

Sanna-Leena Mikkonen

”INNOSTUS NOUSI POTENSSIIN SATA”
– sosionomiopiskelijoiden kokemuksia draamaprojektista

Saimaan ammattikorkeakoulun julkaisu

Saimaa University of Applied Sciences Publications

Saimaan ammattikorkeakoulun julkaisu

Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 32

ISBN 978-952-5714-74-6 (PDF)

ISSN 1797-7266

Saimaan ammattikorkeakoulun digipaino

Imatra 2012

1 Johdanto	4
2 Sosionomin osaaminen.....	6
2.1 Sosionomin (AMK) tutkinto ja sijoittuminen työkentille	6
2.2 Sosiaalialan yleiset työelämävaatimukset (kvalifikaatiot).....	6
2.3 Sosiaalipedagoginen viitekehys ja sosiokulttuurinen innostaminen.....	7
3 Draaman käsitteitä	8
3.1 Draama taidemuotona ja oppimiskokemusten mahdollistajana.....	8
3.2 Katsojien draama yhteisöllisenä oppimisprosessina	9
3.3 Draamaa sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa?.....	10
4 Tutkimuksen toteuttaminen.....	11
4.1 Draamaprojektin tausta	11
4.2 Projektin vaiheet.....	12
4.3 Tutkimuskysymykset	13
4.4 Metodiset lähtökohdat ja aineisto	13
4.5 Eettiset näkökohdat.....	15
4.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	16
4.7 Aineiston analyysi.....	16
5 Tulokset ja tulkinta	20
5.1 Merkitykselliset tunne-elämykset.....	20
5.2 Henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät merkitykset.....	23
5.3 Kokemukset ryhmän työskentelystä	25
5.4 Draamaprojektin muotoon liittyvät kokemukset	30
6 Pohdintaa ja johtopäätöksiä	32
6.1 Projektin ja tutkimuksen merkityksestä.....	32
6.2 Jatkotutkimus- ja toimintamahdollisuuksia.....	34
6.3 Loppusanat.....	35
LÄHTEET	36

1 Johdanto

Tässä julkaisussa kerrotaan Saimaan ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoiden kokemuksia ”Maalaishiiri ja kaupunkilaishiiri”- näytelmäprojektista. Opiskelijat tuottivat keväällä 2012 näytelmäesityksen satuun pohjautuvaa käsikirjoitusta täydentäen. Julkaisu pohjautuu projektista toteutettuun tutkimukseen, jonka aineistona hyödynnettiin opiskelijoiden tuottamia kirjallisia raportteja ja palautteita kokemuksistaan.

Tutkimuksessa on annettu ääni projektiryhmäläisille. Millainen merkitys kokemuksella oli heille, ja millaista oppimista esittävä draama taide- ja projektimuotona mahdollisti? Lisäksi on haluttu tutkia, kehittivätkö draamaprojektin kokemukset sosiaalialan työelämätaitoja ja sosiokulttuurisen innostajan pätevyyttä.

Taide- ja kulttuuritoiminnan vaikutukset on jo vahvasti tunnistettu sosiaali- ja terveysalalla. Opetusministeriön ”Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia - ehdotus toimintaohjelmaksi vuosille 2010-2014” on osaltaan lisännyt kiinnostusta taiteen ja kulttuurin hyvinvointia tuottaviin vaikutuksiin ja elämän laatuun (OPM:n julkaisu 2010:1). Ohjelman painopisteitä ovat yhteisöllisyyden edistäminen ja taiteen ja kulttuurin saaminen osaksi sosiaali- ja terveydenhuoltoa. Yhtenä painopisteenä Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -ohjelmassa on lisäksi työhyvinvoinnin tukeminen taiteen ja kulttuurin keinoin.

Kulttuuriin investoimalla voidaan edistää psykososiaalista hyvinvointia ja ainakin osittain torjua yhteiskunnallista syrjäytymistä (Hiltunen 2011). Kariston (1996) mukaan taiteen ja kulttuuritoiminnan tukeminen on parasta ennaltaehkäisevää sosiaalipolitiikkaa. Monelle sosiaaliselle ryhmälle taide tai kulttuuri voi olla merkittävä keino valtaistua, tulla näkyväksi ja olla osallisena (emt, 50). Sennet (2007) on todennut, että ”ihminen kokee itsensä hyödylliseksi voidessaan antaa jotakin, jolla on muille merkitystä”.

Ammattikorkeakoulupedagogiset ratkaisut toteutuvat edelleen paljolti teoriapainotteisena luokkahuoneissa tapahtuvana luentotyypin perinteisenä opetuksena. Lukujärjestystekniset ja hallinnolliset puitteet mahdollistavat huonosti spontaaneja kokeiluja ja ratkaisuja – tai sitten niiden suunnittelu ja järjestely vie

kohtuuttomasti opettajien aikaa. Tämä näytelmäprojekti toteutui osittain ryhmänohjaajan tunneilla (opotunnit), mutta suurimmaksi osaksi lukujärjestyksen ja työsuunnitelman ulkopuolisena vapaa-aikana – muutoin projekti ei olisi toteutunut.

Tulevaisuuden työelämätaidot edellyttävät Elinkeinoelämän Keskusliiton Oivallus- raportin (2011) mukaan yhä enemmän luovaa ja innovatiivista osaamista projektimaisessa työskentelykulttuurissa. Toisinajattelu ja – tekeminen, vaihtoehtoisten toimintatapojen etsiminen ja käytäntöön soveltaminen, ryhmissä tekeminen, toisilta oppiminen ja toisten ideoiden jalostaminen ovat harjoittelua vaativia taitoja. Luovuus tarkoittaaakin mahdollisuusajattelua ja vaihtoehtoisin toimintatapoihin tarttumista virheitä pelkäämättä ja yhdessä toimien.

Luovuuden edistäminen tulisi Elinkeinoelämän Keskusliiton mukaan ottaa kaiken koulutuksen lähtökohdaksi (emt.). Luovuus on kykyä ennakkoluulottomaan ajatteluun ja ongelmien ratkaisuun, kykyä ajatella asioita eri näkökulmista sekä kykyä nähdä asioille vaihtoehtoisia ratkaisutapoja. Ryhmissä tekeminen innostaa luovuutta kasvuun. Tutkimus pyrkii osaltaan kannustamaan luovien menetelmien, ja erityisesti draamakasvatuksen menetelmien käyttämiseen ammattikorkeakoulun opetuksessa.

Sosiaalialan koulutuksessa käytetään oppimismenetelmänä opettajajohtoisena luento-opetuksen lisäksi usein myös ryhmätyöskentelyä pohdintoihin ja keskusteluihin. Sosiaalialan osaamisen – kuten myös yleisten työelämävaatimusten kehittyminen edellyttää kuitenkin luovuuden, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen ja oman persoonan kehittymisen mahdollisuuksien vahvempaa tukemista pedagogisten ratkaisujen ja luovien ja toiminnallisten oppimismenetelmien avulla. Voiko tämän tutkimukseni kohteena oleva sosionomiopiskelijoiden draama-projekti oppimiskokemuksena tukea ja vahvistaa osaltaan näitä vaadittavia työelämätaitoja?

2 Sosionomin osaaminen

2.1 Sosionomin (AMK) tutkinto ja sijoittuminen työkentille

Ammattikorkeakoulussa suoritettavan sosionomi (AMK) -tutkinnon laajuus on 3,5 vuotta eli 210 opintopistettä. Sosionomit edistävät ja tukevat ihmisten sosiaalista selviytymistä arjessa ja muuttuvissa palvelurakenteiden verkostoissa. He kehittävät sosiaalialan palvelukokonaisuuksia ja vahvistavat ihmisten hyvinvointia.

Sosionomi työskentelee kasvatus-, opetus- ja ohjaustehtävissä sekä sosiaalisen tuen ja kuntoutuksen tehtävissä. Sosionomin työkenttään kuuluvat varhaiskasvatus, lastensuojelu-, perhe- ja nuorisotyö, vanhusten huolto sekä oppilas-, vammais- ja päihdehuolto. Sosionomi voi myös toimia itsenäisenä yrittäjänä. Koulutus mahdollistaa joustavan siirtymisen työtehtävästä toiseen ja antaa valmiudet myös palvelutuotanto-, johtamis- ja kehittämistehtäviin. Koulutuksessa perehdytään eri elämäntilanteissa ilmeneviin kasvatuksen, opetuksen, ohjauksen ja sosiaalisen tuen tarpeisiin. Samalla opitaan yksilö- ja yhteistyömenetelmiä, joilla edistetään asiakkaiden ja heidän läheistensä sosiaalista selviytymistä. (Saimaan ammattikorkeakoulu 2012)

Sosionomi (AMK) voi saada kelpoisuuden lastentarhanopettajan tehtäviin, jos hän valitsee tutkintoonsa vähintään 60 opintopistettä varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja. Opetussuunnitelma sisältää kuitenkin laaja-alaisesti perustietoja sosiaalialan eri kentiltä. Opiskelija voi suunnata omaa osaamistaan omilla ammattitaitoa edistävällä harjoittelun kenttävalinnoillaan, työelämäopinnoilla sekä vapaavalinnaisilla syventävillä teoriaopinnoilla.

2.2 Sosiaalialan yleiset työelämävaatimukset (kvalifikaatiot)

Sosiaalialan yleiset, kaikilla työkentillä vaadittavat työelämän osaamisvaatimukset ovat vuorovaikutustaidot ja oman persoonan käyttötaidot (Mäkinen ym. 2009, 22). Sosiaalialan koulutusohjelman tuottamista kompetensseista eli osaamisalueista tärkeimpiä onkin ”asiakastyön osaaminen”. **Vuorovaikutustaidot** ovat sosionomin ydinosaamista. ”Asiakkaalla” ei tarkoiteta vain yksittäisen asiakkaan kohtaamista, vaan tärkeänä kompetenssialueena on lisäksi

”yhteisöllinen osaaminen”. Sosionomin tuleekin osata vahvistaa ja luoda yhteisöllisyyttä ja osallisuutta (Mäkinen ym. 2009, 18-19).

Vuorovaikutusosaamista voidaan pitää sosiaalialan asiakastyön ytimenä (emt, 138). Työntekijöiltä edellytetään myös muutosvalmiutta, joustavuutta, reflektiivisyyttä, organisointikykyä, sekä viestintä- ja yhteistyötaitoja (emt, 21). Reflektiivisyydellä tarkoitetaan sekä taitoa haastaa oma toiminta ja ajattelu, kuin myös yhteisön vakiintuneet käytännöt - ”näin on aina tehty”. Reflektiivisyys voidaankin ymmärtää innovaatioiden edellyttämäksi luovaksi ajattelu- ja ideointikyvyksi. Sosiaalialan työtä eri työkentillä sävyttää yhä useammin projektiluontoinen työ, joissa toteutuvat erilaiset kehittämishankkeet.

