulee raskas ja sen antia voi olla vaikeampi nähdä tai sen ei katsota olevan riittävä ryhmässä ilmenneeseen ahdistuksen määrään nähden. Prosessilähtöisessä oppimisessa opettajan tehtäväksi nähdään vastuu ryhmän kantamisesta (container funktio), vastuu rajojen ja rakenteiden luomisesta ja hyväksyvän suhteen muodostamisesta kuhunkin osallistujaan yksilönä ja myös koko ryhmään ryhmänä. Oppimistehtävien tekeminen enenevässä määrin pienryhmissä on koettu merkittäväksi samoin kuin tehtävien kasvava vaatimustaso. Tämä on mielenkiintoinen rinnastus hyväksytyksi tulemisen ja epäonnistumisen sallimisen kokemisen rinnalla. Tästä kaikesta syntyy tila, joka motivoi uuden oppimiselle, jossa itsenä kasvaminen, jos-

kus jopa elämän näkeminen uudella tavalla mahdollistuu asioiden oppimisen rinnalla. Edellä mainittuja asioita voi varmasti tapahtua ja toivotaankin tapahtuvan missä tahansa opetuksessa. Näillä menetelmillä opetettaessa niiden ilmeneminen on kuitenkin aina olennaisessa tarkastelukulmassa ja voidaan ainakin sanoa, että mikäli hyväksyvyyttä, vuorovaikutuksen syvyyttä ja ryhmädynaamista etenemistä ei koeta tai näihin ilmiöihin ei erityisesti pyritä ei voida puhua lähtökohdiltaan Morenolaisesta pedagogiikasta. Vasta näiden reunaehtoien jälkeen syntyy asioiden näkyväksi tekeminen erilaisten draamallisten tekniikoiden avulla ja sitä voi mielestäni kutsua Morenolaiseksi pedagogiikaksi.

6.6 Alustava malli Morenolaisesta pedagogiikasta

Seuraavassa kuviossa olen hahmotellut alustavaa mallia Morenolaisen pedagogiikan teoreettisesta rakenteesta. Malli on muodostunut aiemmasta teoreettisesta ymmärryksestäni ja tämän tutkimuksen tulosten välisestä dialogista. Tämän tutkimuksen edellä mainitut tulokset ovat vaikuttaneet nimenomaan siihen järjestykseen, jonka olen malliin luonut ja joka on näyttänyt olevan olennainen merkittävän oppimiskokemuksen mahdollistumiseen.

Tässä näkemyksessä oppiminen asettuu luovuuden kehän sisälle ja on siten osa jatkuvaa virittäytymisen, spontaanisuuden ja luovuuden prosessia (V,S,L). Yksilön luovuuden kehä asettuu ryhmän vastaavan kehän sisään ja ne ovat vuorovaikutuksellisissa prosessissa keskenään. Niiden ympärillä kulkee myös sama prosessi yhteiskunnallisella ja arkkityyppisellä tasolla. Oppimisprosessissa niiden tiedostamista voidaan haluttaessa hyödyntää ja varsinkin aikuisopiskelijoiden kanssa niiden esille tuominen näyttää lisäävän mielekkyyden kokemusta ja opittu asia saa lisämerkitystä ja arvoa.

