



Sadutus vuorovaikutuksen rakentajana

Päivi Remes

**Kehittämishankeraportti
toukokuu 2006**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Sukunimi, Etunimi Remes, Päivi	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 26	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi Sadutus vuorovaikutuksen rakentajana		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu,		
Työn ohjaaja(t) Weissmann, Kirsti		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Tämä kirjoitus käsittelee sadutuksen mahdollisuuksia vuorovaikutuksen rakentajana. Vuorovaikutus on tärkeää oppimiselle, sillä oma ajatus ja oppiminen syntyvät vuorovaikutuksessa, ”kamppailussa” toisten ajatusten kanssa. Tämä kamppailu mahdollistaa kriittisen reflektion eli pakottaa meidät arvioimaan oletuksiamme kyseessä olevasta asiasta.</p> <p>Sadutin kaksi opetusryhmääni. Sadutustapahtumassa sadutettava kertoo sadun, jonka saduttaja kirjoittaa muistiin sana sanalta. Sadun avulla yritetään ymmärtää toisen ajatusmaailmaa sekä tapaa kertoa ja toimia. Sadutustapahtuma herätti tunteita, paljasti ryhmäläisten vuorovaikutusrooleja sekä toimi yhteisen kielen luojana ohjaajan ja opiskelijoiden välillä. Lisäksi sadutustapahtumassa vuorovaikutus luotiin eri kertojien sekä kertojan ja sadun välille.</p>		
Avainsanat (asiasanat) sadutus, metafora, kerronta. oppiminen, kriittinen reflektio		
Muut tiedot Esim. Työhön kuuluvat irralliset liitteet		

Author(s) Päivi Remes	Type of Publication Development project report	
	Pages 26	Language finnish
Confidential <input type="checkbox"/> Until _____		
Title Storycrafting method as a Constructor of the Dialogue		
Degree Programme Teacher Education College		
Tutor(s) Weissmann, Kirsti		
Assigned by		
Abstract <p>This writing is about the possibilities of storycrafting method to build interaction and dialogue. The interaction and dialogue are significant to learning, as the thought is said to be born in dialogue, in the “struggle” of ideas of persons. That struggle enable the reflection and forces us to estimate our pre judges.</p> <p>I asked two groups of students to tell a story. In a storycrafting a person or a group is telling a story, which one person is writing down in word by word. When the story is ready it is read aloud. With the help of this story one is trying to understand the thoughts and actions of the narrator.</p> <p>The storycrafting raise up with feelings and show up the roles of interaction. In the storycrafting the dialogue is between the narrator and the writer, one narrator and the group as well as the narrator and the story.</p>		
Keywords storycrafting, interaction, dialogue, learning		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1 Johdanto.....	2
2 Mitä on sadutus?.....	4
3 Lähtökohtia.....	6
3.1 Metaforat.....	7
3.2 Narratiivisuus	8
3.3 Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen perustana.....	10
4 Vuorovaikutuksen merkitys uudistuvaan oppimiseen.....	12
5 Kokemuksia sadutuksesta vuorovaikutuksen rakentajana.....	14
6 Pohdinta	19
7 Lähteet.....	22
Liite 1.....	24
Liite 2.....	26

1 Johdanto

Sadut ja tarinat ovat ajattelun, tietämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen perusväline. Median välityksellä luodaan tarinoita niin todellisista kuin kuvitteellisistakin ihmisistä. Ihmiset ja yritykset myyvät osaamistaan sankaritarinoiden eli brändien avulla ja jopa tuotteille ja tavaroille luodaan mielikuvia herättäviä tarinoita. Elämä ja identiteetti rakentuvat tarinoina. Ihminen on kertomuksensa.

Myös kasvatusta, opettamista ja oppimista voidaan nähdä näiden yksilöllisten ja yhteisöllisten tarinoiden konstruointina ja uudelleen konstruointina. Yhtä, kaikille yhteistä ja objektiivista todellisuutta ei ole, vaan todellisuus on ennemminkin joukko erilaisia ihmismielissä ja sosiaalisissa vuorovaikutuksissa syntyviä uskomuksia. Tieto rakennetaan aikaisempien tietojen ja kokemusten varaan ja tietäminen on ajasta, paikasta ja tarkastelijasta riippuvaa. (Heikkinen 2001, 120.)

Tässä oman ammattitaitoni kehittämistehtävässä tarkastelen sadutuksen käyttömahdollisuuksia vuorovaikutuksen rakentamisessa ja kommunikatiivisen, uudistavan oppimisen mahdollistajana. Ohjaan itse päivittäin kädentaitoja ja kuvallisia aineita, joissa vertauskuvat ja mielikuvat ovat oleellinen osa oppimista. Olen elänyt satujen maailmassa myös aikaisemmissa opinnoissani; artemintyöni käsitteli sadun ja leikin vaikutusta lapsen kehitykselle ja aikuiskasvatustieteen pro- seminaarityön aineistonani olivat nuorten kirjoittamat sadut elämänhallinnasta. Varsinaisen saduttaminen on kuitenkin metodina minulle uusi.

Opettaminen ja oppiminen ovat vuorovaikutusta. Sadutus kuuluu puolestaan samaan vuorovaikutuksellisten ja kokemuksellisten opettamis- ja oppimistapojen joukkoon kuin esimerkiksi draama, kirjoittaminen tai käsillä tekeminen. Sadutuksessa kertoja kertoo vapaasti keksimänsä tarinan saduttajan kirjoittaessa sen sana sanalta muistiin ja tällä tavalla luodaan työhön ja opiskeluun liittyviin vuorovaikutussuhteisiin aitoa vastavuoroisuutta. Toista kuunnellaan juuri sellaisena kuin hän haluaa tarinansa kertoa ilman tulkintaa tai arvostelua.

Kehittämistehtäväni varten sadutin molemmat opetusharjoittelu- ryhmäni: Leikkiväki ry:n nuorista mielenterveyskuntoutujista koostuvan ryhmän (6-9 hlö:ä) sekä Ylä- Savon

ammattiopiston ensimmäisen vuoden mediaopiskelijoiden ryhmän (12 hlö:ä). Sadutus tapahtui sekä opetuksen alkajaisiksi eli orientoitumisvaiheessa että kurssien päätteeksi. mediaopiskelijoiden sadutus oli ns. ryhmäsadutusta eli ryhmä kertoi yhden yhteisen sadun sana tai lause kerrallaan. Leikkiväessä nuoret kertoivat aluksi yhteisen sadun, mutta kurssin loppuksi sadutin heidät yksitellen.

Saduttamalla syntyneet sadut ovat metaforia, symbolisia kuvauksia. Satujen kertominen ja kirjoittaminen kuin myös saduttaminen ovat yksi osa tietämisen ja tiedostamisen prosessia, oppimisen prosessia. Metaforat ovat taas ensisijaisia kaikissa niissä oppimisprosesseissa, joissa pyritään edistämään ennakko- oletusten kriittistä reflektiota. Kriittinen reflektio tarkoittaa tässä niiden oletusten arvostelua, joille omat uskomuksemme rakentuvat. Oletusten tutkiminen on puolestaan tärkeää, sillä ne saattavat estää oivalluksen muuttumisen toiminnaksi. (Heikkinen 2001, 117-118; Deshler 1996, 328.)

Kerron aluksi raportissani mitä sadutus oikeastaan on, minkä jälkeen esittelen kehittämistehtäväni teoreettisia lähtökohtia: metaforia, narratiivisuutta sekä kriittistä reflektiota uudistavan oppimisen perustana ja näiden teorioiden liittymistä sadutukseen ja vuorovaikutukseen. Tästä jatkan kuvailemalla vuorovaikutuksen merkitystä oppimiseen, jonka jälkeen pohdin oman sadutuskokemukseni pohjalta sadutuksen mahdollisuuksia vuorovaikutuksen rakentamiseen.

Seuraava ajatukseksi ja tarinasi itsestäsi muovaa omaa ja koko ihmiskunnan tulevaisuutta. Mitä ajattelet?

(Marja Holm, 1998.)