Muusta työelämästä poikkeavasti sosiaalialan työtehtävien yleiseen vaatimukseen ovat kuin itsestään selvästi kuuluneet edellä esitettävien äänettömien taitojen lisäksi ns. ”pehmeät kvalifikaatiot”. Näitä ovat mm. esteettisyys, innostumisen ja innostamisen taito, intuition käyttö, toisten huomioiminen, ilmapiirin ja tunnelman luomisen taito, heittäytyvä ja irrotteleva työote, ulospäin suuntautuneisuus sekä muiden aktivoimisen taito (Mäkinen ym. 2009, 22).

2.3 Sosiaalipedagoginen viitekehys ja sosiokulttuurinen innostaminen

Sosionomikoulutuksessa vahvana perustana on sosiaalipedagoginen viitekehys. Sosiaalipedagogiikka on tieteenala, oppiaine ja ammatillinen orientaatio. Sosiaalipedagoginen teoria yhdistää kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen näkökulman, ollen siis lähtökohdiltaan monitieteistä. (Ranne 2005, 14)

Sosiaalipedagogisessa työssä korostuvat toiminnallisuus, yhteisöllisyys ja elämyksellisyys. Tyypillisiä työmenetelmiä ovat luovaan toimintaan perustuvat työmuodot (Mäkinen ym. 2009, 110).

Sosiaalipedagogiikan keskeinen sovellusalue ja työmenetelmä on **sosiokulttuurinen innostaminen**. Innostamisen tekniikoita ovat esimerkiksi ryhmätyötaidot, sosiaalisen kommunikaation taidot, projektityöskentelyn tekniikat ja erityis- taidot, kuten teatteri ja musiikki (Mäkinen ym. 2009, 114-115, Laiho 2005, 47).

Sosiaalipedagogista ammattipätevyyttä kuvataan usein kukan (Madsenin kukka) muodossa. Kukan terälehdet kuvaavat työntekijän toimintapätevyyden osa-alueita. **Tuottava pätevyys** tarkoittaa, että työntekijä hallitsee erilaisia työvälineitä, osaa käyttää niitä ja kykenee organisoimaan ja suunnittelemaan asioita. Hänellä täytyy olla kädentaitoja arkipäivän ongelmien ratkaisemiseksi, sekä taitoa innovoida ja kehittää työtään. **Ilmaisullinen** pätevyys edustaa toimintapätevyyden esteettistä ja emotionaalista ulottuvuutta. Työntekijän tulee kyetä astumaan asiakkaan asemaan sekä sanallisen viestinnän että toiminnallisten menetelmien (mm. luova liikunta, musiikki, kuvallinen ilmaisu ja draama) avulla. **Kommunikatiiviseen pätevyyteen** liittyy kyky toimia eettisesti kestävällä tavalla, kyky toimia yhteistyössä ja solmia luottamuksellisia vuorovaikutussuhteita. **Analyttinen ja synteesiä luova reflektiivinen pätevyys** liittyy oman työn ja toiminnan tutkimiseen ja uudelleen jäsentämiseen. Työntekijän toimintapätevyydessä yhdistyvät kaikki osa-alueet. (Mäkinen ym. 2009, 114-115, Laiho 2005, 47).

3 Draaman käsitteitä

3.1 Draama taidemuotona ja oppimiskokemusten mahdollistajana

Draamakasvatus on taidekasvatuksellinen ja kokemuksellinen oppiaine. Siinä opiskellaan ja tutkitaan draaman ja teatterin keinoja opetus- ja kasvatustyössä sekä draamaa taideaineena eri kasvatus- ja oppimisympäristöissä. Oppiaineena se rakentuu sosiokulttuuriseen ja yhteisölliseen oppimiseen, ja korostaa taiteen osallistavaa ja tutkivaa roolia. (Jyväskylän yliopisto 2012.)

Taiteellinen, kokemuksellinen oppiminen perustuu kykyyn muuttaa sisäisiä tai ulkoisia kokemuksia taiteen keinoin jaettavaksi sekä liittämään kokemukset ja havainnot laajempaan yhteyteen. Kyse on merkitysten rakentamisesta, jonka kautta voidaan edetä kohti paitsi aktiivista ja kriittistä kulttuurin tuntemusta myös itsen ja ympäröivän maailman tuntemusta (Hiltunen 2011).

Draamakasvatus- termillä tarkoitetaan Heikkisen mukaan (2004) draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä. Draama kasvatuksena voidaan Heikkisen (2004,40) mukaan kuvata ”mahdollisuuksien tilana” taiteen ja

kasvatuksen välissä. Draamakasvatuksen lähtökohtana ei tulisi hänen mielestään olla käsitys siitä joko taidemuotona tai opetusmenetelmänä, vaan näiden yhdistelmänä. Oppimisalueet perustuvat avoimiin prosesseihin, joissa merkityksiä luodaan yhdessä ja yksityisesti. Prosessit ovat tiedollisia, emotionaalisia ja sosiaalisia. Draamakasvatuksessa tuotetaan kulttuurillisia merkityksiä. Samalla kehittyvät mielikuvitus, itsetuntemus ja sosiaaliset taidot. Draamamenetelmiin liittyvä leikillisuus ohjaa tahtoa ja energiaa luoda uutta.

Karkkulainen (2011) puolestaan käyttää käsitettä ”toiminnalliset draamalähtöiset menetelmät” kuvaamaan draamamenetelmiä opetuksellisessa kontekstissa. Toiminnalliset teatterilähtöiset menetelmät ovat välineitä, joilla voi auttaa yksilöä kohtaamaan oman itsensä oppijana sekä oppimaan kokemuksen ja yhteisen tekemisen kautta.

3.2 Katsojien draama yhteisöllisenä oppimisprosessina

Draama sisältää sekä esittävän, osallistavan että soveltavan draaman genret (Heikkinen 2004, 19). Sosionomiopiskelijoiden draamaprojektissa ryhmä tuotti esityksen yleisölle, joten kyse oli katsojien genreen kuuluvasta draamatyöskentelystä. Katsojien draamassa tutkitaan ja yhdessä luodaan fiktiivinen maailma, jonka ”todellisuus” perustuu siihen, että katsojat ryhtyvät leikkiin mukaan ja katsoessaan uskovat näyttämön todellisuuden. Teatterin illuusion luominen ja siinä toimiminen (eli esittäminen) ovat aikaa vievää ja haastavaa ryhmätyötä. Esitys voidaan valmistaa tekstin pohjalta, tai ”ideasta esitykseen” – metodin eli improvisoinnin pohjalta. (emt, 34).

Ryhmä- ja prosessikeskeinen esittävän teatterin työtapana on Mäkisalo-Roposen (2008) mukaan luonteeltaan osallistavaa teatteria, eräänlaista ”yhteisöteatteria”, jossa yhteisönä on taiteellinen työryhmä. ”Devising” - käsitteellä tarkoitetaan harjoituskäytäntöjä, jossa käsikirjoitus syntyy prosessissa ryhmän synnyttämänä. Esityksen lopullinen ilmiasu ja rakenne muodostuvat käsikirjoitukseksi harjoitusprosessissa. Ryhmässä voidaan myös työstää valmista näytelmätekstiä yhdessä tavalla, jota voi kutsua ryhmädramatisoinniksi. Prosessissa ryhmän kanssa tehtävä dramatisointi ja päälle kirjoittaminen on tavallista esitykseen tähtäävässä pedagogisessa draamaesityksessä (emt, 18-19). Sosionomiopis-

kelijoiden ”Maalaishiiri ja kaupunkilaishiiri” – näytelmäprojektissa käsikirjoitus muokkautui ryhmän toimesta uudennäköiseksi ja ainutlaatuiseksi devising -metodia hyödyntäen.

Taidekasvatuksessa on Hiltusen (2011) mukaan kyse toiminnallisesta yhteisöllisyydestä. Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa taiteen kautta voi avautua merkityksellisen toiminnan tiloja, jossa tavoite sisältyy itse aktiviteettiin. Paolo Freiren (2005) mukaan vapauttava toiminta on dialogista ja sen lähtökohtana on monenkeskinen yhteistyö sekä toimijoiden tasavertainen toiminta. Sosiokulttuurisen innostamisen idean mukaisesti yhteisöllisen taidekasvatuksen keinoin voidaan käynnistää muutos asenteissa, ja saavuttaa kokemus mahdollisuudesta toimia aktiivisena ja vaikuttavana osana ympäröivää yhteisöä.

3.3 Draamaa sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa?

Sosiaali- ja terveysalalla oma persoona on tärkein työväline, joten ”minän” vahvistaminen ja yksilöllinen kasvu ihmisenä ovat haasteita opetuksessa ja ohjauksessa (Friis ja Kaikko 2008 ; Karkkulainen 2011). Luovat menetelmät tarjoavat tähän tarpeeseen hyviä keinoja ja välineitä.

Kun draamaa käytetään oppimismenetelmänä, käsiteltävän asian ymmärtäminen ja syventäminen, kognitiiviset tavoitteet painottuvat, mutta lisäävät samalla myös metakognitiivisia eli ajattelun taitoja. Samalla kehittyvät taidolliset ja sosiaaliset tavoitteet, kuten ilmaisu-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Draamakasvatus lisää myös affektiivisia eli tunteiden, asenteiden ja käsitysten taitoja. (Kivistö-Leikkonen 2011, 17.)

Draamakasvatuksessa opitaan kontekstin lisäksi omasta itsestä (henkilökohtainen kehittyminen) ja sosiaalisista taidoista (kuinka toimitaan yhdessä, ja yhteisen päämäärän eteen. Toiminnallisten draamatyömenetelmien mahdollistamassa kohtaamisessa opitaan Karkkulaisen (2011, 10-11) mukaan yhteisöllisesti. Kohtaaminen on vahvasti vuorovaikutuksessa olemista, läsnä olemista tilanteessa, ryhmässä, ajassa ja paikassa. Vuorovaikutus on ihmissuhdeammateissa kaikkein keskeisin työväline. Jokainen vuorovaikuttaa oman persoonansa avulla. Siksi harjoituksen saamisen ja omassa vuorovaikutuksessa kehittymisen

tulisi olla vielä paremmin keskiössä opinnoissa ja lisäkoulutuksissa. Kohtaaminen vuorovaikutustilanteissa on kertaluontoista ja siksi ainutlaatuista.