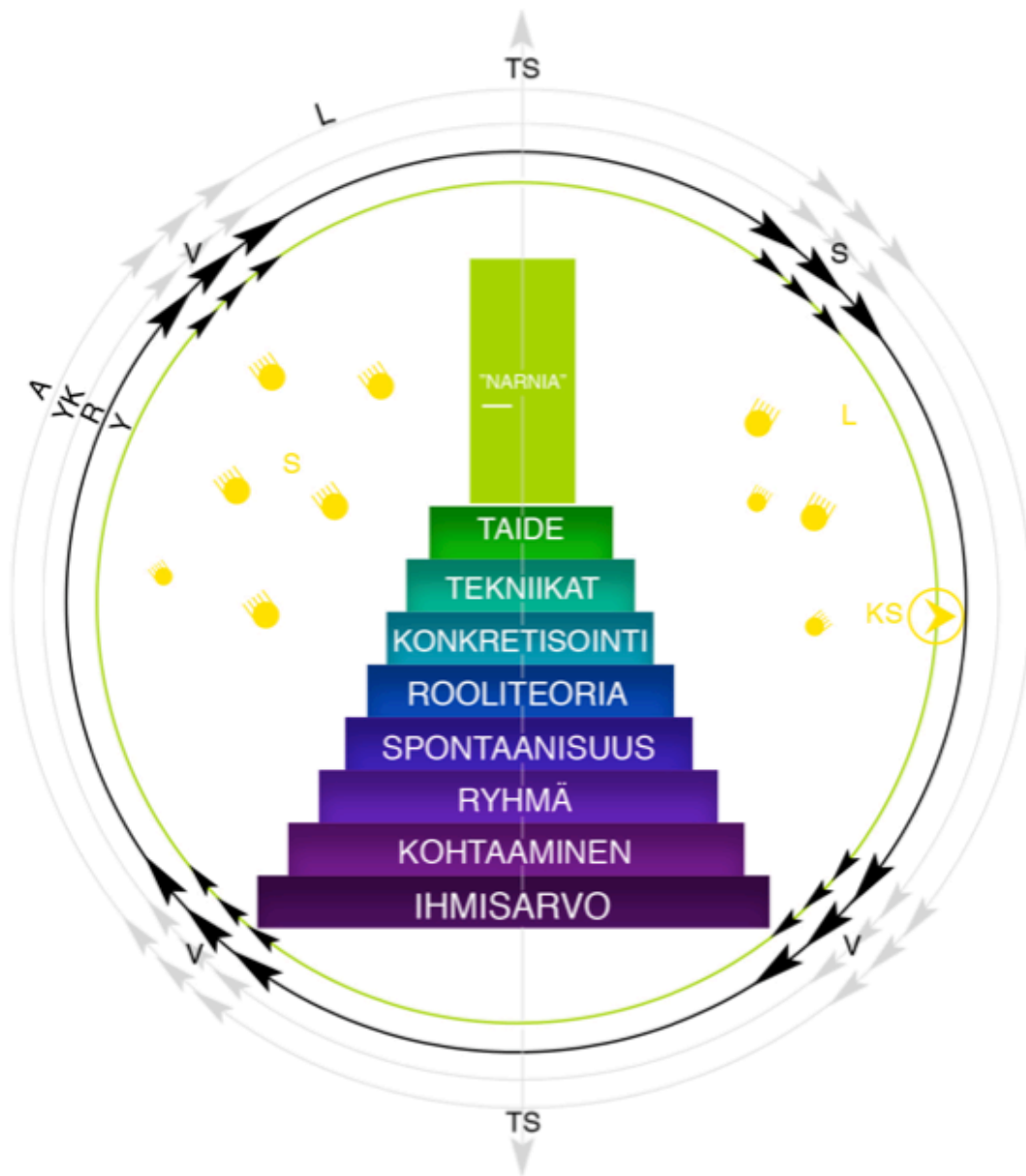
Näiden tasojen sisälle rakentuu kehittämässäni mallissa portaat, jotka toimivat itsenäisinäkin kokonaisuuksina, mutta jos oppimistapahtuma rakentuu kuvaamassani järjestyksessä oppimisen syväkokemus voimistuu. Mikäli portaat kuljetaan ylös asti tullaan Narniaksi kutsumalleni ovelle, josta avautuu ikään kuin portti mahdollisuuksien maailmaan. Tuo maailma on yksilön ja ryhmän oppimisprosessi, joka ei ole opettajan kontrolloitavis-

sa, vaan osallistujat rakentavat omat merkityksensä, oppivat sen minkä oppivat ja kokevat omat kokemuksensa, joita opettaja ei voi ennakolta kokonaan määrittellä. Tuossa maailmassa on läsnä Morenon puhuma kosminenkin taso ja se pitää sisällään jatkuvaa virittäytymistä (V), spontaanisuutta (S), ja luovuutta (L). Tässä prosessissa syntyy myös oppimistuotteita tai –tekoja, joita Moreno kutsuu kulttuurisäilykkeiksi (KS). Moreno näkee nämä tuotokset sekundäärisiksi prosessiin nähden. Oppimisessa ja luovuudessa on kuitenkin tärkeää konkretisoida aika ajoin opittuja asioita ja parhaimmillaan myös oppia lisää niiden avulla. Tuota oppimistapahtumaa voi tietoisesti rakentaa Morenolaisen teorian ja siihen liittyvien menetelmien avulla. Tässä mallissa nämä käsitteet on jäsennelty tutkimuksen tuoman ymmärryksen avulla seuraavasti:

1. PORRAS on IHMISARVON askelma. Tutkimuksen herättävin tulos oli mielestäni juuri tämän portaan merkityksellisyyden näkeminen. Hyväksytyksi tulemisen kokemus oli tärkein oppimiselle avautumisen mahdollistaja. Hyväksytyksi tulemisen kokemus rakentaa osallisuutta, turvallisuutta ja luottamusta, joka on tavoite tässä viitekehyksessä tapahtuvalle oppimiselle.
2. PORRAS on KOHTAAMISEN askelma. Tällä askelmalla oppilas voi kohdata edes yhden toisen ihmisen opiskeluryhmästään. Suhde opettajaan oli koettu erittäin olennaiseksi tässä tutkimuksessa. Hyväksyvän kohtaamisen kautta voi vähitellen rakentua suhde, joka näyttää olevan oppimisprosessin toinen kantava voima. Tutkimustuloksissa ilmeni nimen omaan yksilöllisen kohtaamisen merkitys. Opettajan on pyrittävä luomaan aiemmin mainittuja tele-suhteita oppilaisiinsa.
3. PORRAS on RYHMÄN porras. Tälle askelmalle liitän Morenon sosiometrisen teorian ja ryhmäprosessin kanssa työskentelemisen taidon. Tutkimustuloksissa oli monia kommentteja siitä, miten hyvältä opiskeleminen tuntui, kun kaikkea mitä ryhmässä tapahtui, voitiin käyttää osana oppimista. Tältä askelmalta opettaja voi saada paljon teoreettista pohjaa ymmärrykselleen ja sen kautta oppimisen voi kohdentaa ryhmälle merkittävälle alueelle.

4. PORRAS on ROOLITEORIAN paikka, jossa näyttäytyy opettajan tieto ja ymmärrys oppilaidensa henkilökohtaisesta maailmasta. Tämän avulla opettaja voi tukea tarkemmin sitä prosessia, jossa näkee oppilaansa olevan. Rooliteoria tarjoaa konkreettista apua tehtävien ja haasteiden valitsemiselle kunkin henkilökohtaisella oppimispolulla.
5. PORRAS tekee käsiteltävät asiat näkyviksi KONKRETISOIMALLA ne. Konkretisoiminen ulkoistaa ajattelua ja antaa siten välineitä omien ajatusten ja kokemusten käsittelyyn. Sen avulla voi kohdentaa olennaisia tai epäselviä asioita ja löytää niitä polkuja, joita oppimisen etenemiseen tarvitaan. Asioiden konkretisoiminen on yksi elementti, joka selvästi tihentää oppimistilannetta ja ikään kuin pakottaa itsenäiseen ajatteluun.
6. PORRAS on runsas ja loppumaton tarjotin erilaisia TEKNIIKOITA niin psykodraaman kuin tarinateatterin maailmoista. Tällä portaalla voi luonnollisesti soveltaa kaikkia havainnollistamista tai kokemuksellisuutta mahdollistavia tekniikoita teatterin, taiteiden tai muiden terapiasuuntausten viitekehyksistä.
7. PORRAS on tämän pedagogiikan filosofis- metodologinen osa. TAIDE kaikissa muodoissaan on jo osa Narniaksi kutsumaani oppimisen maailmaa, jossa selitykset ja määrittelyt eivät tavoita sitä, mitä koitetaan ilmaista. Kauneus eri muodoissaan, ilmaisun voima ja herkkyys liittävät meidät Morenon kutsumiksi Jumalan kanssa-luojiksi ja antavat huipputason muilla portailla syntyvälle luovuudelle.

Kuviossa on vielä mainittu aikajana. Se lävistää aina kaiken tapahtuvan ja Morenolaisessa ajattelussa aika on aina preesensissä, tässä ja nyt (TS). Siten tämä ajattelu liittyy eksistentiaaliseen ajatteluun ihmisen olemassaolosta, jossa olemassaolo on ihmisyyden ydintä ja se voi tapahtua vain tässä hetkessä. Nykyhetkessä on kuitenkin läsnä mennyt ja tuleva. Draamatyöskentelyssä ja narratiivisessa lähestymistavassa sekä menneisyyteen, että tulevaisuuteen voi vaikuttaa nykyhetkessä. Koetun uudelleen kokeminen ja tulkintakulman valitseminen luovat maailmaa.