2 Mitä on sadutus?

Sadutus- menetelmän kehittäminen alkoi 1980- luvulla kun koulupsykologi, valtiotieteen tohtori Monika Riihelä aloitti kokeilemaan kerrontaa terapeuttisena välineenä lapsen itsetunnon ja osaamisen esille nostamiseen. 1995 Riihelän aloitteesta käynnistettiin Stakesin (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus ja kehittämiskeskuksen) Satukeikka- hanke, jossa sadunkerronta- menetelmää alettiin kutsua saduttamiseksi. Satukeikka- hanketta johti Monika Riihelän lisäksi tutkija Liisa Karlsson. (Karlsson 2003, 100.)

Sadutus on vuorovaikutustapahtuma saduttajan sekä sadutettavan, ryhmän tai yhden henkilön, välillä. Perussadutuksessa saduttaja ei anna valmista aihetta vaan kertoja valitsee vapaasti tarinansa maailman. Aihesadutuksessa aiheen aloite voi tulla joko sadutettavalta tai saduttajalta. Sadunkulkua ei kuitenkaan johdatella, vaan tarinan on synnyttävä siinä muodossa kuin kertoja haluaa. Saduttaja kirjaa sadutettavan kertomuksen sana sanalta ja kirjaaminen tehdään kertojan nähden. Tärkeää on, että saduttaja ei korjaa sadutettavan ”virheitä” vaan kirjaa esim. tarinan kannalta epäolennaisetkin öö- ja tota- äännähdykset. Silloin kertoja otetaan vastaan juuri sellaisena kuin hän on, ilman tulkintaa tai arvostelua. Lopuksi saduttaja lukee kertojalle hänen satunsa ja jos kertoja haluaa muuttaa jotakin, saduttaja korjaa tekstin. Syntyneitä tarinaa voidaan käyttää keskustelun pohjana, tarinan teemoja voidaan jatkaa vaikka piirtämällä tai tarinasta voidaan poimia koko ryhmälle yhteisiä teemoja, kokemuksia, joita käytetään hyväksi opittavan aineen opettamisessa. (Karlsson 2003, 116-117.)

Sadutuksen on koettu luovan niin perheisiin, työpaikoille kuin oppimistilanteisiinkin aidon vastavuoroisen toimintakulttuurin. Varsinkin vaikeiden ristiriitojen ja harmittavien asioiden esille ottaminen on helpompaa sadun metaforien kautta kuin ”suoraan sanomalla”. (Karlsson 2003, 10-11.)

Filosofi Johan Huizinga (1967) on todennut, että kulttuurimme rakentuu leikin aineksista: pelit, kilpailut, rituaalit, myytit ja juhlat ovat aikuisten keskinäistä leikkiä. Luovassa työssä kuten käsityön valmistuksessa, keksinnön synnyttämisessä tai ruoan

valmistuksessa tarvitaan leikillistä luovuutta. Leikki syntyy yhteisöllisyydessä. Se on suhteiden luomista niin muiden kanssa kuin johonkin asiaan tai ilmiöön. (Karlsson 2003, 19-20.) Myös sadutus on leikkiä, joka virittää luovaan oppimiseen ja jonka kautta ihminen pystyy refleктоimaan oppimistaan.

Sadutus, kuten leikki yleensäkin, luo ryhmälle yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tutustuttaa ihmiset toisiinsa. Ihminen myös oppii paremmin silloin kun hän on aktiivinen ja kiinnostunut asiasta. Kiinnostus ja aktiivisuus ilmenevät siten, että ihminen kysyy, pohtii ja kokeilee yhdessä muiden kanssa. Ihmiselle syttyy ideoita, joita hän testaa ja joilla hän leikittelee. (Bruner 1996, 20; Karlsson 2003, 23.) Sadutuksen avulla lähdetään liikkeelle opiskelijan omista kokemuksista, omista mielenkiinnon aiheista, mikä käynnistää aktiivisen oppimisprosessin. Leikki ja leikillisuus vapauttavat oppimisen, joka hetkellisen oppimistapahtuman sijaan ilmenee luontevana ”oppimisvirtana”. (Karlsson 2003, 23.)

Saduttamista on kokeiltu päiväkotien ja perhepäivähoitajien lisäksi peruskouluissa, yliopisto- opetuksessa, kirjastossa, museossa, kulttuurityössä, psykologin työssä, puheterapiassa, erityisopetuksessa, kriisityössä, sosiaalityössä, kerhotoiminnassa, nuorisotyössä, aikuiskoulutuksessa, työyhteisöissä, työhaastattelussa, vanhempaintoiminnassa, vanhustyössä sekä kansainvälisessä kulttuuriyhteistyössä. Sadutusta on sovellettu myös muihin ilmaisutapoihin: musiikkiin, tanssin, rakenteluun, liikuntaan jne. Sadutus ei siis ole aikuisten tekemä tehtävä lapsille tai ainoastaan lapsien omaa kulttuuria, vaan vastavuoroinen tapahtuma, jossa henkilön tai ryhmän ajatusten vastaanottamista ja niiden eteenpäin viemistä. (Karlsson 2003, 12-13.) Seuraavassa muutama poiminta eri saduttajien kertomuksia sadutuksesta:

Pienryhmäopettaja kertoi ottaneensa sadutuksen päivittäiseksi välineeksi yläasteella:
”Ihan hyvin sadutus-menetelmä sopii tämänkin ikäisille. Luki-oppilailla oli varsinainen kertomisen vimma heti alusta. Toisinaan käymme satua läpi pohtimalla, miltä juttu näyttäisi kirjakielisenä. Silloin ei kieliopinakaan työstö tunnu tylsältä. Emme muuta originaalia, vaan säilytämme versiot erikseen. Ensin on tietenkin käytettävä perussadutusta, jotta se tärkeä nuorten kuunteleminen tulee selvästi keskiöön. Sadutus tuo monenlaista tietoa nuoresta, kuten hänen ajatuksistaan, huolistaan ja kielen rakenteista, joita hän käyttää. Sadutus toimii hyvänä yhteistyön rakentamisen apuna,

kun nuori huomaa, että häntä kuunnellaan. Toisinaan nuoret saduttavat toisiaan. Tässä tulee kaupan päälle harjoiteltua niin kertomista, itsensä ilmaisemista, kirjoittamista kuin ääneen lukemistakin. Sadut tallennetaan tietokoneelle ja sieltä olemme ammentaneet ainekset nuorten omaan lehteen. Olen huomannut, että saduttamalla syntyy jostain ihmeellisestä syystä kunnioittava ilmapiiri niin opettajaa kuin toisia oppilaita kohtaan.” (Karlsson 2003, 148.)

Kajaanilaisen koulun rehtori kertoi puolestaan aikuisten keskinäisestä sadutuksesta: *”Meidän koulussa on tapana viettää henkilökuntaan kuuluneen läksiäisiä siten, että lähtevä puetaan pitseihin ja kruunataan sadun prinsessaksi. Taustalla soi musiikki ja kukin työkaveri valitsee jonkun lelun käteensä, jonka hahmossa kerrotaan yhteistä satua lähtevälle. Tilaisuudet ovat olleet hyvin onnistuneita, ja sadussa on saanut kertoa ja kiittää asioista, jotka olisivat muulla tavoin olleet hankalia ilmaista. Ja kerrankin opettaja on saanut olla sadun prinsessa.” (Karlsson 2003, 155.)*

3 Lähtökohtia

Kehittämistehtävässäni tarkastelen sadutuksen mahdollisuuksia vuorovaikutuksen rakentajana sekä sadutusta kokemuksellisen ja uudistavan oppimisen välineenä. Tarkasteluni pohjautuu kokemuksellisen oppimisen sekä kriittisen reflektion teorioille.

Myös metaforat eli vertauskuvat ja narratiivisuus ovat keskeinen osa kehittämistehtävääni. Sadutuksen tuotoksena syntyy vertauskuvallisia tarinoita, metaforia, jotka ovat tärkeitä kriittisessä reflektiossa syntyvälle uudistavalle oppimiselle, sillä metaforat antavat mahdollisuuden ymmärtää maailmaa, tutkia ja ryhmitellä havaintoja sekä tehdä arviointeja. Metaforat ovat ikkunoita asioihin, joita on vaikea selittää. (Deshler 1996, 328-331.) Narratiivisuus puolestaan kiinnittää huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. (Heikkinen 2001, 117.)