Häkämies (2007) on tutkinut draamamenetelmien hyödyntämistä mielenterveyshoitajien koulutuksessa. Selvittäessään draamamenetelmien käytön merkityksiä opiskelijoille sekä draaman kautta saavutettua oppimista, hän peilaa oppimista mielenterveyshoitajien ammatillisiin osaamisvaatimuksiin. Tutkimuksen mukaan draaman eri metodeilla voidaan ammattikasvatuksessa tavoitella esim. itsetuntemusta, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, itseilmaisun kehittymistä, so- siokulttuurista innostamista ja voimaantumista.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Draamaprojektin tausta

Kevään 2012 aikana toteutui Saimaan ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijaryhmän (S-S10B) kanssa näytelmäprojekti, jossa työstimme ja esitimme yhdessä lastennäytelmän ”Maalaishiiri ja kaupunkilaishiiri”. Projektiin osallistuminen oli ryhmäläisille vapaaehtoista. Projektissa mukana olevat sosionomiopiskelijat ansaitsivat opintopisteitä vapaasti valittaviin opintoihinsa. Ryhmän 24 opiskelijasta 15 osallistui näytelmäprojektiin. Toimin itse projektissa järjestelyjen yhdyshenkilönä, innostajana, näytelmän ohjaajana ja pohjakäsikirjoituksen dramatisoijana. Näytelmä esitettiin perjantaina 18.5. Ekta ry:n (Etelä-Karjalan työ- ja asukastupayhdistys) toimitilassa Sammonlahdessa.

Opiskeluryhmä oli aloittanut opiskelunsa puolitoista vuotta aikaisemmin, joten ryhmän jäsenet olivat toisilleen ennestään tuttuja. Toimin kyseisen sosionomiopiskelijaryhmän tutoropettajana, ja olen myös opettanut ryhmälle useita opintojaksoja aiemmin.

4.2 Projektin vaiheet

Maaliskuu

- Projektin aloitus: opiskelijoiden motivointi ja innostaminen mukaan projektiin. Käsikirjoituksen esittely ryhmälle. Käsikirjoituksen lihottaminen ja täydentäminen yhdessä opiskelijoiden kanssa mahdollisilla lisähahmoilla ja –tapahtumilla. Näytelmän laulujen sanojen muokkausta yhdessä
- Näytelmän esityspaikan pohdinta, valinta ja järjestäminen. Esityspaikkaan tutustuminen.
- Näytelmäprojektin verkkoalustan, moodlepohjan valmistaminen. Moodlepohjaan lisättiin wikialusta, johon jokainen sai halutessaan täydentää omia ehdotuksiaan. Tiedotus muutoksista pyrittiin tekemään moodlen kautta.

Huhtikuu

- Käsikirjoituksen lisämuokkaus: uusien hahmojen tavoitteiden, motiivien ja toiminnan ideointi yhdessä opiskelijoiden kanssa. Lavasteiden, äänimaiseman ja puvustuksen ideointi, hankkiminen ja työstö sekä vastuista sopiminen opiskelijoiden kanssa
- Näytelmän ja laulujen harjoittelua AMK:n tiloissa ja Sammontorilla Ekta ry:n tiloissa.

Toukokuu

- Näytelmän työstö valmiiksi; kenraaliharjoitukset Ekta ry:n tiloissa 16.5.

18.toukokuuta

Näytelmän esitys. Yleisönä lähialueen päivähoitossa olevia lapsia hoitajineen, Ekta ry:n työntekijöitä ja asiakkaita. Näytelmän jälkeen kokoonnuttiin ammattikorkeakoululla opettaja-tutkija-ohjaajan ja opiskelija-näyttelijä-projektilaisten yhteiseen palauterinkiin.

4.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani pyrin löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Minkälainen merkitys näytelmäprojektin kokemuksilla on sosionomiopiskelijoille? (Oppiminen itsestä, ryhmästä, ryhmässä toimimisesta ja ryhmätyöskentelystä, projektityöskentelystä ja teatteriesityksen tuottamisesta)
2. Saavutetaanko projektin kautta sosiokulttuurisen innostajan ammattipätevyyteen kuuluvien osaamisalueiden vahvistumista?

Tutkimukseni työhypoteesiksi muotoutui:

”Draamaprojekti mahdollistaa sellaisten sosiokulttuurisen innostajan ammattipätevyyteen kuuluvien osaamisalueiden ja innostamisen taktiikoiden oppimista, joita sosionomin ammatillinen erityisosaaminen edellyttää”

4.4 Metodiset lähtökohdat ja aineisto

Tutkimus toteutui laadullisena tapaustutkimuksena. Laadullisessa tutkimustraditiossa pyritään ymmärtämään kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti. Tapaustutkimuksessa tutkimuskohteenä on tapaus, tilanne, tapahtuma tai joukko tapauksia, joiden tarkastelussa kiinnostuksen kohteena ovat usein prosessit. Yksittäistapauksia pyritään tutkimaan niiden luonnollisessa ympäristössään kuvailemalla tutkittavaa ilmiötä. (Hirsjärvi ym. 2006).

Aineistona tutkimuksessa käytettiin sosionomiopiskelijoiden tuottamia kirjallisia, vapaamuotoisia tunnelmapurkuja draamaprojektista heti esitetyn näytelmän jälkeen, sekä heidän jälkeensä tuottamia kirjallisia raportteja projektin kokemuksista ja merkityksestä.

Lähtökohtani tutkimuksessani oli eksistentiaalinen, holistinen ihmiskäsitys, jossa ihminen ymmärretään merkityksiä luovana ainutkertaisen ainutlaatuiseksi. Eksistentiaalisen ihmiskäsityksen mukaisesti omat käsitykseni todellisuudesta kietoutuvat kuitenkin tutkittavaan todellisuuteen (Häkämies 2007). Halusinkin tässä tutkimuksessani (kuten koko projektissakin) antaa opiskelijoille subjektiivisen.

Tutkimuksessani toteutui fenomenologis- hermeneuttinen tutkimusote (Laine 2001). Fenomenologisesti tutkimus kohdentuu draamaprojektiin ilmiönä. Hain tietoa opiskelijoiden oppimiskokemuksilleen antamista merkityksistä. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen erityispiirteenä on se, että siinä ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tietokysymyksinä nousevat esille mm. ymmärtäminen ja tulkinta (Tuomi ja Sarajärvi, 2011, 34; Laine 2001).

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämismaailma, ja siinä erityisesti kokemus. Kokemus muotoutuu inhimillisten kokemusten merkitysten mukaan. Fenomenologinen merkitysteoria näkee ihmisen suhteen todellisuuteen merkitysten muovaamiksi. (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 34).

Hermeneuttinen ulottuvuus puolestaan liittyy tulkintaan eli merkitysten ymmärtämiseen. Ymmärtäminen on aina tulkintaa, ja kaiken ymmärtämisen pohjana on jo aiemmin ymmärretty (esiymmärrys). Ymmärtäminen etenee ja liikkuu kehämäisenä liikkeenä, ns. hermeneuttisena kehänä (Laine 2001; Tuomi ja Sarajärvi 2011).

Jonkinlainen esituttuus on Laineen (2001, 31) mukaan merkitysten ymmärtämisen edellytys. Tutkijana en aloita tulkintatyötäni tyhjästä; olen projektiin osallistuneiden opiskelijoiden tutoropettaja, osa ammattikorkeakouluyhteisöä, sosiaalialan koulutusohjelmaa ja sen perinteitä. Taustallani vaikuttaa myös oma kokemukseni ja käyttöteoriani draamamenetelmiä työssäni hyödyntävänä opettajana.

Olin itse mukana toiminnassa koko näytelmäprojektin ajan ryhmän ohjaajana ja innostajana; omat kokemukseni ja havaintoni luovat siten pohjaa tulkinnalleni opiskelijoiden tuottamasta aineistosta. Tutkimukseni onkin sekä deskriptiivistä että tulkinnallista. (Häkämies 2007) Kokemuksen konteksti on subjektiivinen. Tässä tutkimuksessa olen osa ilmiötä; osallisuus oli väistämätöntä tutkiessani ilmiötä oman välittömän ja välillisen toimintani kautta. Perttulan (2006, 157) mukaan kokemuksen tutkimisessa tutkimuksellinen ymmärtäminen tapahtuu tutkijan toimesta ja on siinä mielessä subjektiivista.

Tutkimukseni aineistona käytettiin kirjallisia tunnelmapurkuja ja raportteja. Opiskelijat tuottivat projektin lopussa nimettöminä kirjalliset, vapaamuotoiset, lyhyet tunnelmapurkupaperit (15 kpl). Ohjeeksi tunnelmapurkujen (TP) kirjoittamiseen pyysin miettimään tuntemuksia projektin alkaessa ja kuluessa, sekä juuri nyt esityksen jälkeen. Lisäksi jälkeinpäin (palautuspäivä 30.5) opiskelijat tuottivat raportit projektin kokemuksista ja merkityksistä, ja palauttivat ne sähköisesti verkkoalustalle (12 kpl). Raportin kirjoittamista olin ohjeistanut antamalla seuraavia teemoja pohdinnan tueksi:

- Minkälainen kokemus näytelmäprojekti on ollut sinulle? Mikä on ollut mieleenpainuvinta, mikä on tuottanut iloa, mikä on aiheuttanut kielteisiä tunteita?
- Miten projekti on muokannut käsitystäsi
 - Itsestäsi?
 - Opiskeluryhmästäsi?
 - Teatterista taidemuotona?
 - Projektityöstä?
- Entä miten produktio on mielestäsi muokannut omia valmiuksiasi?

4.5 Eettiset näkökohdat

Opiskelijat olivat alusta asti tietoisia projektin vapaaehtoisuudesta ja sen linkitymisestä vapaavalintaisiin opintopisteisiinsä yhdessä opiskelijaryhmän kanssa käytyjen keskusteltujen ja sovittujen kriteerien mukaan. Opiskelijat saivat kirjallisen tutkimuskirjeen, jossa tutkimuksen tarkoitus, toteutus, aineistonkeruu ja sen käsittelytapa tulevat esille. Opiskelijalla oli mahdollisuus kieltäytyä tuottamansa aineiston käyttäminen tutkimuksessani. Tutkimusluvan on myöntänyt Saimaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan toimialajohtaja.