KUVIO 4 Alustava malli Morenolaisen pedagogiikan rakenteesta

7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ensimmäinen huomion arvoinen seikka on aiheen sisältäpäin syntyvä tutkimusote. Se sisältää paljon riskejä objektiivisuuden suhteen. Tietoinen tarkoitukseni ei ole kuitenkaan todistaa itselleni merkittäviksi koettuja asioita oikeiksi, vaan pyrin aitoon uteliaisuuteen suhteessa siihen, mitä tulee tapahtumaan ja mitä psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisesta soveltamisesta nyt voidaan löytää. Toinen eräänlaista kietoutumista aiheuttava, suhteellisen erikoinen tilanne on se, että kaikissa ryhmissä opetettava asia on ollut tutkittavan menetelmän käyttämisen opettaminen eikä mikään selkeä erillinen oppiaine, johon tutkittavaa menetelmää olisi sovellettu.

Valitsin oman tutkimusaiheeni siksi, koska tällä hetkellä olen Suomessa ainoa luokanopettaja, joka on kouluttautunut psykodraamaohjaajien kouluttajaksi. Näin ollen menetelmän pedagogisen soveltamisen kehittäminen on tällä hetkellä erityisesti myös siksi tutkijan intresseissä. Toiseksi tutkimus oli helpompi toteuttaa, koska se liittyi päivittäiseen toimintaani ja itselläni oli vankka kokemus asian soveltamisesta.

Edelleen valintaani perustelen sillä, että psykodraaman ja tarinateatterin menetelmän soveltamiseen kuuluu sisäänrakennettuna ilmiöiden tutkiminen. Psykodraamaohjaajakoulutuksessa harjoitellaan tunteeseen eläytymistä, siitä irrottautumista ja syy-seuraussuhteiden prosessoimista. Tosin mielenkiintoista on, että loppujen lopuksi näyttää siltä, että tutkijan mielessä olleet kysymykset tulevat vahvistetuiksi tämän tutkimuksen kautta. Tosin olisi myös hämmästyttävää, jos niihin ei olisi tullut vastetta, koska tutkija on näistä oletamuksista käsin työskennellyt parikymmentä vuotta. Merkittävää on kuitenkin saada konkreettista vahvistusta hypoteeseille. Toki tällöin voidaan kysyä, miksi tutkimusta ei lähdetty tekemään suoraan näistä tutkimushypoteeseista käsin vaan avoimesta tilanteesta. Tavoitteenani oli kuitenkin tehdä sitä, mitä olen pitkään tehnyt ja kysyä osallistujilta, mikä tässä on olennaista ja sitä kautta lähteä vähitellen rakentamaan teoriaa psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisesta soveltamisesta.

Tutkimuksen kohdejoukkona oli siis vuoden aikana opettamistani erilaisista kohderyhmistä kolme, jotka olivat kestoaltaan, kohderyhmältään ja osin tavoitteiltaan erilaiset. Tavoitteenani oli tällä tavalla lisätä tutkimuksen kattavuutta ja luotettavuutta, sillä erilaiset olosuhteet ja erilaiset kohderyhmät ja kestoaltaan eripituiset koulutuskokonaisuudet hajottavat yhdenmukaisuutta, jota saattaa ilmetä, jos olisi tutkittu vain yhtä ryhmää.

Likertin asteikolla esitetyt kysymykset ovat olleet osittain epäselvät ja siksi niiden tulosten analysointi on jätetty tutkimuksesta pois. Vertailukysymykset koettiin osittain hankaliksi sen tähden, että opiskelijoilla oli kuitenkin niin monenlaisia erilaisia oppimiskokemuksia, että niiden niputtaminen yhteen tuntui joistakin vastaajista mahdottomalta yleistykseltä. Muutamit olivat myös tulkinneet oppimishistorian yhteisen prosessimme historiaksi ja näin ollen he ympyröivät vastauksiaan kahteen kertaan. Siten voi olettaa, että niille joille en ole ollut itse antamassa kyselyä on voinut tulla samanlaisia väärinkäsityksiä, jolloin niiden luotettavuus on epävarma.