Selvitän seuraavaksi metaforien, narratiivisuuden sekä kriittisen reflektion käsitteitä ja sitä, miten ne liittyvät sadutukseen.

3.1 Metaforat

Tarinoiden kertominen säilyttää, siirtää ja muuntaa yksilöllistä ja sosiaalista olemassaoloa, kokemusta sekä tietoa ja muistia. Tarinat eivät kuitenkaan sisällä ”koko totuutta”, mutta parhaimmillaan niissä on jotakin, jota ei ole vielä osattu ajatellakaan. (Ihanus 2002, 18- 19.)

Aristoteles on määritellyt tarinan perusmallin, ”kaavan”. Sen mukaan tarinalla on alku, keskikohta ja loppu. Tämä kaava muodostaa kokonaisuuden siten, että yhden osan poistaminen rikkoisi tarinan. Aristoteleen mukaan tärkeä merkitys tarinassa on metaforalla, vertauskuvalla. Metaforilla voi olla sama vaikutus kuin todellisilla kokemuksilla, ne ovat keino päästä kokemuksen ”sisälle”. (Linnainmaa 2002, 151-155.) Saduttaminen on siis yksi keino säilyttää ja siirtää sekä kunkin tarinankertojan yksilöllistä että myös ryhmän yhteistä kokemusta. Sadun ja tarinan muodossa olevat metaforat saattavat auttaa opettajaa pääsemään yhteyteen opiskelijoiden kokemusten sekä oletusten kanssa.

Metaforat tuovat tunteet tietoisuuteen ja niiden avulla voidaan saada aikaan käyttäytymisen muutos. Esim. Linnainmaa (2002) kertoo kirjoituksessaan opiskelijasta, joka kuvasi omaa tilannettaan esimieheensä ”suossa rämpimiseksi”. Terapeutti kehotti opiskelijaa hankkimaan pitkospuut ja kävelemään niitä pitkin. Opiskelija päätti asennoitua esimieheensä uudella tavalla. Pitkospuut kannattivat ja suossa tarpominen loppui. (Linnainmaa 2002, 155-156.)

Metaforan tulee kuitenkin sopia kulloisenkin henkilön ajatusmaailmaan. Vertaus ei siis saa olla ulkoapäin annettu, asiaton tai tilanteeseen sopimaton. (Linnainmaa 2002, 155-156.) Näin ollen opiskelijoiden metaforien tunteminen voi auttaa opettajaa löytämään oppimiseen vaikuttavia vastametaforia. Eli arkikielen metaforana ilmaistuna opiskelijoiden saduttaminen auttaa opettajaa ”löytämään yhteisen kielen”.

Sadutuksessa syntyvät metaforat tarjoavat perspektiivejä, jotka määrittelevät tapamme konstruoida merkityksiä. Metaforat ovat ensisijaisia kaikissa niissä oppimisprosesseissa, joissa pyritään edistämään merkityksellisiä alkuperäiskohteita koskevien ennakkolettamusten kriittistä reflektiota. Metaforat ovat tärkeitä uudistavalle oppimiselle,

koska ne antavat mahdollisuuden ymmärtää maailmaa, tutkia ja ryhmitellä havaintoja ja käsityksiä sekä tehdä arviointeja ja hallita omia tarkoituksiamme. Metaforien luominen kannustaa myös ajattelemaan rohkeasti, vapaasti ja uudistavasti. Mutta ellei saduttaja tunne sadutettavaa hyvin, metaforan merkitys ei välttämättä mene perille. (Deshler 1996, 328-331.) Näin ollen saduttamalla opiskelijat opettaja mahdollistaa kriittisen reflektion kautta tapahtuvan uudistavan oppimisen. Opiskelijoiden satuja ei kuitenkaan kuulu tulkita vaan metaforien merkitysten tutkiminen on osa vuorovaikutuksen syntymistä.

Metaforilla pyritään siis synnyttämään oivallusta. Toisaalta Gordon on määritellyt kaksi metaforan tyyppiä niiden syntymishetken perusteella. After- the- fact- metafora syntyy vasta oivalluksen jälkeen ja se ilmaistaan tavallisesti korukielellä. (Esim. Sadutus on kuin vuorovaikutuksen paritanssia.) Before – the – fact – metafora syntyy puolestaan ennen varsinaista oivallusta eli on luonteeltaan oivallusta tuottavaa. Metaforien tehokkuus pohjautuu siihen, että ne jättävät aukkoja, joissa mielikuvitus voi työskennellä. Kahden toisilleen vieraan asian yhteys (sadutus – paritanssi) laajentaa näkemystämme kulloinkin kyseessä olevasta opittavasta asiasta. Mutta metaforat voivat olla myös niin kulttuurisidonnaisia, että tulevat ymmärretyiksi vain alkuperäisympäristössään. Tosin metaforien vivahteiden erilaiset käsittämistavat voivat lisätä ongelmien ratkaisuvaihtoehtoja ja siten vapauttaa mahdollisista oppimisen esteenä olevista stereotyyppioista. (Heikkilä 1981, 143-146.)

3.2 Narratiivisuus

Kehittämistehtäväni menetelmälliset lähtökohdat ovat siis hyvin tarinallisia, narratiivisia. Narratiivisuudella voidaan viitata useaan eri tarkastelutapaan. Narratiivisuudella voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Tällöin narratiivisuus liittyy usein konstruktivistiseen tiedonhankintatapaan. Toiseksi sitä voidaan käyttää kuvattaessa kehittämistehtävän aineiston luonnetta. Kolmanneksi narratiivisuus voi olla puhtaasti aineiston analyysitapa ja neljänneksi huomion kohteena voi olla narratiivien käytännöllinen merkitys. (Heikkinen 2001, 120.)

Konstruktivismi korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmiset konstruoivat, rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Jokaisen ihmisen käsitys itsestään ja maailmastaan on alati muuttuva kertomus. Yhtä, kaikille yhteistä ja objektiivista todellisuutta ei ole, vaan todellisuus on ennemminkin joukko erilaisia ihmismielissä ja sosiaalisissa vuorovaikutuksissa syntyviä uskomuksia. Tieto rakennetaan aikaisempien tietojen ja kokemusten varaan. Tietäminen on ajasta, paikasta ja tarkastelijasta riippuvaa. (Heikkinen 2001, 120.)

Tältä kannalta katsottuna opiskelijoiden kertomat sadut ovat heille keino rakentaa identiteettiään ja syntyneet tarinat muodostavat uskomusten joukon, mikä on rakennettu heidän aikaisempien tietojen ja kokemusten varaan. Samalla saduttaminen on sekä saduttavalle että saduttajalle osa tietämisen ja tiedostamisen prosessia, oppimisen prosessia.

Aineiston käsittelytapana narratiivisuus voidaan puolestaan jakaa kahteen kategoriaan: narratiivien analyysiin sekä narratiiviseen analyysiin. Narratiivinen analyysi kohdistaa huomionsa kertomusten luokitteluun esim. taustatyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella, keskeisten teemojen kautta tuodaan esiin uusia kertomuksia. (Heikkinen 2001, 122.) Tässä kehittämistehtävässä painopiste on ollut narratiivisessa analyysissä: saduttamalla on tuotettu uusia kertomuksia, joita on käytetty uusien kertomusten ja vuorovaikutuksen pohjana.

Ammatillisena työvälineenä narratiivisuus taas tarkoittaa sitä, että identiteettityössä tuotettu tarina nostetaan tarkastelun kohteeksi, jotta elämän sirpaleisuudesta voitaisiin koota ehjempi kokonaisuus ja siten lisätä elämänhallinnan tunnetta. (Heikkinen 2001, 125-126.) Elämänhallinta on myös yksi ammatillisen koulutukseen asetetuista tavoitteista. Saduttaminen ja saduttamistapahtumassa syntyvä vuorovaikutus lisää siis parhaillaan opiskelijoiden elämänhallintaa ja kasvua ammattilaisiksi.