Opiskelijoiden tuottamat aineistot hävitettiin niiden käsittelyn ja tutkimusraportin kirjoittamisen jälkeen. Tutkimusraportissani aineiston tuottajan henkilöllisyys ei tule esille millään tavalla. Koodasin tunnelmapurut (TP1-TP15) ja raportit (RA1-RA12) satunnaiseen järjestykseen. Aineiston käsittelyvaiheessa kirjasin

alkuperäisilmauksiin tunnustekoodin numerointini perusteella. Tutkimusraporttini suorissa lainauksissa käytän näitä tunnustekoodoja erottelemaan tunnelmapalautteet ja raportit toisistaan.

4.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään Hirsjärven ym. (2006) mukaan termejä validiteetti (luotettavuus) ja reabiliteetti (toistettavuus) . Validiteettiin liittyvää ehtoa luotettavuudelle voidaan pitää sitä, että saatu tieto on ollut rehellistä. Pulmana tiedon rehellisyydessä voi olla opiskelija – opettaja – suhteen mukanaan tuomat haasteet. Opiskelijoiden tuottamasta aineistosta tunnelmapurut palautuivat nimettöminä, mutta raportit sen sijaan nimettyinä. Opiskelijoille antamassani saatekirjeessä kerrotaan, ettei tutkimusraportissa opiskelijan henkilöllisyys tule esille millään tavalla. On kuitenkin mahdollista, että opiskelijan tuottama aineisto sisältää ilmaisuja, joita oletetaan toivottavan tuotettavaksi. Raportit sisälsivät kuitenkin myös kriittistä palautetta projektin tuntemuksista. Tältä pohjalta voisi tulkita palautteen olleen rehellistä ja siten validia.

Täyttä objektiivisuutta ei voi tavoitella, kun tutkimuksessa tehdään tulkintoja havaintojen pohjalta. Tutkimustuloksissa näkyekin tutkijan oman esiyymmärryksen johdattelema tulkinta. Aineiston analyysin vaiheita on pyritty kuvaamaan tarkasti, jotta lukija voi havaita sisällönanalyysin eri vaiheissa tapahtuneen tulkinnan.

Jokainen ryhmä ja projekti on erilainen. Tutkimuksen reliabiliteetti, yleistettävyyys ja toistettavuus ei siten ole mahdollista. Fenomenologis- hermeneuttisessa tutkimuksessa kysymys on ainutlaatuisesta ilmiöstä, ja sen mahdollistamasta kokemuksesta osallistujille.

4.7 Aineiston analyysi

Aineistoa käsiteltiin Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2006) kuvaamin laadullisin metodein, merkityksiä etsien ja kuvaillen. Aineiston analyysi tapahtui kuvaamalla ja jaottamalla se merkityskokonaisuuksiksi. Pyrin tematisoimaan ja

käsitteellistämään opiskelijoiden tuottamaa aineistoa, jonka jälkeen muodostin merkityskokonaisuuksista synteesein. Fenomenologian perinteen mukaisesti pyrin selvittämään ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen. (Laine 2011, 40-42). Pysin johtopäätöksissäni ymmärtämään, mitä näytelmäprojekti merkitsi sosionomiopiskelijoille. Tavoitteeni oli ymmärtää tutkittaviani heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa.

Aineistoa käsiteltiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 117-118). Lähtökohdiltaan analyysi eteni aineiston ehdolla, mutta abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitettiin teoreettisiin käsitteisiin. Alaluokat synnyttiin aineistolähtöisesti, mutta analyysin yläluokat tuotettiin valmiina: yläluokat muodostin sosiokulttuurisen innostajan taktiikoista ja ammattipätevyysalueista.

Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkimastani ilmiöstä. Pysin etenemään kolmivaiheisen prosessin kautta, aluksi redusoiden eli pelkistäen ilmaisut tunnelmapuruista (TP) ja raporteista (RA). Pelkistäessäni pyrin tiivistämään ja pilkkomaan informaatiota osiin. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni ohjasi oleellisten ilmaisujen koodausta. (Minkälainen merkitys näytelmäprojektin kokemuksilla on sosionomiopiskelijoille: oppiminen itsestä, ryhmästä, ryhmässä toimimisesta ja ryhmätyöskentelystä, projektityöskentelystä, teatteriesityksen tuottamisesta?)

Aineistoista kerätyt alkuperäisilmaisut luokittelin neljään pääteemaan: 1) Merkitykselliset tunne-elämykset, 2) Henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät merkitykset 3) Projektin merkitys ryhmälle, ja 4) Draamaprojektin muotoon liittyvät merkitykset.

Klusteroin eli ryhmittelin koodatusta aineistosta samaa tarkoittavat käsitteet, muodostaen niistä ilmiöitä kuvaavia luokkia. Jokaisen neljän teeman sisällä muodostin aineistolähtöisesti alkuperäisilmaisuihin pelkistettyjä ilmaisuja, ja näistä edelleen alaluokkia (pelkistetyt ilmaisut, ja niistä muodostetut alaluokat löytyvät taulukoituina tulosten yhteydessä luvusta 5).

Klusteroinnin jälkeen abstrahoin aineiston hyödyntäen luokittelussa sosiokulttuurisen innostajan tekniikoita ja ammattipätevyysalueita. Tämä tapahtui

peilaten alaluokkia Mäkisen ym. (2009) ja Laihon (2005) käsitteiden pohjalta muodostamani taulukon mukaisesti yläluokkiin (sosiaalialan työelämäkvalifikaatiot), sekä edelleen pääluokkiin (innostamisen tekniikat). Näin hain vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni:

- Saavutetaanko projektin kautta sosiokulttuurisen innostajan ammattipätevyyteen (yhdistävä luokka) kuuluvien osaamisalueiden vahvistumista?

Aineistosta nousseita opiskelijoiden kuvaamia merkityksiä peilattiin tulosten tulokinnassa seuraaviin taulukoihin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen:

TAULUKKO 1. Sosiokulttuurisen innostajan ammattipätevyysalueessa ”**kommunikatiivinen pätevyys**” hyödynnettävät tekniikat, ja tekniikoiden edellyttämät työelämäosaamisvaatimukset (soveltaen Mäkinen ym. 2009, Laiho 2005) :

SOSIAALIALAN TYÖELÄMÄKVALIFIKAATIOT (yläluokka)	KVALIFIKAATIOITA HYÖDYNTÄVÄT INNOSTAMISEN TEKNIIKAT (pääluokka)	INNOSTAMISEN TEKNIIKAN TOTEUTTAMA AMMATTIPÄTEVYYSALUE (yhdistävä luokka)
<ul style="list-style-type: none"> •Vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyöosaaminen •Innostuminen ja innostaminen, muiden aktivoimisen osaaminen •Ulospäin suuntautuminen •Toisten huomioiminen •Reflektiivisyys (aloitteellisuus, aktiivisuus, kehittämisosaaminen) 	Ryhmätyötaidot ja sosiaalisen kommunikaation taidot	<u>Kommunikatiivinen pätevyys</u>

TAULUKKO 2. Sosiokulttuurisen innostajan ammattipätevyysalueessa ”**tuottava pätevyys**” hyödynnettävät tekniikat, ja tekniikoiden edellyttämät työelämäosaamisvaatimukset (soveltaen Mäkinen ym. 2009, Laiho 2005) :

SOSIAALIALAN TYÖELÄMÄKVALIFIKAA TIOT (yläluokka)	KVALIFIKAA TIOTA HYÖDYNTÄVÄT INNOSTAMISEN TEKNIIKAT (pääluokka)	INNOSTAMISEN TEKNIIKAN TOTEUTTAMA AMMATTIPÄTEVYYSALUE (yhdistävä luokka)
<ul style="list-style-type: none"> • Muutosvalmius ja joustavuus • Organisoitiosaaminen • Heittäytyvä ja irrotteleva työote, riskinotto kyky • Reflektiivisyys (aloitteellisuus, aktiivisuus, kehittämisosaaminen) 	Projektityöskentelyn tekniikat	<u>Tuottava pätevyys</u>

TAULUKKO 3. Sosiokulttuurisen innostajan ammattipätevyysalueessa ”**ilmaisullinen pätevyys**” hyödynnettävät tekniikat, ja tekniikoiden edellyttämät työelämäosaamisvaatimukset (soveltaen Mäkinen ym. 2009, Laiho 2005) :

SOSIAALIALAN TYÖELÄMÄKVALIFIKAA TIOT (yläluokka)	KVALIFIKAA TIOTA HYÖDYNTÄVÄT INNOSTAMISEN TEKNIIKAT (pääluokka)	INNOSTAMISEN TEKNIIKAN TOTEUTTAMA AMMATTIPÄTEVYYSALUE (yhdistävä luokka)
<ul style="list-style-type: none"> • Esteettisyys- ja intuitio-osaaminen • Ilmapiirin ja tunnelman luomisen taito 	Erityistaidot (luovat taidot; teatteri, musiikki, käden taidot...)	<u>Ilmaisullinen pätevyys</u>

5 Tulokset ja tulkinta

5.1 Merkitykselliset tunne-elämykset

Tunnelmapalautteissa opiskelijat toivat esille tuntemuksiaan projektin alkaessa, kuluessa ja päättyessä. Muutos opiskelijoiden kuvaamissa tuntemuksissa projektin alun ja lopun välillä oli suuri. Alun epätietoisuus ja ahdistus vaihtui päätösvaiheessa helpotukseen ja myönteisiin tunnelmiin. Aineistosta nousevia epävarmuuteen liittyviä merkityksellisiä kokemuksia esittelen raportissani luvussa 5.4 ”Draamaprojektin muotoon liittyvät kokemukset”.