Mielestäni tutkimusta voidaan pitää luotettavana, sillä tutkija on ollut tietoinen subjektiivisuuden sokeuttavasta vaikutuksesta ja pyrkinyt tutkimaan asioita ammatillisen uteliaalla mielellä. Luotettavuutta lisää myös se, että tutkimuksen kohteena on ollut eri konteksteissa toimivia erilaisia ryhmiä ja kysymyksiä on ollut suuri määrä. Tällöin vastausalueet ovat osittain menneet päällekkäin, josta on seurannut se, että tiettyjen olennaisiksi koettujen asioiden painoarvo on tullut esiin monen kysymyksen kautta. Vastaukset ovat suuntautuneet myös muutamaa tärkeään alueeseen ja täten voidaan olettaa, että ne todella ovat psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisessa soveltamisessa olennaisia tai ainakin, että ne ovat kyseisen kouluttajan ohjaamisessa prosesseissa olennaisia. Tutkimustahan voisi jatkaa muun muassa tältä osin siten, että sama kysely tehtäisiin eri instituuttien ja eri kouluttajien ohjaamille opiskelijoille.

8. POHDINTAA

Olen siis kiinnostunut psykodraaman ja tarinateatterin pedagogisista soveltamisesta opetuksen kontekstissa ja siitä onko menetelmillä jotain erityistä annettavaa sekä opiske-

lijoille että opettajille? Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, miten olennaisesti psyko-draaman ja tarinateatterin pedagoginen soveltaminen liittyy sitä käyttävien mielestä ryhmän potentiaalin hyödyntämiseen ja henkilökohtaisen kasvun tukemiseen? Minua kiinnosti myös, mikä merkitys näiden ilmiöiden hyödyntämisellä on opetettavan asian oppimiseen? Tuloksena oli, että menetelmillä on oma ominaislaatunsa, joka liittyy erityisesti ryhmän mahdollisuuksien hyödyntämiseen ja merkityksellisen vuorovaikutuksen tavoitteluun. Sen seurauksena oppimismotivaatio kasvaa ja itsetuntemus lisääntyy. Nämä seikat painottuvat ja muut oppimissisällöt ovat sekundäärisiä, joskin tärkeitä ja mielestäni syvätasolla opittuja. Lonka on jäsentänyt oppimisen tasot siten, että syvimmällä oppimisen tasolla ihminen kokee muuttuneensa (luento, 2005). Näissä tutkimustuloksissa oli muutamia vastauksia, joista tällainenkin taso oli pääteltävissä. Yllättävää oli hyväksytyksi tulemisen kokemuksen merkittävyys riippumatta iästä, kansallisuudesta ja koulutustasusta. Hyväksytyksi tuleminen, yksilö- ja ryhmälähtöisyys, vuorovaikutuksen avoimuus ja merkityksellisyys rakensivat tilan ja ilmapiirin, jossa holistinen ja syvätasolla tapahtuva motivoituminen ja oppiminen mahdollistui. Mikäli tämä tasapaino horjui koko oppiminen vaikeutui tai sen merkityksellisyyden kokemus pieneni. Hyväksyvyys ja ryhmän merkityksellisyys liittyvät mielestäni toivon tavoitteluun (Husu, luento 2006) ja inklusioon (Gary & Vaughan, 2004) ja liittyvät siten merkityksellisiin osa-alueisiin kasvatustieteellisessä keskustelussa.

Tämän tutkimuksen jälkeen jään miettimään, miten tärkeää on sopivan ryhmän rakentaminen niin, että se on tarkoituksenmukaisella tavalla heterogeeninen ja toisaalta mietin sitä, millä tavalla ryhmän tulee olla riittävän homogeeninen voidakseen toimia. Olennaista näyttää olevan myös se, minkälaisissa konteksteissa ryhmän toiminnalle voidaan rakentaa sellaiset edellytykset, että turvallinen ja tavoitteiltaan selkeä, sekä rakenteellisesti ehjä ryhmä voidaan luoda oppimisprosessin tueksi. Edelleen mietin millaista oppimista varten näin intensiivinen työskentely kannattaa rakentaa ja minkälaisia asioita sen kautta parhaiten oppii vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja itsetuntemuksen kasvamisen lisäksi. Mielenkiintoista on myös pohtia, minkälaiset opettajat haluavat panostaa niin paljon vuorovaikutus- ja ryhmäilmiöiden opiskeluun, että he voivat turvallisesti ja ”puoskaroi-matta” toteuttaa tällaista pedagogiikkaa omassa työssään ja toisaalta minkälaisille oppi-

laille tällainen lähestymistapa sopii. Toisaalta näen, että juuri näiden ilmiöiden syvempi ymmärtäminen lisää opettajan työn mielekkyyttä ja antaa valmiuksia, jotka ovat nykypäivän koulussa välttämättömiä niin oppilaiden kuin opettajan itsensä kannalta. Luonnollisesti näiden ilmiöiden kanssa työskentely hyödyttää, opetti opettaja millä menetelmällä tahansa ja siihen liittyvä teoreettinen ajattelu on myös linjassa nykyisen oppimispsykologisen ymmärryksen kanssa.

Tässä tutkimuksessa on myös huomionarvoista se, että varsinaisia draamallisia menetelmiä itsessään ei ilmaistu koetun kovin merkittäviksi. Toiminnan kautta oppimisen merkityksellisyys on mainittu muutamaan kertaan. Tosin se saattaa johtua siitä, että eri tekniikoihin kohdennettuja kysymyksiä ei ollut ollenkaan, mutta vuorovaikutukseen kohdennettuja kysymyksiä oli. Avoimissa kysymyksissä tekniikat olisivat kuitenkin voineet tulla ilmi, mikäli ne olisivat olleet päällimmäisinä mielessä. Täten tulevaan tutkimukseen mielestäni liittyy vielä tarkemman ryhmän tutkimisen lisäksi erityisesti draamaan liittyvän toiminnallisuuden, konkretisoinnin, ulkoistamisen, improvisaation, tarinallisuuden ja estetiikan vaikutusten tutkiminen ryhmän ja vuorovaikutuksen merkityksen lisäksi. Nämä kysymyksethän liittyvät osittain draamakasvatukseen ja jatkotutkimuksissa on syytä tarkentaa psykodraaman ja tarinateatterin suhdetta draamakasvatukseen ja terapiaan. Mielienkiintoinen kysymys on myös se, mikä on terapiaa ja mikä terapeutista. Voiko ja saako ja millä ehdoilla oppimisprosessi olla terapeutin ja miten se eroaa psykoterapiaprosessista.

Opettajan kouluttautumisen näkökulmasta ensin tulevat vuorovaikutukseen liittyvä syvä ymmärrys ja sen edellytyksenä oleva teoreettinen tieto ja itsetuntemus. Vasta sen jälkeen tulee draamallisten menetelmien tekninen oppiminen. Halutessaan tehdä työtappaa ”huippuhyvin” ohjaaja työskentelee prosessissa myös taiteilijana ja osaa tarvittaessa luoda esteettistä todellisuutta käsiteltäviin asioihin. Tie on siis pitkä ja mielestäni verrattavissa esimerkiksi pitkään tutkijan koulutukseen.

Resurssointi on motivoitumisen rinnalla merkittävä kysymys tämän työtavan levittämistä ajatellen. Toisaalta Suomessa on erityiset mahdollisuudet näinkin vaativaan ja monipuoli-

seen opettajien kouluttamiseen, koska meillä opettajan työ on arvostettua, siihen hakeutuu monella tavalla lahjakkaita ihmisiä, joille tämä työtapa voisi olla yksi mahdollisuus pitkäjänteiseen, ja haastavaan omaa jaksamista tukevaan, arvoja ja rooleja tiedostavaan oman ammatillisuuden kehittämiseen, joka nähdään tällä hetkellä opettajan ammatillisessa kehityksessä keskeisenä asiana. (Vuorikoski ym., 2004.) Draamapedagogiikan tutkimuksen kautta on jo näytetty toteen, miten merkittäviä oppimisen mahdollisuuksia tarjoaa toiminnan ja estetiikan kautta löytyvät oivallukset ja miten lähestymistapa liittyy olennaisesti sosiokulttuuriseen ja konstruktivistiseen teoriaan oppimisesta (Heikkinen, 2005). Yhä enenevässä määrin nähdään myös opettajan itsetuntemuksen, tunteiden ja motivaation, yhteisöllisyyden ja luovuuden opetusprosessin ja vuorovaikutussuhteiden merkitys oppimisprosessin olennaisena vaikuttajana (Sava., Tynjälä., Vuorikoski & Törmä, T., (toim.), 2004). Näin ollen luotan siihen, että kun tämä asenteellinen ja faktinen tarve on hyväksytty, halutaan myös koulutuksellisesti panostaa näiden asioiden oppimiseen. Siinä näen tulevaisuuden mahdollisuuksia ja tässä työssä esitellyn lähestymistavan tarjoavan todellisia vaihtoehtoja kyseisten taitojen saavuttamiseen. Itse haluan olla tämän mahdollisuuden tutkija ja kehittäjä.

LÄHDELUETTELO

- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999). (toim) *Oppiminen ja asiantuntijuus*.
Helsinki: Wsoy.
- Blatner, A. & Blatner, A. (1988). *Foundations of Psychodrama History, Theory & Practis*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Fox, J. (1994). *Acts of service*. New Patz: Tusitala Publishing.
- Fox, J. (1999). (Ed). *Gathering voices*. New Paltz: tusitala publishing.
- Fox, J. (2003). *Suulliset tiedonannot*. (2003). Helsinki.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L., (2005). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: Wsoy
- Hale, A. (1995). *Conducting sosiometric explorations*. Roanoke: Royal Publishing company.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus*. Helsinki: Gummerus.
- Heikkinen, H. (2003). *Vakava leikillisuus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Holmes, P., Karp, M., & Watson, M (Ed.). (1994). *Psychodrama since Moreno. Innovations in theory and Practis*. London. Routledge.
- Husu, J., & Talib, M. (2005) *Luennot ja harjoitusryhmät syventävien laadullisten tutkimusmenetelmien kurssilta*. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Lehtonen, J., & Tanttu-Knapp, H. (1994). *Draama.nyt*. Jyväskylä: ER paino
- Kansanen, P., & Uusikylä, K. (2002). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*.
Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lehtinen, E., & Kuusinen, J. (2001). *Kasvatus psykologia*. Helsinki: WSOY .
- Linqvist, M., Kopakkala, A., Nieminen, S., Sura, S (toim)., Tuomisto, M., Santasalo, H., Eklund, K., Janhunen, T (toim.), Tervämäki, P., Tarkiainen, L., Salomäki, J. & Partanen-Hertell, M., (2005). *Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Pieksämäki: Resurssi*.
- Marineau, R.(1989). *Jacob Levy Moreno 1889-1974. Father of psychodrama, sociometry, and group psychotherapy*. London: Routledge.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

- Moreno. J.L. (1983). *Theater of spontaniety*. (3rd ed.). Usa: Beacon house inc.
- Moreno. J.L. (1953). *Who shall survive. Foundations of Sociometry, Group Psychoterapy and Sociodrama*. Valokopio. Beacon, NY: Beacon House.Inc.
- Nieminen, S, & Saarenheimo, M. (1981). *Morenolainen psykodraama. Historiallinen ja filosofis-psykologinen analyysi*. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Owens. A., & Barber. K. (2002). *Draamasuunnistus-prosessidraaman arviointi ja reflektointi*, Jyväskylä: Gummerus.
- Owens, A. & Barber, K. (1998). *Draama toimii*. Helsinki: JB kustannus.
- Pitkänen, A. (2006), Keskustelu yliopiston kahvilassa. Helsinki.
- Salas, J. (1997). *Improvising real life*.
- Sarajärvi, J. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Sava, I., & Vesanen Laukkanen. V., (toim). (2004). *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Helsinki:WSOY
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WS.
- Ventola, M-R., & Renlund, M. (2005). *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja, Sarja : oppimateriaalit 5.
- Wenger, E., (1998). *Communities of Practise Learning, meaning, and identity*. USA: Cambridge University Press.
- Williams, A. (1996) Suulliset tiedonannot, Oulu, Suomen Morenoinstituutti, Moreno-päivät
- Ostern, A., & Länsitie, J. (toim). (2000). *Kasvot ja naamio*. Jyväskylän Yliopisto: Draamapedagogiikan yksikkö, Opettajankoulutuslaitos.

LIITTEET

Kyselylomakkeet