Kertomuksellinen eli narratiivinen ajattelu liittyy erityisesti ihmisten jokapäiväisen arkielämän tapahtumiin ja sosiaalisiin suhteisiin, sosiaalisen vuorovaikutukseen. Brunerin mukaan (1986) kertomus rakentaa kahta maisemaa samanaikaisesti: Toinen on ”toiminnan maisema”, joka sisältää toimijan lisäksi tilanteen, välineen ja tavoitteen.

Toinen maisema on ”tajunnan maisema”, joka sisältää kertomuksen henkilöiden tajunnantilat eli sen, mitä he ajattelevat, tietävät tai tuntevat, kuin myös sen, mitä he eivät ajattele, tiedä tai tunne. Molemmat maisemat ovat välttämättömiä ja erillisiä. Arkielämässä olemme kietoutuneet useisiin tarinoihin, mikä ei kuitenkaan merkitse sitä, että tuntuimme kaikki ne tarinat, joissa olemme osallisena. (Ihanus jne. 2005, 201-202.) Saduttamalla opettaja ja opiskelija voivat tulla tietoisiksi jostain ”maisemasta” ja kasvattaa sitä kautta ymmärrystä itsestään, toisistaan tai opittavasta asiasta.

3.3 Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen perustana

Oppimisen näkökulmasta kehittämistehtäväni lähtökohdat ovat kriittisen reflektion aikaansaamassa uudistavassa oppimisessa sekä siihen kiinteästi liittyvässä kommunikatiivisessa oppimisessa. Kriittinen reflektio tarkoittaa tässä niiden ennakkoletusten arvostelua, joille omat uskomuksemme rakentuvat. Oppiminen voidaan puolestaan tästä näkökulmasta määritellä prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen, vaikkapa sadun avulla, tai sen tulkintaa tarkennetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Se, mitä vuorovaikutustilanteessa havaitsemme ja mitä emme, mitä ajattelemme ja mitä emme, määräytyy viitekehyksenämme toimivisa odotustottumuksista, oletuksista. Mitä vahvemmat oppimisen emotionaaliset puitteet ovat, ja mitä enemmän niitä vahvistetaan, sitä syvempään merkitysperspektiivinä olevat odotustottumukset syöpyvät ja sitä pinttyneemmiksi ne muodostuvat. Merkitysperspektiivit ovat niitä tapoja, joilla itse kukin yksilö tulkitsee kokemustaan kriittisen reflektion eri vaiheissa. (Mezirow 1996, 16-19.)

Kokemuksemme siis vahvistavat, laajentavat ja hiovat merkitysrakenteitamme tukemalla odotuksiamme siitä, millaisia asioiden tulisi olla. Jos kokemus on liian outo tai uhkaava ajattelu- tai oppimistavallemme, pyrimme herkästi sulkemaan sen pois tai turvaamaan psykologisiin puolustusmekanismeihin eheämmän tulkinnan saamiseksi. (Mezirow 1996, 21-22.) Olettamukset taas määräävät tapamme ymmärtää syy- ja seuraussuhteita sekä muodostavat kriteerit hyväksyttävälle käyttäytymiselle ja vuorovaikutustavoille niin henkilökohtaisessa kuin julkisessakin elämässä. (Brookfield

1996, 198-199.) Näin kokemuksista syntyneet oletukset, joita saduttaminen saattaa paljastaa, voivat olla joko haitta tai kimmoke uudistavalle oppimiselle.

Uudistavan oivalluksen muuttaminen käytännön toiminnaksi voi siis estyä ulkoisten tai sisäisten pakkojen, tilannesidonnaisten tai psyykkisten tekijöiden tai tiedon ja taidon puutteen takia. Vuorovaikutus on tärkeä osa muuntamisprosessia. (Mezirow 1996, 29-30.) Näin ollen myös oppimiseen tarkoitettu toiminta saattaa estyä, jos vuorovaikutus ei toimi ja kuljeta sekä rakenna oivallusta tiedoksi ja käytännöksi. Yhteinen saduttamistapahtuma auttaa myös opettajaa arvioimaan omia oletusten vääristymiä.

Kriittiseen reflektioon liittyvässä kommunikatiivisessa oppimisessä yritetään ymmärtää, mitä toinen puheen, kirjoituksen, draaman, taiteen tai tanssin välityksellä tarkoittaa. Kyse on sellaisten teemojen ja metaforien etsimisestä, joilla jokin meille outo ajatus voidaan sisällyttää tiettyyn merkitysperspektiiviin niin, että tulkinta tässä viitekehyksessä käy mahdolliseksi. Tässä prosessissa tapahtuu ns. transferenssia eli siirtoa, kun kahden erilaisen idean tai käsitteen välille löydetään yhteys ja aiempaa oppimista hyödynnetään mielekkäästi uudessa tilanteessa. Tuloksena syntyy sekä subjektiivisuuteen perustuvaa persoonallista tietoa että sen välittämiseen tarvittavaa kulttuurillista ja sosiaalista tietoa. (Mezirow 1996, 25-26; Räsänen 2000, 10.)

Subjektiivisen, persoonallisen tiedon eli sisäisen tiedon todentaminen on usein vaikeaa. Sen esiin saaminen onnistuu parhaiten eläytymisen kautta. Ammatillaisen olikin pidettävä elävä yhteys omaan kokemukselliseen puoleen, sisäisiin elämyksiin, fantasioihin ja mielikuviin, jotta yhteys omiin ”kykyalueisiin” säilyisi. (Hyypä 1986, 8.) Saduttamisella ollaan yhteydessä sekä omiin että ryhmän sisäisiin elämyksiin ja mielikuviin ja tätä kautta edistetään omien kykyalueiden löytymistä.

Saduttaminen on kommunikatiivista oppimista. Sadutettava synnyttää sadun, jonka saduttaja kirjoittaa. Sadun avulla yritetään ymmärtää toisen ajatusmaailmaa. Parhaimmillaan metaforan ja nykytilanteen välille löydetään yhteys, vuorovaikutus, jolloin uuden oppiminen synnyttää tietoa joko itsestä tai ympäröivästä maailmasta.

4 Vuorovaikutuksen merkitys uudistuvaan oppimiseen

Nykyisin nopeasti muuttuvassa informaatioyhteiskunnassa asioita ei voi enää opetella ulkoa. Työskentely uudistuvan ja muuttuvan tiedon parissa edellyttää vuorovaikutustaitoja eli taitoa ilmaista itseään ja mielipiteitään, mutta myös taitoa luoda tietoa vuorovaikutustilanteessa. (Lehtonen & Tanttu- Knap 1996, 91.) Edvard Brunerin mukaan kulttuurissa on kyse uudelleen kertomisesta: ”Seuraava kertominen aktivoi uudelleen aikaisemman kokemuksen, joka sitten löydetään ja eletään uudelleen, kun tarina suhteutetaan uudelleen uudessa tilanteessa. Tarinoilla voi olla loppu, mutta tarinat eivät koskaan lopu.” Uudelleen kertominen on muuntavan oppimisen ja reflektioiden perusta. Uudelleen kertominen tarvitsee kuitenkin yleisön, vuorovaikutustilanteen, minkä suhteessa tarina voi muuntua. Oma ajatus, oppiminen, syntyy vuorovaikutustilanteessa ja ”kamppailussa” toisten ajatusten kanssa. (Ihanus 2005, 236-238.)

John Deweyn mielestä taas taiteellisessa työskentelyssä arkipäivän kokemus työstyy esteettiseksi kokemukseksi. Tämä työstäminen on aina dialoginen ja se voi koskea suhteita minä - minuus, minä – muut tai minä – materiaali. Oppimista tapahtuu yhdistelemällä, oivaltamalla ja kokeilemalla ideoita ja ajatuksia sekä heijastamalla tunteita, jotka nousevat sosiaalisesta elämästämme. Näitä ajatuksellisia oivaltamisen tiloja Victor Turner puolestaan kutsuu liminaalisiksi tiloiksi. Liminaalinen tila edustaa tilaa, jossa vakava ja leikillisuus yhdistyvät. Tämä tila vaatii kehittyäkseen vuorovaikutuksen toiseen, mutta myös mahdollisuuden ”heittäytyä” kokeilemaan ja hulluttelemaan. (Heikkinen 2005, 38, 51.)