Draamaprojektin koettiin olleen kokonaisuutena **rikastuttava, innostava ja iloa tuottava**. Ryhmän yhteinen toiminta projektin aikana suunnitteluineen ja harjoituksineen, sekä itse esityksen onnistuminen näyttäytyivät tunnelmapuruissa (TP) ja raporteissa (RA) positiivisina tunneilmaisuuina:

- *Kiva positiivinen olo (TP4)*
- *Onneksi tuli lähdettyä mukaan (TP12)*
- *Tuli hyvä mieli (TP3)*
- *Oli hauskaa (TP1)*
- *Esityspäivän jälkeiset fiilikset olivat suorastaan mahtavat (RA11)*

Hyvää mieltä koettiin myös projektin tuotoksen, näytelmäelämyksen tarjoamisesta lapsille, ja **hyvän mielen tuottamisesta heille**:

- *Ilon tuottaminen monelle mukana olijalle ja katsojalle (TP4)*
- *Oli palkitsevaa nähdä lasten ilmeitä ja reaktioita. (RA9)*
- *Yleisön ilmeet ja kommentit olivat mitä ihanin palkinto siitä kaikesta.(RA11)*

Raporteissa tuli esille **projektin vapaaehtoisuuden ja positiivisen ilmapiirin merkitys** hyvien tuntemusten ja rentouden syntymisessä:

- *Projektin tekeminen oli hauskaa, eikä sitä oikeastaan ajatellut sillä tavalla vakavasti projektina vaan yhteisenä hauskanpitoa, jolla oli päämäärä. Sellaista projektityöskentelyä pitäisi mielestäni olla. RA10)*

- *Oli koko ajan avoin ilmapiiri ja huumori mukana, mikä teki kokemuksesta mieluisan (RA9)*

Repo-Kaarennon (2007, 57) mukaan draamaryhmät ovat monelle ihmiselle paikka, joka tarjoaa mahdollisuuden uudenlaisen ja tervehdyttävän identiteetin ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Oppimista luo jo kuuluminen vapaaehtoisuuteen perustuvaan ryhmään, jonka tekemisen tunnelman ja tarkoituksen ihminen kokee mielekkääksi. Yhteistoiminta ja ryhmään kuuluminen sinällään ovat tärkeitä ihmisen identiteetille.

Erityisesti draamaryhmäläiset linkittivätkin positiivisia tunteita nimenomaan **toiminnallisuuteen**: draamaharjoitusten yhteydessä tehtiin lämmittelyharjoitukseen, oman roolin rakentamiseen ja kohtausten yhteiseen ideointiin ja improvisointiin:

- *Mieleenpainuvimpia kokemuksia projektin aikana oli, kun leikimme "zombie hippaa" erään kerran alussa, kun oma rooli muovaantui, ja tietenkin viimeisimmät harjoitukset ja varsinainen esittäminen. (RA9)*

- *Jokainen harjoituskerta oli erittäin mieleenpainuva ja tuntuikin, että aina odotti innolla--- (RA11)*

- *Yhteisen tekemisen ja luomisen fiilis oli havaittavissa (RA9)*

Millainen merkitys näillä opiskelijoiden kuvaamilla positiivilla tunteilla voi olla projektissa syntyneelle oppimiselle? Henry (2010) on luonut käsitteellisen mallin kuvaamaan draamassa toimijan henkilökohtaista oppimiskokemusta. Oppimisen edellytyksenä on sisäisten prosessien (tunteiden ja mielikuvituksen) aktivoituminen. Tämä aktivoituminen käynnistää ajattelun, jonka kautta oppija löytää uusia näkökulmia. Ajattelu johtaa uuden tiedon välittymiseen. Henryn mallissa kiteytyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen prosessi: yksilöllinen,

eksistentiaalinen ja ainutlaatuinen oppiminen. Oppimisen käynnistäjänä ovat siis yksilön sisäiset prosessit ja tunteet. ”Maalaishiiri ja kaupunkilaishiiri” – projektissa osallistujat kuvaavat monia positiivisia tuntemuksia, hyvää mieltä ja innostusta – merkityksellisten oppimiskokemusten kasvualusta näyttäisi siis mahdollistuneen tunteiden aktivoitumisen kautta.

Seuraavassa taulukossa esitellään aineistosta pelkistetyt **merkitykselliset tunne-elämykset** alaluokkina, joita peilataan sosiaalialan työelämäkvalifikaatioihin.

TAULUKKO 4. Draamaprojektin tuottamien merkityksellisten tunne-elämysten kehittämät työelämäkvalifikaatiot

Pelkistetty ilmaus	Ilmausten kuvaamat merkitykselliset tunne-elämykset (alaluokka)	Merkityksellisten tunne-elämysten kehittämät työelämäkvalifikaatiot (yläluokka)
Positiivinen, hyvä olo	Rikastuttava, innostava ja iloa tuottava kokemus	<ul style="list-style-type: none"> • Ilmapiirin ja tunnelman luomisen taito • Innostuminen ja innostaminen • Heittäytyvä ja irrotteleva työote
Vapaaehtoista hauskanpitoa, jolla oli päämäärä	Mielekästä, ”vakavaa” leikkiä	<ul style="list-style-type: none"> • innostuminen ja innostaminen
Yhteisen tekemisen ja luomisen ”fiilis”	Positiivinen, rento ilmapiiri	<ul style="list-style-type: none"> • Heittäytyvä ja irrotteleva työote
Katsojien reaktiot palkitsivat	Hyvä mieli ilon tuottamisesta toisille	<ul style="list-style-type: none"> • Innostuminen ja innostaminen

Projektin tuottamien positiivisten tunne-elämysten myötä opiskelijat näyttävätkin saaneen harjoitusta sosiaalialan työelämäkvalifikaatioihin kuuluvista **ilmapiirin ja tunnelman luomisen taidosta, innostamisesta ja innostamisesta, sekä heittäytyvästä ja irrottelevasta työotteesta**. Nämä taidot liittyvät kaikkiin

sosiokulttuurisen innostamisen tekniikoihin: ryhmätyötaitoihin, sosiaalisen kommunikaation taitoihin, projektityöskentelyn tekniikoihin ja luoviin erityistaitoihin (pääluokat). Draamaprojektiin osallistuneen saivat siten harjoitusta sosiokulttuurisen innostajan ammattipätevyyden alueista sekä kommunikativisessa, tuotavassa, että ilmaisullisessa pätevyudessa (yhdistävät luokat).

5.2 Henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät merkitykset

Aineistosta nousevat henkilökohtaiseen kasvuun linkittyvät merkitykset tiivistyvät huoleen ”mokaamisesta”, ja toisaalta rohkeuden ja itseluottamuksen kasvuun onnistuneen projektin päättyessä. Moni opiskelija viestitti tunnelmapalautteessaan ja raportissaan olleensa jännittynyt ja **huolissaan henkilökohtaisesta epäonnistumisesta** näyttelemisessä ja esityksessä.

- *Minua jännittää esiintyminen aina todella paljon. (RA6)*

- *Jännitti (TP9)*

- *Miten pärjään? (TP1)*

Huoli epäonnistumisesta vaihtui kuitenkin **onnistumisen tunnelmiin** esityksen jälkeen. Kokemuksista peilautuukin itsensä ylittämistä, rohkeuden ja **itseluottamuksen kasvua** ja kykyä sietää oma epätäydellisyys:

- *Kehityin projektin myötä luottavaisemmaksi omia kykyjäni kohtaan ja itsevarmuuteni kasvoi. (RA9)*

- *Ennen ajattelin, että täytyy olla täydellinen, jotta voi laulaa. Sain rohkeutta esiintymiseen taas himpun verran lisää (RA6)*

- *Epävarmuuteni väheni kun esitys oli ohi ja tiesin että se oli sujunut hyvin. (RA4)*

- *Se oli tavallaan myös paikka ylittää itsensä, kokeilla jotain erilaista. (RA5)*

- *Kun esitimme näytelmän ja se menikin tosi hyvin, niin innostus kasvoi potenssiin sata! (RA 9)*

Rusasen (2002, 119-148) tutkimuksessa draamaopetuksen todettiin tarjonnan yläasteen oppilaille monenlaista oppimista ja kasvua: itsetuntemusta, hyväksytyksi tulemisen tunnetta, rohkeutta ja voimavarojen kasvua. Hän kirjoittaa oppilaiden palautteen pohjalta, että positiiviset vaikutukset tuntuvat olevan syvää minäkäsityksen muutosta ja ulottuvan koko elämään eikä vain ilmaisutaidontunnille. Myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden tuottamasta aineistosta voi päätellä samansuuntaisia tuloksia.

Seuraavassa taulukossa esitellään aineistosta pelkistetyt **henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät merkitykset** alaluokkina, joita peilataan sosiaalialan työelämäkvalifikaatioihin.

TAULUKKO 5. Draamaprojektin tuottamien henkilökohtaiseen kasvuun liittyvien merkitysten kehittämät työelämäkvalifikaatiot

Pelkistetty ilmaus	Ilmaukseen sisältyvä henkilökohtaiseen kasvuun liittyvä merkitys (alaluokka)	Henkilökohtaiseen kasvuun liittyvien merkitysten kehittämät työelämäkvalifikaatiot (yläluokka)
Pärjääköhän?	Huoli mokaamisesta esityksessä	• Vuorovaikutus-, viestintä- ja sosiaaliset taidot (Esiintymistaito)
Onnistuin!	Itsensä ylittäminen, rohkeuden ja itseluottamuksen kasvu	• Heittäytyvä ja irrotteleva työote (Riskinotto)

Projektiin liittyvät kokemukset näyttävät aineiston perusteella vaikuttaneen myönteisesti sosionomiopiskelijoiden itseluottamukseen ja rohkeuteen, ja sitä kautta kehittäneen **vuorovaikutus- viestintä- ja sosiaalisia taitoja** (esiintymistaito). Myös **heittäytyvä ja irrotteleva työote** kvalifikaationa (riskinotto) on opiskelijoiden tuottaman aineiston perusteella vahvistunut. Sosiokulttuurisen innostamisen tekniikoista kehittyivät näin ollen ryhmätyö- ja sosiaalisen

kommunikaation taidot, sekä projektityöskentelyn tekniikat. Innostajan ammatti-pätevyysalueista harjoitusta saivat kommunikatiivinen ja tuottava pätevyys.

5.3 Kokemukset ryhmän työskentelystä

Ryhmät luovat Kopakkalan (2005) mukaan oppimista, kun ihminen heijastaa normejaan ja käyttäytymistään ryhmän toimintakulttuuriin. Kerätystä aineistosta nousee selkeästi esille projektin alkuvaiheen **huolta työnjaosta, omasta roolista** ja siitä, löytyykö kaikille halukkaille sopiva tehtävä ja riittävä vastuuta projektissa. Innostaessani opiskelijoita mukaan projektiin ”markkinoin” projektista ansaittavia vapaavalinnaisia opintopisteitä ja ryhmän yhteistä rentoa, mutta tavoitteellista lastennäytelmäprojektia. Toivoin alun perin, että koko opiskeluryhmä lähtisi mukaan tekemiseen jossain muodossa, mutta näin ei käynyt. Aineistosta nousee esille etukäteisepäilyistä siitä, onko mukaan lähtijöitä ylipäättään:

- *Ei varmaan moni innostu mukaan (TP3)*

Huolta koettiin myös omasta osuudesta ja tekemisen riittävydestä.

- *Pelotti että jään ulkopuoliseksi (TP10)*

- *Miten työnjako onnistuu? (TP1)*

- *Aika paljon näyttelijöitä mukana (TP12)*

Ahon (2003), 88-89) mukaan draama- ja teatteriryhmien yhteiset tavoitteet vahvistavat motivaatiota ryhmään sitoutumisesta, kun ryhmän jäsenet tuntevat olevansa tarvittuja esityksen valmistumisen kannalta. Näytelmäprojektin aikana ryhmän yhteistyön koettiin tiivistyvän ja yhteenkuuluvuuden vahvistuvan.

- *Projekti lähensi ryhmäämme (RA2)*

- *Mielestäni projektin myötä ryhmämme ”heräsi henkiin” (RA5)*

- *Ryhmä jotenkin hitsautunut yhteen (TP5)*

Aineistosta nouseekin esille paljon myönteisiä kommentteja projektin **positiivisesta vaikutuksesta ryhmähenkeen**. Projektin myötä syntynyt näytelmäesitys koettiin yhteiseksi onnistumiseksi. Usea opiskelija mainitsee iloinneensa siitä, kuinka moni tuli mukaan aktiiviseksi osallistujaksi projektiin:

- Oli ilo huomata aktiivinen osallistuminen ja mukaan "heittäytyminen" (RA5)

Hyvänä asiana koettiin mahdollisuus vaikuttaa omaan rooliin projektissa; jokaisella oli oma tärkeä paikkansa kokonaisuudessa:

- Oman osallistumiseni löysin kädellä tekemisen kautta....rekvisiitan tekeminen oli mukavaa. (RA12)

- Itselleni sopi hyvin paikka laulukuorossa (RA7)

Kopakkalan (2005) mukaan ryhmät ovat erityisen potentiaalisia yksilön identiteetin hahmottumisen kannalta, sillä jokaisessa uudessa ryhmässä muodostumisvaiheen aikana yksilö joutuu löytämään oman paikkansa ja käyttäytymisensä ryhmän jäsenenä. Tämä voi olla tiedostamaton prosessi, mutta tarjoaa myös mahdollisuuden valita tietoisesti uuden roolin.

Sosionomiopintoihin sisältyy paljon erilaisia ryhmätöitä, joissa ryhmiä vapaasti muodostettaessa opiskelijat hakeutuvat usein samoihin, turvallisiin ja tuttuihin kokoonpanoihin. Aineistosta nouseekin esille projektin mahdollistaneen syvemmän tutustumisen ryhmäläisiin. Erityisesti mainitaan merkitykselliseksi yhteinen tekeminen niiden opiskelijoiden kanssa, joiden kanssa ei muutoin ole juuri työskennellyt:

- Uusia piirteitä löytyi luokkakavereista (TP2)

- Myös näytelmäryhmän jäsenistä oppi hieman lisää. (RA4)

- Tämän näytelmän aikana toimi myös sellaisten meidän ryhmäläisten kanssa, joiden kanssa ei tule muuten niin paljon tehtyä esim. ryhmätehtäviä. (RA4)

- *Opiskeluryhmästäni sain uusia hyviä ystäviä ja vanhemmatkin ystävät tulivat entistä läheisemmiksi. (RA11)*
- *Oli mukava ikään kuin tutustua uudelleen tällaisen rennon tekemisen kautta (RA10)*

Lisäksi todetaan tällä syvemmällä tutustumisella olevan positiivista vaikutusta tuleviin ryhmitöihinkin:

- *Opin myös toimimaan paremmin ryhmänä heidän kanssaan ja varmasti tulevat ryhmätööt ovat näytelmän ansiosta jonkin verran jouhevampia tehdä. (RA10)*

Projektilla näyttää siis olleen **ryhmän luottamusta, koheesiota ja yhteistyökykyä voimistava merkitys.**

Näytelmän käsikirjoitus muokkautui projektin aikana ryhmän ideoimana henkilö- hahmo- ja tapahtumatäydennyksin alkuperäisestä käsikirjoituksesta. Ideat hioutuvatkin tyypillisesti ryhmissä (Oivallus- raportti). Joku keksii alkuperäisen ajatuksen, mutta sen jälkeen tarvitaan eri osaamisilla varustettuja ihmisiä, jotta idea jalostuisi. Onnistumisen kannalta keskeistä on, miten hyvin erilaiset ihmiset toimivat yhteen. Projektissamme näytelmän ideointivaihe koettiin mieleenpainuvaksi. Kaikki halukkaat saivat osallistua tarinan rakentumiseen, jolloin näytelmästä tuli ryhmänsä näköinen:

- *Tosi hienoa oli että teimme näytelmästä omannäköisen eli lisäsimme sinne rooleja. (RA2)*
- *Oli mukavaa päästä vaikuttamaan, eikä ketään ajatuksineen lytätty. (RA10)*
- *Yhteisen tekemisen ja luomisen fiilis oli havaittavissa (RA9)*

Oma mahdollisuus vaikuttaa nähtiin hyvänä asiana, ja samalla koettiin Devising- työtavan opettaneen myös oman mielipiteen kertomista ja ryhmäroolin vahvistumista. Projektin vaikutukset näyttäytyvätkin opiskelijoiden raporteissa **yhteisöllisyyden kasvuna ja oman ryhmäroolin vahvistumisena ja palautteenantokyvyn kehittymisenä.**

- *Hienoa että sain ääneni kuuluviin ja sain vaikuttaa (TP10)*

- *Oppi palautteen antamista ja sanomista suoraan (TP11)*

Projektissa näytti toteutuvan Freiren (2005) kuvaama dialoginen toiminta, jonka kautta saavutettiin kokemus mahdollisuudesta toimia aktiivisena ja vaikuttavana osana ympäröivää yhteisöä. Koskenniemen (2007, 58) mukaan yhteisöllisen luovan prosessin edellytys on yhteisö, jossa vallitsee keskinäinen luottamus, eli ilmapiiri, jossa uskaltaa tuoda toiveensa ja tarpeensa esiin. Vain ihmiset, jotka uskovat toisiinsa ja yhdessä toimimiseen, synnyttävät toimivia kokoonpanoja. Asenteena on se, ettei mitään tyrmätä, vaan luotetaan siihen, että ideat kehittyvät ja jalostuvat ja toiset putoavat ajan mukana pois. Täytyy olla valmis sekä ottamaan vastuuta, että jakamaan omaa maailmaansa. Prosessoivan työskentelyn peruslähtökohta on itsestä ammentaminen.

Niinistön (2000, 172-175) mukaan luovuus syntyy spontaaniudessa, valmiustilassa jossa mieli on poikkeuksellisen vapaa, ja ihminen toimii kuin lapsen kaltaisesti. Spontaanisuus syntyy hänen mukaansa vuorovaikutuksessa, jossa suostutaan yhdessä jakamaan ja luomaan mielikuvia. Opiskelijaryhmän työskentelyä näytelmän käsikirjoituksen ideoinnissa leimasi aineistosta näkyvä innostunut, hyväksyvä vuorovaikutus.

Teatteriryhmissä painottuu yhteistoiminnallinen oppiminen, jolla korostetaan ryhmän jäsenten aktiivista osallistumista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimista lisää ryhmän jäsenten riippuvuus toisistaan, ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu, vuorovaikutteisuus ja sosiaalisten taitojen harjoittelu (Repo-Kaarento 2007, 33-37; Hovari 2010, 69). Aineistosta nousee joidenkin ryhmäläisten harmi siitä, etteivät kaikki osallistujat olleet yhtä sitoutuneita ja aktiivisia, mikä lisäsi muiden ryhmäläisten huolta projektin valmistumisesta. Draama- ja teatteriryhmät lisäävät Ahon (2003, 88-89) mukaan jäseniensä oppimista tukemisen ja ristiriitojen kautta. Erilaiset ajattelu- ja toimintatavat haastavat yksilön tutkimaan ja kyseenalaistamaan omia tapojaan.

Janinka Greenwood (Heikkisen 2004, 22-23 mukaan) puhuu draamakasvatuksesta "kolmantena tilana", jossa yhdessä tekemisen kautta tuo tila kehittyy ja voi synnyttää uusia ideoita – uudenlaista maailman hahmottamista. Mahdollisuuksien tila voi syntyä ja oppimisen mahdollisuudet kasvavat, kun ryhmä työskente-

lee yhdessä tavoitteiden suuntaan. Toinen tarvittava tekijä on se, että toiminnan kautta syntyviä kuvia ja mielikuvia tarkastellaan ja näin huomataan eri tulkinnat, jotka johtavat uusiin tulkintoihin. Neljäs tekijä on työn omistusoikeus: ryhmän tulee tuntea, että he ovat työnsä omistajia. Viides tekijä on se, että toiminnassa tulee olla mahdollisuus pitää hauskaa, hullutella, ilman pelkoa, että ”hullut” kokeilut tuomitaan. Nämä kaikki Greenwoodin (Heikkisen 2004, 23 mukaan) mainitsemat tekijät näyttävätkin ryhmäläisten tuottaman aineiston perusteella täyttyneen draamaprojektissamme. Myös Oivallus- raportin mukaan luovaa oppimista tukee mahdollisuus osallistua, ehdottaa ja keksiä, sekä ilmapiiri jossa korostuu tekemisen ilo.

Seuraavassa taulukossa esitellään aineistosta pelkistetyt **kokemukset ryhmän työskentelystä** alaluokkina, joita peilataan sosiaalialan työelämäkvalifikaatioihin.

TAULUKKO 6. Draamaprojektin tuottamien ryhmäkokemusten kehittämät työelämäkvalifikaatiot.

Pelkistetty ilmaus	Ilmaukseen sisältyvä kokemus ryhmän työskentelystä (alaluokka)	Ryhmän työskentelyyn liittyvien kokemusten kehittämät sosiaalialan työelämäkvalifikaatiot (yläluokka)
Löydänpö paikkani, miten ryhmä toimii..	Vastuunjakoon ja omaan rooliin liittyvät huolet	<ul style="list-style-type: none"> • Vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyötaidot • Toisten huomioimisen taidot
Ryhmä hitsautui yhteen projektin aikana	Positiiviset vaikutukset ryhmähenkeen	<ul style="list-style-type: none"> • Vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyötaidot • Ryhmätyötaidot
Syvämpi tutustuminen opiskelutovereihin	Ryhmän luottamuksen, koheesion ja yhteistyökyvyn vahvistuminen	<ul style="list-style-type: none"> • Vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyötaidot
Omien ajatusten ilmaisuun rohkaistuminen ryhmässä	Yhteisöllisyyden kasvu ja oman ryhmäroolin vahvistuminen, palautteen antaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektiivisyys • Toisten huomioiminen

Projektin aikainen ryhmäprosessi näytti aineiston perusteella tukeneen usean eri sosiaalialan työelämäkvalifikaation kehittymistä (vuorovaikutus- viestintä- ja yhteistyötaidot, ryhmätyötaidot, reflektivisyys, toisten huomioiminen), kuten yllä olevasta taulukosta käy ilmi. Innostamisen tekniikoista harjoitusta saatiin ryhmätyö- ja sosiaalisen kommunikaation taidoissa. Innostajan pätevyysalueista kehittyi erityisesti kommunikatiivinen pätevyys.