Vuorovaikutus koostuu kahdesta tapahtumasta: vaikuttamisesta ja vaikuttumisesta. Osapuolet eivät siis ainoastaan toimi yhdessä vaan antavat toisen toiminnallaan vaikuttaa itseensä. Jotta tilanne toimisi oppimisprosessina, ihmisen on uskallettava altistaa itsensä molemmille: on uskallettava vaikuttaa ja vaikuttua. (Routarinne 2004, 35-36.)

Vuorovaikutus nostaa esiin tunteita. Oppimisen on katsottu olevan merkityksellisempää ja vaikuttavampaa, kun siinä on mukana henkilökohtaista tunnetta. (Heikkinen 2005, 55.) Vuorovaikutus ei myöskään ole sattumanvaraista, vaan yhdessä neuvotellen yksilöt

muodostavat käsityksen vuorovaikutuksen kulloisestakin rakenteesta ja säännöistä, joilla se saadaan sujumaan. Paulo Freire (1973) on kuvannut dialogista, vuorovaikutukseen perustuvaa oppimistapahtumaa seuraavasti: *”Kasvatus on kommunikaatiota, dialogia siten, että se ei ole tiedon välittämistä, vaan dialogissa kohtaavat vuorovaikutuksessa olevat subjektit, jotka etsivät yhteisesti sovittun asian merkitystä.”* (Hannula 2000, 110.)

Joskus ollaan sitä mieltä, että jos vuorovaikutuksessa on häiriöitä, ne olisi poistettava, jotta ei syntyisi esimerkiksi sairastumista. Mutta miten ihminen saattaa kasvaa omaksi itsekseen ilman muutosta aiheuttavaa häiriötä? Häiriöt herättävät ärtymystä, vihaa ja tyytymättömyyttä ja vasta nämä tunteet saavat aikaan uutta asennoitumista ja uuden luomista, pakottavat oppimaan. (Viinisalo 1990, 24.)

Freire on myös jakanut kommunikaation kahteen tasoon. Emotionaalisessa tasossa välitetään, herätetään ja ilmaistaan tunteita henkilöltä toiselle. Kognitiivisella tasolla puolestaan ” ihmetellään ilmiötä”. *”Ihmettely on ei- minän objektivoinnista. Se on dialektinen toiminta, joka luonnehtii ihmistä ihmisenä. Ihmettelyyn sisältyy, että ihminen on suhteessa ei- minään tarkoituksena ymmärtää sitä. Tämän takia ei ole tietämisen tapahtumaa ilman tietämisen kohteena olevan objektin ihmettelyä. Jos tietämisen tapahtuma on dynaaminen tapahtuma – ja mikään tieto ei ole koskaan täydellistä - silloin pyrkiessään tietämään, ihminen ei vain ihmettele objektia, vaan hänen täytyy aina ihmetellä uudelleen aikaisempaa ihmettelyään. Kun me ihmettelemme uudelleen aikaisempaa ihmettelyämme, me samanaikaisesti ihmettelemme ihmettelyn tapahtumaa ja ihmeteltävää objektia, niin että voimme ylittää ne virheet, joita teimme edellisessä ihmettelyssämme. Tämä uudelleen ihmettely johtaa meitä aikaisemman ymmärryksen ymmärtämiseen.”* Dialogissa muiden ajatuksiin tutustuminen on aktiivista reflektiota; samaa todellisuutta koskevat erilaiset käsitykset johtavat myös omien oletusten arvioimiseen. Freiren mukaan dialoginen oppiminen ei kuitenkaan ole kokonaista ellei vuoropuhelusta seuraa toimintaa. Reflektio ja oppiminen näkyvät teoissa. (Hannula 2000, 110 -111.) Myös William Isaacs sisällyttää toiminnan dialogiin. Hänen mukaansa dialogissa on edustettuna kolme kieltä: merkityksen eli sisällön kieli, tunteiden kieli sekä toiminnan kieli. (Isaacs 2001, 34.)

Ryhmävuorovaikutuksessa ihminen saa tai hänelle annetaan usein myös ns. vuorovaikutusrooli. Muuttuva ryhmä saa aikaan vuorovaikutusroolin muutoksen. Sama henkilö voi yhdessä ryhmätilanteessa olla vetäytyvä tarkkailija ja toisessa aktiivinen ideoija. Oppimista voi heikentää itselleen väärän vuorovaikutusroolin omaksuminen. Parhaimmillaan kuitenkin kokemukset vuorovaikutuksesta ryhmässä auttavat ihmistä oppimaan omimman itsestään ja kehittämään sitä edelleen. (Routarinne 2004, 23, 29.)

David Kantor on määritellyt neljä vuorovaikutukselle tärkeää roolia: alkuunpanijan, kannattajan, vastustajan ja sivustakatsojan roolit. Ilman alkuunpanijaa vuorovaikutuksella ei ole suuntaa, ilman kannattajia mitään ei saada päätökseen, ilman vastustajia kukaan ei tee korjauksia ja ilman sivustakatsojia vuorovaikutuksella ei ole perspektiiviä. Mutta kokonainen ryhmä voi myös jumiutua tiettyihin vuorovaikutusrakenteisiin Tällöin ryhmäläiset luulevat, että heidän täytyy toimia yhdessä, niin kuin he toimivat. Roolit ja pinnan alla vaikuttavat vuorovaikutusrakenteet ohjaavat ihmisiä toimimaan tavalla, joita pidetään ympäristössä hyväksyttävänä. Tällöin ratkaisu saattaa jäädä löytymättä, uudistavalle oppimiselle ei anneta mahdollisuutta. (Isaacs 2001, 52, 375.)

5 Kokemuksia sadutuksesta vuorovaikutuksen rakentajana

”Olipa kerran, olipa kerran vittu – muuta en osaa sanoa- (mitähän mä sanoisin, en mä tiedä, mitä sanoisin), joka (ei kun siis hetkinen, nyt on ollut se), joka oli karvainen karhu. (Antaa A:lle vuoro. Voihan vittu!) Joka meni metsään kävelemään. Vitunvitunvittu. No, mä sanoin vitunvitunvittu. Vittu taitaa olla päivän sana. Kertoi olevansa joulupukki – en mä tiedä – mansikkapellolla.”

Näin alkoi Leikkiväki ry:n nuorten sirkushattu- kurssi ja oma kokemuksellinen oppimiseni saduttamisesta. Sadutettavina olivat kuusi nuorta: kolme naista ja kolme miestä, iältään 18 - 25- vuotiaita. Kohtasin nuoret sadutustilanteessa ensimmäisen kerran. Heidän taustansa olivat vaikeat: päihderiippuvuutta, vankilakokemuksia, huume- psykoosia, seksuaalista hyväksikäyttöä jne. Kolme ryhmäläistä oli pois aloituksesta.

Sadutus oli ryhmäsadutusta, jossa jokainen kertoja sai itse päättää, sanoiko yhden vai useamman sanan tai lauseen. Kirjoitin nuorten sadun sana sanalta, karsimatta tai lisäämättä mitään. Nuoret saivat itse päättää myös aiheen sekä sadun pituuden. Tarinankerronnan jälkeen luin nuorille syntyneen sadun, johon he eivät halunneet tehdä korjauksia. Tämän jälkeen jokainen nuorista kuvitti sen sadun kohdan, jonka halusivat. Syntyi satumaisia kuvia kirkkaasti taivaalla loistavista ”vituista” ja joulupukeista mansikkapellolla.

Brunerin (1986) mukaan satu rakentaa kahta ”maisemaa” samanaikaisesti: toiminnan maisemaa sekä tajunnan maisemaa (Ihanus 2005, 201). Leikkiväen nuorten sadun voisi siis katsoa olevan symbolinen kuvaus sekä nuorten toimintaan liittyvästä maisemasta, jossa toimijat ovat ”karhuja” tai ”joulupukkeja” ja toiminnan väline on sukupuolielin, että nuorten tajunnan maisemasta eli siitä maisemasta, jonka he tuntevat tai toisaalta eivät tunne. Vittu- sanan viljely on myös nykyään yleistä, mutta samalla satu oli mahdollisesti testi, jossa sadutettava ryhmä testasi minun sietokyvyn ja luotettavuuden rajani. Olinhan sanonut alussa, että tarina kirjoitetaan sana sanalta juuri sellaisena kuin nuoret sen kertovat ilman arvostelua tai sensuuria. Toisaalta voisi myös ajatella, että ”vittu- kylläinen” tarina oli tulosta vuorovaikutusrakenteiden jumiutumasta. Nuoret saattoivat luulla, että heidän täytyy toimia ryhmässä niin kuin he toimivat. Toisin sanoen ryhmä saattoi luulla, että heiltä odotettiin härskiä, rajua ”katulasten ja häiriköiden” tarinaa. Samalla voi paljastua mahdolliset nuorten oletukset myös ohjaajaa kohtaan.

Leikkiväen ryhmäsadutuksessa myös ryhmän vuorovaikutusroolit paljastuivat nopeasti. Oli henkilö, joka lähti johdattelemaan tarinaa ”vitun” suuntaan, muutama, joka kannatti alkuunpanijan tarinaa, pari nuorta puolestaan vastustivat pelkkää ”vittuilua” ja yrittivät liikuttaa tarinaa eteenpäin, kun taas yksi nuorista jättäytyi sivustakatsojaksi antaen vuoron seuraavalle. Roolit hälvenivät nuorten kuvittaessa itsenäisesti satua ja kertoessaan kuvistaan. Samalla satu tuli ”uudellen kerrotuksi” ja kokemus sadusta refleктоitiin kuviin. Oma ajatus sai peilin muiden näkemyksistä. Syntyi vuorovaikutustilanne, joka sekä yhdisti ryhmää että eriytti jokaisen yksilölliseen suuntaan.

Saduttamisessa esiintyivät Freiren kommunikaation kaksi tasoa. Emotionaalisella tasolla satu itsessään kuin myös sen kertominen herätti tunteita ja niitä ilmaistiin toisille. Kognitiivisella tasolla eli ihmettelyn tasolla toimittiin mm. silloin kun luin satua vakavalla äänellä nuorille tai kun nuoret maalasivat satua. Omaa ja ryhmän tarinankerrontaa ihmeteltiin, jopa kyseenalaistettiin, ja kuvien kautta omia oletuksia arvioitiin vuoropuhelussa toisten kanssa. Nuoret joutuivat ottamaan satunsa tosissaan, koska minä otin sen tosissaan.

Sadutus loi koko ryhmälle, minä mukaan lukien, yhteisen kokemuksen. Tämä kokemus mielestäni avasi yhteisen vuorovaikutus-kielen ja kun jatkoimme prosessia suunnittelemalla sirkushattuja ja valmistamalla niitä, nuoret jakoivat mielestäni välittömästi ja hyvin avoimesti niin hattuihin kuin muuhun elämäänsä liittyviä metaforia kanssani. Syntyi myös uskallus hullutella, mikä oli hedelmällistä jatkoa eli sirkushatun huovuttamista ajatellen. Tämä hullutteleva eli liminaalinen tilahan oli aidon vuorovaikutuksen kannalta oleellinen.

Hattujen valmistuttua sadutin nuoret uudelleen, nyt yksilöllisesti. Tähän osallistui seitsemän ryhmän nuorista, joista kaksi ei ollut alkusadutuksessa mukana. Kaksi alkusadutuksessa ollutta ei puolestaan ollut paikalla loppusadutuksessa.

Sadutustapahtumassa olimme minä ja sadutettava kahden kesken hiljaisessa huoneessa ja sadutettavalla oli mukanaan huovuttamansa hattu sekä klovnin nenä. Sadutus oli aiheadutusta ja aiheena oli ”Sirkushattu”.

Yksilöllinen sadutus toi mielestäni hyvin esiin nuorten oletukset ja uskomukset itsestään kuin myös ajatukset onnistumisestaan hattu-projektissa. Ryhmässä oli esim. vaikeasti masentunut tyttö, joka päällepäin käyttäytyi nättisti, hymyili ystävällisesti ja teki tunnollisesti hatun vaihe vaiheelta. Tyttö kertoi sadun: *”Olipa kerran sirkushattu. Se oli hyvin yksinäinen. Kukaan ei koskaan pitänyt sitä päässään. (Meniköhän liian nopeasti?) Sirkushattu oli vain hattuhyllyllä ja sitten se kuoli yksinäisyyteen.”*

Ääniharhoista kärsivän, muihin itseään jatkuvasti vertaavan pojan satu oli puolestaan seuraava: *”No siit tuli ihan hyvä, että...Mä luulin eka, et siit tuli vähän liian iso. Ja mä sain reiätkin umpeen. Kokonaisuus vaikuttaa ihan hyvältä ja hyvä et tässä on nämä raidatkin. Ne tuo tähän hattuun niinkun kivan säväyksen, vaikka... No, enpä mä keksi nyt mitään muuta.*

Loppusadutuksessa nuoret tulkitsivat myös kokemuksiaan huovuttamisesta. Tässä satu eräältä tytöltä, joka ärsyyntyi oman hattunsa edistymisen hitauteen niin, että heitti hatun muutaman päivän päätteksi roskikseen: *”Joo, tapahtuu. Mä myyn sen jollekin tallitontulle. Sit se vetää siellä tallissa lampaan hajussa hattu päässä. Se oli siinä.”* Tämä satu sai paljon huomiota, kun luin sadut koko ryhmälle. Sitä pyydettiin jopa uudestaan luettavaksi. Sadun kertonut tyttö halusi myös kopion sadusta itselleen.

Ylä- Savon ammattiopiston 1. vuoden mediaopiskelijoiden rekvisiitta- kurssi alkoi hieman perinteisemmällä sadulla kuin Leikkiväen nuorten. Sadutuksessa oli mukana kaksitoista 16-25- vuotiasta nuorta: 8 naista ja 4 miestä. Sadutus oli aloitus rekvisiitta- kurssin tyylihistorian tehtävälle, jossa nuoret joutuivat ”kuvittamaan” näytelmä-tarinoita aikakauteen sopiviksi. Nuorten ryhmäsatu: *”Olipa kerran, sehän on perinteinen aloitus, no ukkeli, joka ei osannut olla ilman naista. Mutta kuitenkin hän ei saanut naisia, koska hänellä oli erittäin vanha lada, joka oli piikki. Ja ruosteinen. Ja jossa oli kova ääni. Piste. Sitten seuraava. Hän kuitenkin saattoi tuunata autoonsa melko useinkin hienompaan malliin, jolla sai paljon rahaa.”*

Myös tämän ryhmän ja sadutuksen osalta mietin, että kuinka paljon sadussa näkyi oletuksia siitä, millaisen sadun nuoret olettivat minun haluavan kuulla. (Myöhemmin rekvisiitta-kurssin aikana kävi ilmi, että vähän ennen sadutusta autopuolen opiskelijat olivat räjäyttäneet ilotulitusraketin tupakkapaikalla, mistä myös tupakoivat mediaopiskelijat olivat saaneet nuhteita.)Vaikka opettajien roolit ovat muuttuneet ammatillisissa koulutuksissa työnkuvan ja tavoitteiden muutoksissa, opettajat mielletään opiskelijoiden kohdalla kuitenkin usein ”toisiksi” ei ”yhdeksi meistä”. Tämä erillisyys toisaalta mahdollistaa dialogisen minä – muut – suhteen syntymisen. Samalla mediaopiskelijoiden satu synnytti minä – muut – dialogin, kun oma osuus tarinasta suhteutettiin koko tarinaan sekä kun minuutta verrattiin ukkeliin, joka ”tuunaa ladaa”. Dialoginen minä – materiaali – suhde syntyi molemmilla ryhmillä sekä satuun että myöhemmin työstettävään materiaaliin, Leikkiväen nuorilla villaan ja media- opiskelijoilla paperimassaan.

Sadutus antoi minulle kuitenkin alku- käsityksen ryhmän kielestä ja ajatusmaailmasta, johon nojaten oli helppoa pohtia myöhempiä ryhmässä syntyneitä metaforia. Nuoret

toivat myöhemminkin ilmi oletuksiaan ”autopuolen pojista” tai ”puu ja palikka-opiskelijoista”. Näiden jumiutuneiden oletusten pohtiminen oli ajankohtaista koko rekvisiitta- kurssin ajan, sillä media-opiskelijat joutuivat kurssin aikana tekemään yhteistyötä niin sähkö- kuin puupuolen opiskelijoiden kanssa.

Mediaopiskelijoiden rekvisiitta- kurssi loppui metrotunnelin rakentamiseen koulun rappukäytävään. Viimeisenä päivän ryhmäsadutin nuoret aiheesta metrotunneli:

”Metrotunneli oli vanha ja likainen. Siellä oli paljon liisteriä, koska eräs vanha mummo läikäytteli sitä. Mutta silti valmista tuli.” Metrotunnelin valmiiksi saaminen oli ollut yksi suurimmista epäuskon aiheista nuorten kohdalla. He kertoivat, ettei yksikään heidän siihenastisista projekteista ollut valmistunut.

Vuorovaikutuksen syntymiseen tarvitaan sekä vaikuttamista että vaikuttumista. Yleensä opettaja aloittaa kurssin yrittämällä vaikuttaa opiskelijoihin. Opettaja kertoo omasta taustastaan sekä kurssin tavoitteista ja tarkoituksesta. Saduttamalla alkajaisiksi ryhmän aloitin vuorovaikutuksen rakentamisen vaikuttamalla. Nuoret kertoivat ensimmäiseksi omasta maailmastaan omalla kielellään. Tämän tapainen aloitus oli itselleni opettajana jännittävä, koska se on samalla ”hyppy tuntemattomaan”. Kuinka ”olla ohjaksissa”, jos aloitussuunnan määräävätkin oppilaat. Sadutus- aloituksella oppilaiden oletukset opettajasta, toisistaan, ryhmästä kokonaisuudessaan tai aiheesta sekä ryhmän vuorovaikutussuhteet tulivat kuitenkin nopeasti esille. Saduttamalla jouduin myös kriittisesti refleктоimaan omia alkuoletuksia ryhmästä ja ryhmäläisistä sekä omista suunnitelmistani kurssin suhteen. Tämä nopeutti vastavuoroiseen vuorovaikutukseen pääsemistä.

Leikkiväen nuorten opiskeluympäristö oli huomattavasti yhteisöllisempi kuin ammattioppilaitos, mikä saattoi vaikuttaa siihen, että vaikeatkin metaforat tuotiin Leikkiväessä helpommin esille minulle opettajana kuin mitä mediaopiskelijoiden keskuudessa. Ammattioppilaitoksessahan olin ohjaajan roolin lisäksi kurssiarvosanan antaja. Tämä roolitus vaikuttaa myös vuorovaikutuksen syntyyn, olkoon taustalla sadutusta tai ei. Sadutus rohkaisi kuitenkin mielestäni nuoria kertomaan avoimemmin tarinoitaan esim. villeistä viikonloppubileistä tai ihmissuhdekokemuksistaan.

Kummassakin paikassa reflektointi ei toki rajoittunut saduttamiseen vaan jatkuu asioiden käsittelemisellä materiaalin avulla, jolloin vuorovaikutussuhteessa eivät olleet vain nuoret ja minä vaan myös nuoret ja materiaali. Myös oma vuorovaikutteinen suhteeni opetettavaan käsityömateriaaliin vaikuttaa vuorovaikutuksen syntymiseen. Omat tunnekokemukseni ovat esim. huovuttamiseen tai paperimassaan paljon positiivisemmat ja innostuneemmat kuin ompelemiseen, mistä syystä pystyn innostamaan myös oppilaat paremmin huovutuksesta kuin ompelemisestä. Samoin uskon, että oma suhtautumiseni sadutuksessa synnytettyyn materiaaliin vaikutti vuorovaikutussuhteeseeni nuorten kanssa. Huvittunut suhtautuminen syntyneeseen satuun olisi saattanut loukata, vaikka satu olisi kuinka vitsinä kerrottu. Tällöin vuorovaikutuksen syntyminenkin olisi ollut vaikeampaa. Sadutus on vakavaa leikkiä.

6 Pohdinta

Ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Arkielämässä olemme kietoutuneet useisiin tarinoihin, emmekä aina tunne kaikkia niitä tarinoita, joissa olemme osallisena. (Heikkinen 2001, 120; Ihanus 2005, 201.) Rick Clewett on arvellut, että vuonna 2010 sivistyneellä ihmisellä on tiedot ja taidot hankkia, arvioida ja käyttää tietoa ajattelunsa pohjana. Kriittinen, valikoiva ja arvioiva ajattelu sekä kyky yhdistellä tietoa tulevat yhä keskeisemmäksi. Mutta hänen mukaansa nämä taidot eivät vielä riitä. Ratkaisevaksi tekijäksi nousee ihmisen kyky käyttää hyväkseen hiljaista tietoa. Hiljaisen tiedon löytämiseksi pitäisi korostaa taas ihmisen omia kertomuksia. (Koivunen 1997, 101-102.) Saduttaminen on yksi tapa tuoda tietoisuuteen jokaisen yksilön tai ryhmän hiljaista tietoa.

Tässä kirjoituksessa olen pohtinut saduttamisen mahdollisuuksia vuorovaikutuksen rakentajana. Vuorovaikutus on puolestaan tärkeää oppimiselle, sillä oma ajatus ja oppiminen syntyvät vuorovaikutuksessa, ”kamppailussa” toisten ajatusten kanssa (Ihanus 2005, 236). Tämä kamppailu mahdollistaa myös kriittisen reflektion, eli toisin sanoen pakottaa meidät arvioimaan oletuksiamme kyseessä olevista asioista.

Sadutuksessa kerrotaan tarinaa metaforien avulla. Nämä metaforat antavat meille mahdollisuuden tutkia ja ryhmitellä havaintoja. Metaforien tutkiminen on myös osa

vuorovaikutuksen syntymistä ja niiden yhdistäminen sen hetkiseen tilanteeseen tai opittavaan asiaan edistää edelleen oletusten kriittistä reflektiota. (Deshler 1996, 328-331.)

Sadutin kaksi opetusryhmääni: Leikkiväki ry:n mielenterveyskuntoutujista koostuvan ryhmän sekä Ylä- Savon ammattioppilaitoksen media-assistenteiksi opiskelevien ryhmän. Sadutus tapahtui sekä kurssin aluksi että lopuksi. Alku-sadut olivat ryhmäsadutusta eli koko ryhmä kertoi yhden yhteisen tarinan. Loppusadutus tapahtui media-opiskelijoille myös ryhmässä, mutta Leikkiväen nuoret sadutin yksilöllisesti. Nuoret olivat iältään 16-25- vuotiaita.

Sadutus nosti esille niin minun kuin nuorienkin tunteita: ihmettelyä, ärtymystä ja huvittuneisuutta. Näin ollen sadutus avasi siis mielestäni tehokkaasti vuorovaikutuksellisen ilmapiirin. Myös oppimisen on katsottu olevan merkityksellisempää ja vaikuttavampaa, kun siinä on mukana henkilökohtaista tunnetta (Heikkinen 2005, 55).

Vuorovaikutus koostuu kahdesta tapahtumasta: vaikuttamisesta ja vaikuttumisesta. Yleensä opettaja aloittaa vaikuttamalla oppilaisiin eli kertomalla itsestään, kurssin tavoitteista sekä esittelemällä tulevia tehtäviä. Aloittamalla kurssin saduttamisella roolit vaihtuivat. Opiskelijat aloittivat kurssin kertomalla tarinan, joka kuvasi heidän sen hetkistä maailmaansa ja minä saduttajana olin vaikuttujana. Tämä oli itselleni uusi ja hieman jännittäväkin aloitus, mutta koin, että se avasi luottamuksen minun ja ryhmän välille. Sadun myötä jouduin myös kriittisesti reflektoimaan omia ennako-oletuksiani suhteessa ryhmään, mikä lienee jokaiselle opettajalle terveellistä.

Sadutustapahtuma luo saduttajan ja sadutettavan lisäksi vuorovaikutuksen myös eri kertojen sekä kertojan ja sadun välille. Ryhmäsadutuksessa myös eri sadutettavat joutuvat vaikuttamaan viemällä tarinaa eteenpäin sekä vaikuttamaan muiden tarinaan tuomista asioista. Yksittäinen kertoja voi vaikuttaa koko sadusta ja satu voi vaikuttaa häneen tuomalla tietoisuuteen metaforeihin kiedottuja oletuksia.

Sadutus paljasti myös ryhmäläisten vuorovaikutusroolit. Ryhmässä esiintyivät aloitteentekijä, aloitteentekijän kannattajat, vastustajat sekä ulkopuoliset tarkkailijat.

Sadutuksessa syntyneet metaforat tutustuttivat minut myös ryhmän kieleen ja kielikuviin, mikä helpotti ohjaamistani myöhäisemmässä vaiheessa. Esim. mediaopiskelijoiden rekvisiittakurssin rakennusvaiheessa kerroin opiskelijoille tietyn työvaiheen olevan kuin ”tuunausta”. Myös vuorovaikutusroolien tiedostaminen auttoi minua ohjaamaan ja kannustamaan opiskelijoita rooleihin, joihin he ryhmässä eivät muuten tarttuneet.

Saduttaminen on kommunikatiivista oppimista. Sadutettava synnyttää sadun, jonka saduttaja kirjoittaa. sadun avulla yritetään ymmärtää toisen ajatusmaailmaa ja tapaa kertoa ja toimia. Parhaimmillaan metaforan ja nykytilanteen välille löydetään yhteys, vuorovaikutus, joka auttaa meitä arvioimaan kriittisesti oletuksiamme kyseisestä asiasta, auttaa meitä oppimaan.

Koen, että saduttamalla pystyy rakentaman vuorovaikutusta opiskelijoihin hyvin tehokkaalla tavalla. Tämä teho kasvaa, jos syntyneitä satuja käsitellään opittavaan asiaan liittyvissä työvaiheissa eli kertomus uudelleen kerrotaan. Itse reflektoin sadutus-kokeiluni aikana omia oletuksiani itsestäni oppilaslähtöisenä ohjaajana. Ymmärsin myös, että itselläni on paljon opittavaa vielä siitä, kuinka saada opiskelijoiden hiljainen tieto näkyville, vaikkakin ohjaan pääsääntöisesti taideaineita, joiden on todettu tuovan tekemisen ja luomisen avulla esiin hiljaista tietoa.

*Mutta vaikka ajopuu loppuisi, siitä voi tulla tarina,
josta voi tulla kirja,
josta voi tulla tulevaisuus,
josta voi tulla...*

(Marja Holm, 1998)

7 Lähteet

- Brookfield S. 1996. Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa Uudistava oppiminen – Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Painotalo Miktör. Helsinki
- Hannula A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Yliopistopaino. Helsinki
- Heikkilä J. 1981. Luovan ongelmanratkaisun didaktiikka. WSOY. Juva
- Heikkinen H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä
- Heikkinen H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Gummerus. Jyväskylä
- Hirsijärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2002. Tutki ja kirjoita. Tummavuoren kirjapaino Oy. Vantaa
- Holm M. 1996. Muurahainen ajopuulla. Oy Edita Ab. Helsinki
- Hyypä H. 1986. Kokemusperäisestä oppimisesta. Luentomoniste. Pohto
- Ihanus J (toim.) 2005. Järjen äänestä minäkertomuksiin. Yliopistopaino. Helsinki
- Ihanus J. (toim.)2002. Koskettavat tarinat – johdantoa kirjallisuusterapiaan. Gummerus Oy. Helsinki
- Ihanus J. & Lipponen L 2005. Jerome Bruner, kulttuuripsykologia ja narratiivinen ajattelu, teoksesta Ihanus J. Järjen äänestä minäkertomuksiin. Yliopistopaino. Helsinki
- Isaacs W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Gumerus kirjapaino Oy. Jyväskylä

Karlsson L. 2003. Sadutus – Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. WS Bookwell Oy.
Juva

Koivunen H. 1997. Hiljainen tieto. Otava. Keuruu

Lehtonen J. & Tanttu- Knap H. (toim.) 1996. Draama. Nyt. –Kirjoituksia
ilmaisukasvatuksen alalta. Toinen painos. Jyväskylän yliopiston
täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä

Linnainmaa T. 2002. Kirjallisuusterapia Gestalt – terapian ja NLP:n näkökulmasta.
Teoksessa Ihanus J. (toim.). Koskettavat tarinat – johdantoa kirjallisuusterapiaan.
Gummerus Oy. Helsinki

Mezirow J. (toim.)1996. Uudistava oppiminen – kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.
Painotalo Miktör. Helsinki.

Routarinne S. 2005. Improvisoi! Tammerpaino Oy. Tampere

Räsänen M. 2000. Sillanrakentajat – kokemuksellisen taiteen ymmärtäminen.
Gummerus Oy. Jyväskylä

Viinisalo P. 1990. Minä olen...- Ihminen itseään etsimässä. Gummerus kirjapaino Oy.
Jyväskylä

Liite 1

Leikkiväen satuja:

Aloitussatu:

Olipa kerran, olipa kerran vittu – muuta en osaa sanoa- (mitähän mä sanoisin, en mä tiedä, mitä sanoisin), joka (ei kun siis hetkinen, nyt on ollut se), joka oli karvainen karhu. (Antaa Aleksille vuoro. Voihan vittu!) Joka meni metsään kävelemään. Vitunvitunvittu. No, mä sanoin vitunvitunvittu. Vittu taitaa olla päivän sana. Kertoi olevansa joulupukki – en mä tiedä – mansikkapellolla.

Tyttö 1:

Olipa kerran sirkushattu. Se oli värikäs ja hieno. Puna-keltainen. Ja nenä, ja oli myös nenä. Sirkushattu oli käyttäjänsä näköinen. Sitten tota, sirkusnenä sopi myös hyvin käyttäjälleen. Se oli punainen. Sitten...ja se on noin lyhyt sitten.

Tyttö 2:

Olipa kerran sirkushattu. Se oli hyvin yksinäinen. Kukaan ei koskaan pitänyt sitä päässään. (Menikö liian nopeasti?) Sirkushattu oli vain hattuhyllyllä ja sitten se kuoli yksinäisyyteen.

Tyttö 3:

Sininen sirkushattu. Niin, jolla oli korvat. Liikuskeli kadulla, omistajansa kyydissä. Sit se tippu jonnekin vesilammikkoon. Juu, ja sitten vesitulva vei hatun. Sitten se pääty Afrikkaan ja sai siellä uuden omistajan. Varmaan loppu.

Tyttö 4:

Olipa kerran musta sirkushattu. En mä keksi mitään. (Kirjoittaa kaikki...)Joo, se oli siinä.

Tyttö 5:

Joo, tapahtuu. Mä myyn sen jollekin tallitontulle. Sit se vetää siellä tallissa lampaan hajussa hattu päässä. Se oli siinä.

Poika 1:

Olipa kerran jätkä, olla oli iso lätsä, joka tykkäsi poltella paljon tupakkaa ja juoda paljon kahvia. Ja mitä sitten sen jälkeen tapahtui, olikin sitten jo toinen tarina.

Poika 2:

No, siit tuli ihan hyvä, että. Mä luulin eka, et siit tuli vähän liian iso. Ja mä sain reiätkin umpeen. Kokonaisuus vaikuttaa ihan hyvältä ja hyvä et tässä on nämä raidatkin. Ne tuo tähän hattuun niin kuin säväyksen. Vaikka...No, enpä mä nyt keksi mitään muuta.

Liite 2

Mediaopiskelijoiden satuja:

1. satu:

Olipa kerran, sehän on perinteinen aloitus, no ukkeli, joka ei osannut olla ilman naista. Mutta kuitenkin hän ei saanut naisia, koska hänellä oli erittäin vanha lada, joka oli rikki. Ja ruosteinen. Ja jossa oli kova ääni. Piste. Sitten seuraava. Hän kuitenkin saattoi tuunata autoonsa melko useinkin hienompaan malliin, jolla sai paljon rahaa.

2. satu:

Metrotunneli oli vanha ja likainen. Siellä oli paljon liisteriä, koska eräs vanha mummu läikäytteli sitä. Mutta silti valmiiks tuli!