5.4 Draamaprojektin muotoon liittyvät kokemukset

Projektityön luonteeseen kuuluva **epävarmuus, tietynlainen ”nuotittomuus” koettiin huolta aiheuttavana**, kaoottisena ja välillä turhauttavana. Päämäärä oli selvillä, mutta turvattomuutta ja epäuskoa loivat erityisesti aikatauluongelmat. Projektilla ei ollut selkeää aikaa kalenterissa, vaan usein harjoitteluajasta osa meni kalentereiden tarkistamiseen ja uusien aikojen sopimiseen. Tämä synnytti myös epäluottamusta siihen, että näytelmä ehditään saada valmiiksi esitystä varten.

- *Aluksi kaikki tuntui kaaokselta (RA3)*

- *Tuleeko tästä yhtään mitään (TP2)*

- *Välillä tuntui turhautavalta. (RA7)*

Sekavuutta aiheutti myös prosessin aikana ryhmän ideoiden pohjalta täydentynyt ja muokkautunut käsikirjoitus. Vaikka ryhmän mahdollisuus muokata tarinaa innosti luovaan yhteistyöhön (ks. edellinen luku), muodostui tästä ryhmälle vastuuta ja valtaa antaneesta Devising -työtavasta kuitenkin myös jossain määrin rasite.

-*Kaaosmainen olo jatkui vielä projektin aikana... Se auttoi varmasti kaikkia, kun käsikirjoitusta ei enää muuteltu ja päästiin esittämään näytelmä jotakuinkin sellaisena kuin se lopulta tulisi olemaan (RA3)*

Luova prosessi toimii Koskenniemen (2007, 48) mukaan kaaoksen ja kontrollin liittymäkohdassa. Ajelehtiminen järjestäytymättömyydessä tarkoittaakin kykyä unohtaa välillä päämäärä ja uskallusta irrottautua hallinnan tunteesta.

Projekti tuntui sekavuudestaan ja työläydestään huolimatta vahvistaneen opiskelijoiden intoa lähteä tulevaisuudessa mukaan tuleviin projekteihin niin opiskelussa kuin tulevassa työssäkin. Draamaprojekti koettiin hyödylliseksi, ja kynnyksen draamaprojekteihin koettiin madaltuneen. Aineistosta voidaankin tulkita osallistujien projektiosaamisen ja –valmiuksien kasvaneen näytelmäprojektissa.

- Tämä projekti vahvisti varmaan omaa intoa lähteä ehkä tulevaisuudessa uudelleen mukaan johonkin teatterijuttuun, kenties työelämässä. Kynnys tällaiseen hommaan ehkä madaltui. (RA7)

- Voisin muulloinkin lähteä mukaan vastaavaan projektiin, ja nyt osaan paremmin hahmottaa, kuinka tällainen projekti etenee vaiheittain. (RA9)

- Oli se kuitenkin sen verran mukavaa, että voisin ihan hyvin tehdä saman uudestaan ja uudestaan. (RA11)

Seuraavassa taulukossa esitellään aineistosta pelkistetyt **draamaprojektin muotoon liittyvät kokemukset** alaluokkina, joita peilataan sosiaalialan työelämäkvalifikaatioihin.

TAULUKKO 7. Draamaprojektin tuottamien projektin muotoon liittyvien kokemusten kehittämät sosiaalialan työelämäkvalifikaatiot

Pelkistetty ilmaus	Ilmaukseen sisältyvä draamaprojektin muotoon liittyvä kokemus (alaluokka)	Draamaprojektin muotoon liittyvien kokemusten kehittämät sosiaalialan työelämäkvalifikaatiot (yläluokka)
Kaoottisuus, epävarmuus, ajanpuute	Nuotittomuus huolen ja turvattomuuden aiheuttajana	Muutosvalmius ja joustavuus Organisointikyky Riskinotto
Tätä voisi tehdä uudelleenkin	Projektiosaamisen ja –valmiuksien kasvu	Innostuminen ja innostaminen Reflektiivisyys

Työelämäkvalifikaatioista harjoitusta saatiin muutosvalmiudessa ja joustavuudessa, organisointikyvyssä, riskinotossa, innostumisessa ja innostamisessa sekä reflektiivisyydessä. Innostamisen tekniikoista kehittyivät projektityöskentelyn tekniikat, sekä ryhmätyö- ja sosiaaliset taidot. Innostajan pätevyysalueista harjoitusta saatiin erityisesti tuottavassa pätevyudessa ja kommunikatiivisessa pätevyudessa.

6 Pohdintaa ja johtopäätöksiä

6.1 Projektin ja tutkimuksen merkityksestä

”Maalaishiiri ja kaupunkilaishiiri” – näytelmäprojekti näyttää opiskelijoiden tuottaman aineiston perusteella olleen merkityksellinen niin opiskelijoille henkilökohtaisesti, kuin koko ryhmälle. Projektissa toteutui taiteellisen prosessin luonne: tutkiva, ihmettelevä ja kokeileva työskentelytapa ja mahdollisuus jokaiselle prosessiin osallistujalle havainnoida ympäröivää maailmaa ja itseään (Mäkisalo-Ropponen 2008, 48). Ilman jokaisen ryhmäläisen panosta onnistunut lopputulos ei olisi ollut mahdollinen. Yhteisöllinen oppimiskäsitys painottaa oppimisen sosiaalista luonnetta, vuorovaikutusta ja osallistumista yhteisen tiedon rakentamiseen: yhdessä kyetään ratkaisemaan monimutkaisempia tehtäviä kuin mikä olisi mahdollista yksittäiselle ihmiselle (Oivallus- raportti).

Projektissamme opiskelijaryhmä loi kulttuurisen ja yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistamista ja vahvistumista (Jyrkämä 2007). Sosionomiopiskelijoiden kulttuuriosallisuus toteutui kulttuurituottajuuden muodossa. Osallisuutta syntyi sekä toiminnassa ryhmän sisällä, että näytelmäelämyksen tuottamisessa katselejoille. Opiskelijat tuottivat hyvää mieltä itselleen ja muille.

Projektin vaikutus ryhmän yhdistäjänä ja sen sisäisten pienryhmien rajojen murtajana näyttäytyi tuloksissa vahvana. Tästä tuloksesta olen erityisen hyvilläni, ja toivon sydämestäni ilmiön heijastuvan ryhmän opiskelutarkeen projektin jälkeenkin. Projekti tuotti ajoittaisen epävarmuuden ja kaoottisen olon lisäksi paljon iloa ja hyvää, positiivista mieltä osallistujissa. Kaikki opiskeluhuvinvointia ja osalli-

suutta tukeva toiminta suorituskeskeisen ja usein pakkotahtisen opiskeluarjen keskellä on merkityksellistä ja arvokasta. Yhtenä painopisteenä Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -ohjelmassa on työhyvinvoinnin tukeminen taiteen ja kulttuurin keinoin. Projektin merkitys opiskelijahyvinvointia lisäävänä kokemuksena näyttäytyy aineistosta selkeästi. Ponnistus oli kaikille rankka, mutta se näytti tuottaneen myös voimautumista.

Tuleville sosiaalialan ammattilaisille projekti näytti lisäävän innostusta hyödyntää draaman mahdollisuuksia tulevaisuudessakin. Nietosvuori (2008) painottaa kin luovuuden merkitystä sosionomin työssä. Luovuus vahvistaa työntekijän uskallusta etsiä ja käyttää erilaisia työmenetelmiä, jotka puolestaan lisäävät vuorovaikutusta asiakkaan ja työntekijän välillä sekä asiakkaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Ruususen (2005, 60) mukaan työntekijänä sosionomi voi vähintäänkin taidon ja matalin kynnyksin lähteä liikkeelle, ja liittää sopivissa tilanteissa ilmaisullisia menetelmiä myös oman arkityönsä luontevaksi osaksi.

Uskallus, kokeileminen ja luovuus ovat tärkeitä työelämätaitoja (Oivallusraportti). Niiden kehittyminen edellyttää asennetta, joka puolestaan linkittyy pystyvyysuskomukseen. Pystyvyysuskomus rakentuu käsityksestä omista kyvyistä, ja linkittyy kykyyn ja haluun työskennellä ryhmässä. Pystyvyyteensä luottava ihminen uskaltaa osallistua yhteiseen tekemiseen.

Pystyvyysuskomuksen kehittämiseen tarvitaan oppimiskulttuuria, jossa rohkaistaan kokeilemaan, tekemään ja mahdollisesti erehtymään. Pystyvyysuskomuksen merkitys korostuu nuotittomissa töissä. (Oivallusraportti, 19). Projektiin osallistuminen edellytti opiskelijoilta uskallusta haastaa itsensä, hypätä tuntemattomalle, kaoottisen epävarmalle maaperälle - ja heittäytyä kaiken lisäksi esiintymään yleisön edessä. Ryhmän yhteisöllinen tuki ja yhteinen päämäärä kannustivat näytelmäprojektissamme meidät kaikki ylittämään korkeita kynnyksiä ja kartuttamaan pystyvyysuskomustamme.

Sosiaalialan kentällä toteutetun kulttuuriproduktion tuotos voi Jyrkämän (2007, 206-308) mukaan näyttäytyä monimuotoisen tahtomisen, osaamisen, kykeneisen ja tekemisen kudelmana. Uskon, että näytelmäprojekti esityksineen oli useimmille mukana olleille mahdollisuus haastaa itsensä tekemään jotain sellaista, johon ei ehkä olisi etukäteen uskonut voivansa pystyä.

Karkkulainen (2011, 8) kirjoittaa: ”Elämän varmimpia asioita on epävarmuus. Epävarmuuteen suostuminen mahdollistaa riskien ottamisen ja kokeilun. Draamamenetelmien käytössä epävarmuus on vahvasti läsnä. Ohjaajana ja opettajana ei voi aina etukäteen sanoa, mihin suuntaan juuri tämä ryhmä ryhmäprosessia kuljettaa. Tämä epävarmuus on tekemisessä sekä ilo että suola. Kaikki oppivat ja saavat jotakin uutta, niin osallistujat kuin ohjaajat”. ”Maalaishiiri ja kaupunkilaishiiri” oli todellakin lähtökodiltaan suuri riski niin itselleni kuin kaikille siihen osallistuneille opiskelijoille – riski, joka kannatti ottaa.

Yhteinen projektimme loi minulle itselleni draamaohjaajana ainutlaatuisen mahdollisuuden kokeilemiseen, innostumiseen ja innostamiseen, erehtymiseen ja kehittymiseen. Henkilökohtaisesti ja ammatillisesti projekti oli minulle erittäin merkityksellinen. Ilman mahtavia, innostuneita opiskelijoita näytelmä – ja tämä tutkimusprojekti ei olisi koskaan toteutunut. Opimme koko ajan dialogisessa prosessissa toinen toisiltamme.

Projekti yhdessä tutkimukseni kanssa vahvisti omaa pystyvyysuskomustani draamapedagogina. Omassa roolissani koen olleeni opiskelijoille ennen kaikkea sosiokulttuurinen innostaja. Draamaohjaajakin voidaan Karkkulaisen (2011, 14) mukaan nähdä freireläisittäin sosiokulttuurisen innostajan roolissa - tässä tapauksessa sosionomiopiskelijoiden ammatillisen kasvun mahdollistajana ja tietoiseksi tekijänä.

6.2 Jatkotutkimus- ja toimintamahdollisuuksia

Sosionomiopiskelijat tuovat usein opiskelunsa aikana esille omaa hämmennystään ja epätietoisuuttaan omasta roolistaan, paikastaan ja osaamisestaan työelämässä. Terveysalan ammateissa osaaminen näkyy ulospäinkin konkreettisinä roolimerkkeinä, mittareina ja välineinä. Sosiaalialalla näin ei ole. Sosionomin osaaminen on suurelta osin ”näkymätöntä” ja siksi vaikeasti määriteltävää. Tulvaisuudessa olisikin tärkeää kehittää toimintatutkimuksen metodein uusia opetuskokonaisuuksia ja oppimismahdollisuuksia sosionomien ammatillisen ja henkilökohtaisen kasvun tukemiseksi johdonmukaisesti draamakasvatuksen keinoin, ja seurata näiden oppimiskokemusten merkityksellisyyttä.

Draama voisi myös innostaa eri koulutusalojen välisiin yhteisproduktioihin. Mielenkiintoista olisi tutkia, miten mahdolliset koulutusalojen rajoja rikkovat projektit vaikuttaisivat opiskelijoiden käsityksiin ja asenteisiin muita työaloja kohtaan. Synnyttäisikö tällainen työtapa Oivallus-raportissa kuvattuja uusia osaamisyhdistelmiä, joita tulevaisuuden työelämä edellyttää?

Draaman vaikutus iloa ja hyvää mieltä tuottavana toimintana tuli vahvasti esille tässä tutkimuksessa. Draamamenetelmien vaikutus opiskelijahyvinvointiin olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Innostavaa olisi myös tietää lisää draamamenetelmien vaikutuksesta ryhmän koheesioon ja ryhmäroolien kehittymiseen ja muuttumiseen.

6.3 Loppusanat

Luovat draamatyömenetelmät opetuksessa innostavat niin minua itseäni ja opiskelijoita. Teorian ja käytännön yhdistävänä yhteisöllisenä, luovuutta ja vuorovaikutus-, ilmaisu- ja ryhmätyötaitoja kehittävänä oppimismenetelmänä draamakasvatus voisi kannustaa myös ammattikorkeakouluopetuksessa dialogiseen oppimisprosessiin ja uusien näkökulmien ja toimintatapojen etsimiseen – juuri niihin taitoihin, joita Oivallus-raportin mukaan tulevaisuuden työelämäosaajien tulee hallita.

Opiskelijoiden tuntemukset ”Maalaishiiri ja kaupunkilaishiiri” -draamaprojektista puhuvat sekä henkilökohtaiseen onnistumisen, että yhteisöllisen työskentelyn kautta saavutettujen kokemusten merkityksestä. Draamaprojekti kokemuksena synnytti yhteisöllisen ”mahdollisuuksien tilan”, jossa saavutettiin henkilökohtaista kasvua, sosiokulttuurisen innostajan ammattipätevyiden kasvua ja ryhmähengen kehittymistä. Tutkimukseni työhypoteesi voidaankin aineiston perusteella todistaa toteutuneeksi:

Draamaprojekti mahdollisti sellaisten sosiokulttuurisen innostajan ammattipätevyysalueiden ja innostamisen taktiikoiden oppimista, joita sosionomin ammatillinen erityisosaaminen edellyttää.

LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aho, S. 2003. Ryhmäprosessin merkitys TIE-työskentelyssä – hyväksynnän tiellä –ryhmän kokemuksia esityksen valmistamisesta. Teoksessa: Draamakasvatuksen teillä –Tutkimus TIE (Theatre in action) –projektista. Heikkinen, H. & Viirret, Tuija Leena (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Friis, L. & Kaikko, K. 2008. Luovat menetelmät opetuksen ja ohjauksen tukena sosiaali- ja terveysalalla. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Heikkinen, H. & Viirret, Tuija Leena (toim.) 2003. Draamakasvatuksen teillä – Tutkimus TIE (Theatre in action) –projektista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Henry, M. 2010 Drama's Ways of Learning. Teoksessa: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 5:1, 45-62.

Hiltunen, M. 2011. Yhdessä taidetta – tekemisestä toiminnaksi. Julkaisussa: Teatterikasvatuksen ohjaajakoulutusopas. 2011. Sivistysliitto ja Opintokeskus Kansalaisfoorumi. Nuorisoseurajärjestö. Suomen Harrastajateatteriliitto. Osoitteessa:

http://www.kansalaisfoorumi.fi/attachments/053_teatterikasvatuksen_ohjaajakoulutusopas_02_2011.pdf

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hovari, S. 2010. Pikainen limpsa, kuivattu velli ja muita tatteritotuuksia. Helsinki: Edita.

Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikasvatuksessa. Acta Universitatis Tamperensis; 1253. Tampere: Tampere University Press.

Jyrkämä, J. 2007. Toimijuus ja toimintatilanteet – aineksia ikääntymisen arjen tutkimiseen. Julkaisussa: Seppänen, M. & Karisto, A. & Kröger, T. (toim.) Vanjuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä. Juva: PS-kustannus.

Jyväskylän yliopisto. Draamakasvatus. 2012. <https://www.avoin.jyu.fi/oppiaineet/draamakasvatus>. Luettu: 30.4.2012

Kananoja, A. 2008. Osaamisen piirteet sosiaalialalla.

Karisto, A. 1996. Invisible social policy: empowerment through cultural participation. Teoksessa Kvartti (Quarterly). Helsingin kaupungin tietokeskuksen neljännesvuosijulkaisu 3B. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Karkkulainen, M. 2011. Siivet selkään, draamakengät jalkaan. Kohtaamisia draaman pedagogisilla näyttämöillä. Tallinna: Honmark Baltic OU.

Kivistö-Leikkonen, K. 2011. Hyvinvointia ja menestystä elämään draamasta. Opinnäytetyö. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, Esittävän taiteen koulutusohjelma, Nukketeatteri ja teatteri.

Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Helsinki: Edita.

Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) 2008. Hyvä hankaus –teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki: Gummerus.

Koskenniemi, P. 2007. Osallistava teatteri Devising ja muita merkillisyyksiä. Opintokeskus kansalaisfoorumi.

Laiho, E. 2005. Sosiaalipedagogiikan ja erityispedagogiikan kohtaamispisteitä sosionomi (AMK) -opiskelijoiden näkemänä. Teoksessa Ranne, K. & Sankari, A. & Roukiainen-Valo, T. & Ruusunen T. (toim.) 2005. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Satakunnan ammattikorkeakoulun Sarja D. 1/2005.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäkinen, P. & Raatikainen, E. & Rahikka, A. & Saarnio, T. 2009. Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOY.

Mäkisalo-Ropponen, M. 2008. Yhteisöllistä oppimista draaman avulla. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) 2008. Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki: Gummerus.

Nietosvuori, L. 2008. Luovat ja toiminnalliset menetelmät sosionomin työssä. Teoksella L. Viinamäki (toim.): 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta ja Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmästä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Niemistö, R. 2000. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus

Oivallus. Loppuraportti. Elinkeinoelämän keskusliitto EK. www.ek.fi/oivallus. osoitteessa:

http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus_loppuraportti_web.pdf

(Luettu 10.4.2012)

Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 2. painos. Vantaa. Dialogi.

Perttula, J. & Latomaa, T. 2006 (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 2. painos. Vantaa. Dialogi.

Ranne, K. 2005. Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä. Teoksessa Ranne, K. & Sankari, A. & Roukiainen-Valo, T. & Ruusunen T. (toim.) 2005. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Satakunnan ammattikorkeakoulun Sarja D. 1/2005.

Ranne, K. & Sankari, A. & Roukiainen-Valo, T. & Ruusunen T. (toim.) 2005. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Satakunnan ammattikorkeakoulun Sarja D. 1/2005.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä: miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark oy.

Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Väitöskirja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Ruusunen, T. 2005. Ilmaisulliset menetelmät – siltoja itseen ja toisiin. Teoksessa Ranne, K. & Sankari, A. & Roukiainen-Valo, T. & Ruusunen T. (toim.) 2005. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Satakunnan ammattikorkeakoulun Sarja D. 1/2005.

Saimaan ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. osoitteessa: <http://www.saimia.fi/fi-FI/koulutustarjonta/sosiaali-ja-terveysala/sosiaaliala> (luettu 3.8.2012)

Sennett, R. 2007. Uuden kapitalismin kulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010-2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Helsinki.

Teatterikasvatuksen ohjaajakoulutusopas. 2011. Sivistysliitto ja Opintokeskus Kansalaisfoorumi. Nuorisoseurajärjestö. Suomen Harrastajateatteriliitto. Osoitteessa:

http://www.kansalaisfoorumi.fi/attachments/053_teatterikasvatuksen_ohjaajakoulutusopas_02_2011.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa. Hansaprint Oy.

Viinämäki, L. (toim.) 2008. 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta ja Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmästä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja.