

**Interaktiivista ongelmanratkaisua:
prosessidraama opetustapahtumana**

Pro gradu -tutkielma
Toni Berg
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
2017

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Interaktiivista ongelmanratkaisua: prosessidraama opetustapahtumana

Tekijä: Toni Berg

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/ luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 95, liitteitä 6

Vuosi: 2017

Tiivistelmä:

Tutkimukseni käsittelee prosessidraaman sekä opetusmenetelmällistä että oppimiskokemuksellista luonnetta. Prosessidraama on yksi draamakasvatuksen alalajeista, jolla tarkoitetaan ongelmaratkaisukeskeistä ja tutkivaa draamajaksoa. Prosessidraamalla tai draamalla ei tässä tutkimuksessa tarkoiteta teatteria, vaikka siinä paljon sen elementtejä esiintyykin.

Tutkimus edustaa laadullista, etnografista, tutkimusta. Suoritin osallistujien kanssa kolmetuntisen prosessidraaman Rovaniemellä teatterin tiloissa. Koko prosessidraamatapahtuma videoitiin, josta muotoutui tämän tutkimuksen aineisto. Videoaineiston on jaettu prosessidraaman toteuttamista koskevaan aineistoon ja teemahaastatteluaineistoon, joka kerättiin prosessidraaman jälkeen. Analyysi perustui sisällön analyysiin, jossa teemoittelin prosessidraamasta toistuvasti kumpuavat teemat.

Prosessidraama nähtiin vahvana keskustelunherättelijänä. Tämä mahdollisti sen, että osallistujat saattoivat tuoda turvallisesti esiin omat mielipiteensä aiheesta, vaikka ne olisivatkin olleet toisten mielipiteistä poikkeavia. Ongelmanratkaisukeinona prosessidraama toimi interaktiivisesti, mikä mahdollisti sen, että toiminnassa pystyttiin kokeilla ja punnita erilaisia ratkaisumalleja. Tuloksista ilmeni myös se, että prosessidraaman toimivuus perustuu vankkaan suksessiiviseen, perusteltuun ja rajoitettuun toimintaan. Tutkimukseni herätteli tarkastelemaan tarkemmin myös prosessidraamassa esiintyvää pohjatekstiä, jonka valinta ja suunnittelu ovat tiukasti liitoksissa prosessidraaman toimintaan ja osallistujien motivointiin.

Asiasanat: prosessidraama, ongelmanratkaisu, draama, opetus, interaktiot

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

Sisällys

1. JOHDANTO	1
1.1 YLÄKÄSITTEENÄ DRAAMA.....	1
1.2 TUTKIMUKSEN ARVO JA AJANKOHTAISUUS	2
1.3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT.....	4
2. PROSESSIDRAAMA ILMIÖNÄ	6
2.1 PROSESSIDRAAMAAN SYVENTYMINEN	6
2.2 FIKTIIVISYYS JA TEATRAALISUUS	7
2.3 POHJATEKSTI PERUSKONSTRUKTIONA.....	8
3. PROSESSIDRAAMA OPETUSTAPAHTUMANA	10
3.1 OPETUKSEN MÄÄRITTELYÄ	10
3.2 PROSESSIDRAAMAOPETUKSEN INTERAKTIOT.....	11
3.3 OPETTAJAN ROOLI PROSESSIDRAAMASSA.....	13
3.4 PROSESSIDRAAMAN OPPIMISKÄSITYS	14
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
4.1 METODOLOGISET RATKAISUT: MONIAINEISTOLLISUUDEN HAASTEELLISUUS.....	16
4.2 OSALLISTUJIEN JA POHJATEKSTIN MUODOSTUMINEN	20
4.3 AINEISTONKERUUMENETELMÄT JA AINEISTON HANKINTA	23
4.3.1 PROSESSIDRAAMAN OPETUSMENETELMÄLLINEN PUOLI.....	24
4.3.2 PROSESSIDRAAMA OPPIMISKOKEMUKSENA – HAASTATTELUAINEISTO.....	25
4.4 ANALYYSIMENETELMÄT	28
4.4.1 SISÄLLÖN ANALYYSI	28
4.4.2 VIDEOANALYYSI	28
4.4.3 TEEMAHAASTATTELUN ANALYYSI.....	29
5. EETTISET RATKAISUT	30

6. TUTKIMUSTULOKSET	32
6.1 PROESSIDRAAMA OPETUSMENETELMÄNÄ	32
6.1.1 ESITIETO JA SUKSESSIIVINEN SUUNNITTELU	33
6.1.2 OHJAAJAN TILANNETIETOISUUS JA TOIMINNAN VÄLITÖN REFLEKTIO	36
6.1.3 ELÄYTYMINEN, KESKUSTELU JA ERILAISET ONGELMANRATKAISUKEINOT.....	38
6.1.4 DRAAMAHARJOITUKSET PROESSIDRAAMAKOKONAISUUDESSA	40
6.2 PROESSIDRAAMA OPPIMISKOKEMUKSENA	42
6.2.1 SYMBOLIIKKA JA ELÄINROOLIT	42
6.2.2 TUNTEET: ROOLISUOJA JA ROOLITON TOIMINTA.....	44
6.2.3 PROESSIDRAAMAN TOIMIVUUS	47
6.2.4 VUOROVAIKUTTEISTA ONGELMANRATKAISUA.....	50
6.3 TULOKSIEN YHTEENVETO.....	52
7. LOPUKSI	55
7.1 PIILEVÄ POHJATYÖ ILMIÖN YMMÄRTÄMISESSÄ.....	55
7.2 PROESSIDRAAMAN SOVELTAMINEN	56
7.3 JATKOTUTKIMUSIDEOITA.....	57
7.4 LOPUSSA KIITOS SEISOO	58
LÄHTEET	59
LIITTEET	68
LIITE 1. PREINTERAKTIIVINEN VAIHE: PROESSIDRAAMAOPETUKSEN SUUNNITELMA	68
LIITE 2. ORIENTAATIOVAIHEEN LITTEROINTIA JA KUVAUSTA.....	72
LIITE 3. SADEKAUSI: PROESSIDRAAMAN POHJATEKSTI, GHANALAINEN SATU	77
LIITE 4. POHJATEKSTIN TOIMINNAN KUVAILUA JA LITTEROINTIA.....	81
LIITE 5. TEEMAAHAASTETTELUN RUNKO	90
LIITE 6. TUTKIMUSKYSELYLOMAKE.....	91

1. JOHDANTO

1.1 Yläkäsitteenä draama

Yleisemmällä tasolla tutkimustani voitaisiin kutsua toiminnalliseksi draamatutkimukseksi. Draaman käyttö perustuu toiminnallisuuteen ja konkreettisuuteen, missä tehdään, kokeillaan ja näytetään, eikä vain suunnitella ja puhuta (Mehto 2008, 142). Siksi myös tämä pro gradu -tutkielma tulee sisältämään paljon toiminnallisuutta unohtamatta kuitenkin suunnitelmallista ja reflektovaa otettaan. Draama itsessään on käsitteenä suuri. Sitä täytyy rajata pienempiin osiin, jotta voin tarkastella tutkimuksen varsinaista ilmiötä, prosessidraamaa.

Koska lähestyn draamaa kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta, voidaan draamaa tarkastella draamakasvatuksen käsitteestä käsin. Draamakasvatuksessa on kiinnostuttu fiktion ja todellisuuden suhteesta ja siitä, miten fiktion kautta kasvatustieteellisessä kontekstissa voidaan kuvailla ja tutkia reaalimaailman tapahtumia (Heikkinen 2001, 85; Heikkinen & Viirret 2003, 6). Prosessidraama on yksi draaman genreistä (O'Toole 1992; O'Neill 1995), mutta ei toki ainoa alalaji, joka sopii kasvatuskontekstiin (ks. Østern 2001). Prosessidraama on opetusmenetelmä, jossa osallistujat toimivat vuoroin omana itsenään ja vuoroin rooleissa tilanteisiin eläytyen. Se on tutkiva draamaopetusjakso, jota käytetään useimmiten etsittäessä vaihtoehtoja ja ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin tai ongelmiin. (Sinivuori & Sinivuori 2007, 14; O'Neill 1995.)

Draamasta löytyy myös melko runsaasti jopa suomalaisia tutkimuksia, joiden käsitteistö on yhtenevä oman tutkimukseni kanssa. Prosessidraamaa ja yleisemmin draamaa ovat omissa tutkimuksissaan käsitelleet muun muassa Hannu Heikkinen (2004), Pekka Korhonen ja Anna-Lena Østern (2001). Draaman eri työkaluja, kuten forumteatteria tai muita genrejä on myös käytetty

draamatutkimuksissa (esim. Mehto 2008). Molla Walamies (2007) on tutkinut prosessidraamaa varhaiskasvatuksen osalta ja Erkki Laakso (2004) opettajaksi opiskelevien keskuudessa. Kansainvälisesti draamaa on tutkittu paljon laajemmin. Esimerkiksi Beatriz Cabral (2001) on tutkinut erilaisia draaman menetelmiä, kuten tarinankerrontaa, joka osoittautui käyttökelpoiseksi, kun opettaja on halunnut syvällisempää tarkastelukulmaa oppilaiden moraalikäsitteiden tarkastelussa. Myös Joe Winston (2000) on tutkinut moraalista ja eettistä kasvatusta draaman keinoin.

1.2 Tutkimuksen arvo ja ajankohtaisuus

Olen kiinnostunut tutkimaan draamaa monesta syystä. Yhtäältä olen henkilökohtaisesti kokenut draamakasvatuksen, erityisesti prosessidraaman, mielenkiitoina, sillä olen tehnyt erilaisia prosessidraamoja sivuaineopinnoissani monta kertaa. Kuulun myös improvisaatiokerhoon, joka harjaannuttaa osallistujille paljon opettajan työlle hyödyllisiä taitoja, kuten esiintymistaitoa tai tunteiden ilmaisua. Täten tutkielmani kietoutuu kiinnostavaksi kokonaisuudeksi, jossa yhdistyvät niin henkilökohtainen motivaationi draamaa kohtaan kuin tutkimuksellinen puoli opintojeni puolesta. Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena on nostaa draaman ääntä kuuluviin ja pyrkiä löytämään perusteluja sen käytölle opetuksessa.

Draama mainitaan useaan otteeseen opetusalan teksteissä. Se on nostanut päätään yhteiskunnallisemmalla tasolla, mikä näkyy esimerkiksi Suomen valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa mainittua draamaa käytetään ilmaisurohkeuden ja kokonaisvaltaisen itseilmaisun mahdollistamisessa (Opetushallitus 2016, 106). Opetustavoitteiden lisäksi draama mainitaan myös oppiaineiden sisältöalueissa, joissa käsitellään vuorovaikutusharjoituksia draaman avulla. Näin draaman keinoin voidaan lähestyä myös muun muassa kirjallisuutta tai vaikka satuja (emt. 2016, 107). Tässä tutkimuksessa tarkastelen

prosessidraaman käyttöä opetustilanteessa, jossa pyritään yhteisesti ja ongelmakeskeisesti ratkaisemaan eettistä dilemmaa.

Toisaalta olen kiinnostunut tutkimaan draamaa, koska se on saavuttanut konkreettisempaa asemaa Suomessa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopisto tarjoaa draamakasvatuksen luokan- ja äidinkielenopettajakoulutukseen valinnaiseksi sivuaineeksi. Draamakurssit ovat antaneet opiskelijoille hyviä työkaluja opetustyöhön, kuten keskeneräisyyden sietämisen taitoja (Kurvinen 2015). Opetusministeriö määrittelee draaman tavoitteeksi vahvistaa laaja-alaista taidekasvatusta Taide ja käsityö -oppiainekokonaisuudessa. Oppiainekokonaisuuksien tavoitemäärittelyissä opetusministeriö nostaa esille, että Taide ja käsityössä painotetaan oppilaan monipuolisen kasvun ja identiteetin kehittymistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Tällä hetkellä uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa draama mainitaan moneen kertaan muun muassa äidinkielen ja kirjallisuuden osiossa, missä draaman tehtävänä on vahvistaa oppiaineen kokemuksellista, elämyksellistä, esteettistä ja toiminnallista luonnetta (Opetushallitus 2016, 159–160). Itse tulkiten draaman näkyvän myös nykyisessä laaja-alaisten osaamisen osiossa, kuten ajattelun ja oppimaan oppimisessa. Tämän kohdan mukaan oppilaita ohjataan käyttämään tietoa vuorovaikutteisesti toistensa kanssa ongelmaratkaisutilanteissa (ks. Opetushallitus 2016, 20) eli juuri sellaisessa toiminnassa, johon prosessidraama toiminnallaan tähtää.

Olen samaa mieltä Pirjo Vaittisen (2016) kanssa siitä, että draamaopetusta tulisi kehittää paljon enemmän tutkimuspohjalta. Draama näkyy vahvasti opetussuunnitelmassa, mutta onneksi ei vain äidinkielen ja kirjallisuuden parissa. Se näkyy myös muiden oppiaineiden kohdalla, kuten käsityössä tai ympäristöopissa. Draamatoiminta mainitaan suoraan edistävän työtapana oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, luoviksi ja itsetunnon terveiksi yksilöiksi. (Opetushallitus 2016, 30.) Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan osaltansa juuri draamaopetuksen tutkimuksen tarpeeseen prosessidraaman kontekstissa.

1.3 Tutkimustehtävät ja tutkimukseen osallistujat

Tavoittelen pro gradu -tutkielmassani prosessidraaman opetusmenetelmällisen sekä oppimiskokemuksellisen puolen tarkastelua. Vastauksia haen kysymällä millaisena osallistujat prosessidraaman kokevat. Esitän, että prosessidraama on toimiva keino ilmiöiden interaktiivisessa ja ongelmakeskeisessä tarkastelussa, kun sitä tarkastellaan opetuksen näkökulmasta. Yhtenäistä omassa tutkimuksessani ja edellä mainittujen tutkijoiden teksteissä ovat yhtenevät käsitteet ja määritelmät draamasta sekä kvalitatiivinen tutkimusote. Yhtenevää on myös se, että draamamenetelmää käytetään tiedonkeruun ja osallistumisen välineenä (ks. Mehto 2008, 15). Tässä tutkimuksessa prosessidraama toimii tutkittavan ilmiön lisäksi myös aineistonkeruumenetelmänä: prosessidraamatoiminta videoidaan ja osallistujat refleктоivat toimintaa koko toiminnan aikana. Osallistujien reflektion toiminnasta ovat aineistoni, joiden avulla käsittelen prosessidraamaa kahden tutkimuskysymyksen pohjalta.

Aineistoni sopii hyvin lähestymistapaani, sillä voin jälkeinpäin seurata videolta, miten suunnittelemani prosessidraaman interaktiot käytännössä näkyvät. Videolta näen myös mitä osallistujat kertovat prosessidraamasta loppuhaastattelussa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

- 1) Millainen prosessidraama on opetusmenetelmänä?**
- 2) Minkälainen prosessidraama on oppimiskokemuksena?**

Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt valikoituivat sosiaalisen median välityksellä, ja ryhmä oli hyvin heterogeeninen. Osallistujia oli yhteensä 14 ja ikähaarukka oli 15–41 vuotta. Osallistujiin kuului työelämässä olevia aikuisia, kolmannen asteen opiskelijoita, opettajia, yksi peruskoululainen ja yksi toisen asteen opiskelija. Lisäksi toiminnan videoi erillinen valokuvaaja.

Pro gradu -tutkielman rakenteesta

Edellä kirjoitin tutkimukseni keskeisimmät rajaukset. Seuraavaksi määrittelen tarkemmin varsinaisen prosessidraaman, jonka jälkeen siirryn avaamaan myös opetuksen käsitettä tutkimuksessani. Edellä mainittua seuraa tutkimuksen metodologiset osuudet ja eettisyyden tarkastelu. Olen elävöittänyt tutkimusta kuvailevalla ja litteroidulla liiteosioilla, joiden kulku on empiirisen osuuden mukainen. Tarkoitukseni on paljastaa lukijalle kuva siitä, millainen prosessidraamamme oli, ja millä perusteilla olen päätenyt tutkimustuloksiin. Tuloksien jälkeen esittelen jatkotutkimusaiheita ja yhteenvedon koko prosessidraamatoiminnasta.

2. PROSESSIDRAAMA ILMIÖNÄ

2.1 Prosessidraamaan syventyminen

Prosessidraama on melko tuore draaman suuntaus. Sitä on käsitteenä käytetty ensimmäisiä kertoja draamakasvatuksen parissa 1990-luvun alkupuolella, vaikka sitä on työskentelytapana käytetty jo paljon aikaisemmin. Siinä yhdistyvät niin kasvatuksellinen näkökulma kuin taiteen tekeminen. Prosessidraaman juuret ovat Sydneyssä Australiassa, jossa prosessidraamaa terminä ensimmäisenä käytti O'Toole. (Heikkinen 2001, 88.) Prosessidraama on määritelty teoreettisesti ja otettu käyttöön 1990-luvulla. Cecily O'Neil väitteli aiheesta Exterin yliopistossa vuonna 1991. Väitöskirjajulkaisunsa jälkeen, vuonna 1995, prosessidraama sai käsitteenä paljon julkisuutta anglosaksisessa draama- ja teatterikasvatuksen maailmassa. (Heikkinen & Viirret 2003, 12.)

Prosessidraamaa pidetään yhtenä draamakasvatuksen genreistä. Draamakasvatuksen genret eivät kuitenkaan ole selkeitä, sillä niiden kesken esiintyy paljon yhteneviä piirteitä. Esimerkiksi prosessidraamaa pidetään myös eräänlaisena improvisaation genrenä. (Østern, 2000; O'Neill 1995.) Genreajattelussa erilaisten draamojen yhtenäisiksi piirteiksi on hahmoteltu draamassa olevat roolihenkilöt, metaforat, symbolit, jännite, aika ja paikka (Bowell & Heap 2005, 11). Hieman avarammin tarkasteltuna, draaman genreille yhtenäinen piirre on taiteesta oppiminen (ks. esim. Østern, 2000). Itse näen, että prosessidraama täyttää kaikki Bowell ja Heapin (2005) ja Østernin (2000) edellä mainitut genreajattelut.

Prosessidraama on realistisien kokemusten tutkimista fiktiivisten tilanteiden avulla (Bowell & Heap, 2005, 12). Prosessidraaman avulla on mahdollista nähdä asiat toisen ihmisen näkökulmasta, reflektoida, tehdä päätöksiä ja esittää kritiikkiä. Näin prosessidraaman avulla voidaan käsitellä esimerkiksi yhteiskunnallisia kysymyksiä ja etsiä omaa identiteettiään. (Holland 2009, 531.) Prosessidraama tarkoittaa tarkemmin tutkivaa draamaopetusjaksoa, jossa

päämääränä on jonkin asian tai ongelman ymmärtäminen. Prosessidraamatoimintaa ei ole sidottu lineaariseen malliin, vaan tilanteet saattavat vaihdella hyvin paljon. Tämä tekee prosessidraamasta ainakin osittain improvisatorista draamatoimintaa. Osallistujat ottavat rooleja, joiden avulla he tutkivat prosessidraamassa käsiteltävää ilmiötä. Prosessidraaman tilanteita voidaan työstää ja harjoitella monia kertoja saman prosessidraaman sisällä, erilaisia toimintoja kokeilemalla ja muuttamalla. Opettaja on yleensä rooliltaan ohjaaja, jonka tehtävänä on tukea osallistujia pääsemään käsiksi draaman maailmaan, sekä olla tukena ratkaisujen reflektomisessa. (Østern 2000; O'Neill 1995; Korhonen 2001, 116–117; Bowel & Heap 2001, 7–8.)

Tyypillisiä prosessidraaman piirteitä ovat keskeneräisyys, improvisatorisuus, prosessin muotoutuminen osallistujien toimesta, leikinomaisuus ja ratkaisujen ennalta määrittelemättömät vaikutukset. Prosessidraamassa syvimpänä tarkoituksena on ongelmien ymmärtäminen ja niiden havaitseminen, eikä pelkästään niiden ratkaiseminen. (Korhonen 2001, 116–117.) Lisäksi prosessidraama opetusmenetelmänä antaa tilaa kokeilla vaihtoehtoisia ratkaisuja erilaisiin ongelmiin tai tilanteisiin (Sinivuori & Sinivuori 2007, 14).

2.2 Fiktiivisyys ja teatraalisuus

Prosessidraamassa reflektio tapahtuu usein fiktion sisällä (Asikainen 2003, 67; Sinivuori & Sinivuori 2007). Vastoin yleistä näkemystä, tässä tutkielmassa osallistujien reflektoinnit pelkistetään toiminnan jälkeiseen, roolittomaan reflektioon. Tarkoitukseni on tarkastella oikeiden henkilöiden reflektioita heidän suorittamastaan prosessidraamasta, eikä esimerkiksi roolissa olevien eläinten kokemuksia. Prosessidraamassa voidaan astua pois rooleista yhteisten reflektointien ajaksi. Sekä roolissa, että roolitta saatujen kokemusten reflektointi vaatisi mielestäni laajemman tutkimuksen.

Yleisesti prosessidraamaa määritellään osallistavan teatterin menetelmäksi, jossa tavoitteena on oppia analysoimaan ja lukemaan draamallista tekstiä ja heittäytyä toimimaan roolissa (esim. Østern 2000; Sinivuori & Sinivuori 2007; O'Neill, 1995; Heikkinen 2005). Tärkeää on kuitenkin huomata se, että prosessidraama ei ole puhdasta teatteria, vaikka siinä sen elementtejä esiintyykin (Owens & Barber 1998, 30). Jo pelkästään draama on paininut terminologisten ongelmien parissa. Se pitää sisällään runsaasti erilaisia käsitteitä, kuten draama, teatteri, kulttuuri ja puhekasvatus. (Rusanen 2001, 59.)

Tutkimukseni kannalta on tärkeää kuitenkin määritellä teatterin ja draaman eroa: Draamassa korostuvat näyttelyn sijaan kokemuksellisuus, näyttelijöiden tilalla osallistujat, harjoittelun sijasta käytäntö, suorittamisen paikalla jakaminen ja kritiikin korvaajana reflektiivisyys. (Johnson 2015, 2–3.) Draaman useasti ajatellaan olevan vain näytelmien valmistamista ja erilaisten tekniikoiden opettelua. Keskeisintä on kuitenkin työstövaihe eli tekeminen, ei niinkään lopputulos. (Bolton 1985, 151–152.) Draama ei aina tähtää teatteriesityksien tekoon, vaan se on ennen kaikkea oppimisen, tiedonhankinnan, prosessoinnin ja elämyksellisyyden väline. Draaman käyttäminen perustuu kokeiluun ja toiminnallisuuteen. (Mehto 2008, 142.) Kaikki edellä mainitut määritelmän draamasta täytyvät myös tämän tutkimuksen prosessidraaman kasvatuksellisessa kontekstissa, unohtamatta sen teatraalisia menetelmiä.

2.3 Pohjateksti peruskonstruktiona

Prosessidraama on työskentelytapa, jossa on valmiiksi suunniteltu rakenne läpikäytävään draamatarinaan (Korhonen 2001, 114). Prosessidraaman tarkoituksena on opettaa jotain ilmiötä kehystarinasta käsin (Sinivuori & Sinivuori 2007, 14). Prosessidraaman tärkeimmästä elementistä käytetään nimitystä pohjateksti (Asikainen, 2003), jota Sinivuoret (2007) ja Korhonen (2001) kuvailevat myös kahdella eri nimityksellä: draamatarina ja kehystarina. Kolmesta edellä mainitusta nimityksestä, käytän jatkossa mieluiten Asikaista (2003) mukaillen käsitettä pohjateksti. Kehystarina viittaa mielestäni siihen, että

kyseessä on ennalta käsikirjoitettu ja suunniteltu teksti, joka päättyisi alun ja keskikohdan kautta loppuun tietyllä tiedostetulla tavalla. Englanniksi pohjatekstiä kuvataan monesti pre-text -käsitteellä.

Pohjatekstin suunnittelua ei voi vähätellä, sillä sen sisältö rakennetaan prosessidraamatyöskentelyä varten (Asikainen 2003, 67). Pohjatekstistä käsin prosessidraamassa syntyy fiktiivinen, draamallinen maailma, joka pitää sisällään erilaisia tapahtumapaikkoja ja rooleja. Osallistujat luovat ja pitävät toimintaa yllä draaman maailmassa, jossa ilmenee roolien välisiä jännitteitä ja ongelmanratkaisutilanteita. (O'Neill 1995, XI.) Ongelmatilanteet ja jännite, kuten myös vastustajan rooli, kuuluvat yleisesti draamaan. Itse hahmotan pohjatekstin olevan käsikirjoitus, joka antaa toiminnalle raamit, muttei näytä ratkaisua osallistujille. Pohjatekstin ideana on näin kertoa osallistujille minkälaisissa rooleissa he tulevat toimimaan. Pohjateksti ei tule osallistujille näkyville ennen prosessidraaman toimintaa, vaan vasta toiminnan aikana (O'Neill 1995). Heidän pitää itse saattaa teksti päätökseen yhteisesti toimimalla.

Prosessidraaman pohjatekstinä käytetään paljon erilaisia tuttuja tarinoita. Tutut tarinat ja sadut tukevat osallistujien toimintaa prosessidraamassa ja luovat turvaa myös draamaopettajalle. Tuttujen tekstien rakennetta voidaan tosin jossain määrin rikkoa. (O'Neill 1995, 40–42.) Prosessidraamassa tututkin tekstit saattavat saada uusia suuntauksia riippumatta siitä, miten ohjaaja on suunnitellut ja valmistellut prosessidraaman (Owens & Barber 2002, 35). Vältän tunnetun tarinan käyttämistä tässä tutkimuksessa, sillä tunnettujen roolihahmojen toiminta- ja ratkaisutavat voisivat johdatella osallistujien toimintaa. Tutkimuksessa tarkoituksenani ei ole tutkia prosessidraaman pohjatekstin ilmiötä, vaan prosessidraamaa itsessään. Tuttu satu voisi heikentää varsinaisen prosessidraaman tarkastelua ja sivuuttaa esimerkiksi sen, millaisilla valinnoilla ja seurauksilla prosessidraamassa toimittiin.

3. PROSESSIDRAAMA OPETUSTAPAHTUMANA

3.1 Opetuksen määrittelyä

Käsitteenä opetus on vaikea tiivistää yhdeksi määritelmäksi, koska sillä on monia toisistaan poikkeavia määritelmiä. Yleisesti tarkasteltuna opetus on didaktikassa eli opetusopissa keskeinen käsite, joka tarkoittaa kasvatustavoitteiden suuntaamaa, intentionaalista vuorovaikutusta, joka pyrkii saamaan aikaan oppimista (Hirsjärvi 1983, 28–29, 131). Didaktikan yksi päätehtävistä puolestaan on muodostaa opetusta edistävää olosuhdetta (Kansanen 2004, 13).

Kun halutaan korostaa jotakin opetuksen ominaisuutta, voidaan siihen liittää lisämäärite. Tässä tutkielmassa lisämäärite on prosessi, jossa tarkastelu kohdistuu opetuksen vaiheisiin, erilaisiin interaktioihin. (ks. Hellström 2008, 218.) Prosessidraama luo opetustapahtuman, jossa interaktio on välitöntä. Tämä tarkoittaa sitä, että opetustapahtuman opetus tapahtuu sitä mukaa kun opetus etenee. Jotta opetustapahtuma olisi mahdollisimman opetusta edistävä, on prosessidraamassa relevanttia tehdä myös erilaisia rekvisiittaratkaisuja. Tätä voidaan hahmotella draaman tilan käsitteen kautta. Draaman tilassa osallistujat pystyvät käsittelemään ajatuksiaan ja kokemuksiaan, eli refleктоimaan toimintaansa (Heikkinen 2001, 79).

Rekvisiittojen lisäksi, varsinaisen tilan on tarjottava ryhmälle eheät puitteet draamatoiminnalle. Koen, että ryhmätoiminnassa akustiikka ja hyvä näkyvyys ovat tärkeissä rooleissa paikanvalinnan suhteen. Oikein valittu tila mahdollistaa sosiokonstruktivistisen lähestymistavan prosessidraamassa oppimiseen. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen rakennetaan eli konstruoidaan vuorovaikutuksessa toisten osallistujien kanssa (Kauppila 2007, 48).

3.2 Prosessidraamaopetuksen interaktiot

Prosessidraama koostuu suunnittelu-, toteutus- ja lopetusvaiheesta, joiden pohjalta tutkielmani empiirinen osuus koostuu. Tällaista prosessidraaman toteutusta, jossa prosessidraamaa työstetään suunnitelman pohjalta, voidaan kutsua myös opetussuunnitelmadraamaksi, joka on prosessidraaman muodon kehittynein vaihe (ks. Østern 2000). Opetussuunnitelman kautta prosessidraamasta muotoutuu näin opetustapahtuma. Jaan opetustapahtumat Koort Peepin (1979, 79–84; Kansanen 2004; ks. Hellström 2008, 219–220) malliin perustuen seuraavaan järjestykseen prosessidraamassa:

- 1) **Preinteraktiivinen vaihe**, jossa itse opetusta suunnitellaan. Suunnittelun tarkoituksena on luoda tulevalle toiminnalle perusteet, sekä toimintaa koskevat päätökset. Tässä vaiheessa päätetään opetuksen tavoitteista ja menetelmistä. Preinteraktiivisessa vaiheessa päätetään, mikä pohjateksti osallistujien kanssa toteutetaan. Lisäksi ohjaajan on valittava, millaisia ryhmäyttäviä draamaharjoituksia ryhmän kanssa harjoitellaan ennen varsinaiseen pohjatekstiin siirtymistä. Tärkeintä on tiedostaa, kenelle pohjatekstiä tehdään ja mitkä ovat sen tavoitteet. Myös draaman tila on hyvä suunnitella etukäteen, kuten mitä rekvisiittaa käytetään ja missä prosessidraama toteutetaan. Tätä Koort kuvailee ulkoisen tilan järjestämiseksi. Suunnittelemani prosessidraamaopetuksen preinteraktiivinen vaihe löytyy liitteistä (ks. Liite 1, s. 68).

Prosessidraaman suunnittelua voidaan kuvailla sukseksiiviseksi suunnitteluksi. Suunnittelun tavoite on luoda prosessissa tilanteita, jossa toiminnan valinnanmahdollisuuksia rajoitetaan asteittain. Koska prosessidraama kestää ryhmäni kanssa vain noin kolme tuntia, on parempi käyttää tiivistä sukseksiiviperiaatetta. Sukseksiivisessä suunnittelussa käytetään yleensä systemaattista menettelytapaa eli suunnittelu tapahtuu etukäteen viitoitettujen menetelmien mukaisesti. Pohjateksti on käsikirjoitus, joka sekä orientoi että johdattelee ryhmän toimintaa läpi prosessin. Ryhmän on sopeuduttava pohjatekstin asettamiin raameihin. Haasteena onkin, että ryhmä ei koe

pohjatekstiä liian jäykkänä toimintamallina tai poikkea liaksi pohjatekstin ehdoista.

Prosessidraaman suunnitteluun kuuluu yleisesti kuusi eri vaihetta. Ne ovat: 1) opetettavan aiheen eli teeman valinta, 2) konteksti eli teeman siirrettävyys fiktiiviseen tapahtumaympäristöön, 3) roolien valinta osallistujille ja ohjaajalle, 4) kehys eli pohjatekstin valitseminen, jonka tarkoituksena on pitää draaman jännitettä yllä 5) esineet ja asiat, jotka voivat olla erilaisia draamamaailmaan liittyviä symboleja, kuten tässä tutkimuksessa lavalla olevat rekvisiitat ja musiikki, sekä viimeiseksi 6) draaman sisältämät työskentelytavat eli strategiat, jotka auttavat tutkimaan paikkaa, aikaa ja tapahtumia useasti eri näkökulmasta. (Bowell & Heap, 2005, 18–21.)

2) **Interaktiivinen vaihe**, jossa korostuu varsinainen opettaminen. Tässä vaiheessa päätetään opettamistoimintatyyppi, joista käytän oppimismateriaali- ja oppilasjohtoista mallia. Pohjateksti on prosessidraaman oppimismateriaali, joka antaa rajat tulevalle toiminnalle eli opetustapahtumalle. Osallistujat joutuvat sopeutumaan pohjatekstiin, jonka perusteella pohjatekstin osuutta voidaan kuvata oppimismateriaalijohtoiseksi. Toiminta pohjatekstin jälkeen on oppilasjohtoista, sillä osallistujat rakentavat toiminnallaan omia ratkaisumallejaan eettisen dilemman ratkaisun suhteen. Tässä vaiheessa korostuu ohjaajan taito ohjata ja motivoida osallistujat kuljettamaan prosessi pohjatekstin raameissa päätökseen.

3) **Postinteraktiivinen vaihe**, jossa oppijat lähettävät sanoman oppimisen tuloksista opettajalle. Tässä tutkielmassa viimeinen vaihe on prosessidraamatoiminnan reflektointi, missä osallistujat pääsevät antamaan välitöntä palautetta ja kuvailemaan koko prosessidraamatoimintaa. Tässä viimeisessä vaiheessa siirryn enemmän tutkijan rooliin, ryhmähaastattelemaan osallistujia. Tutkimuksen kulkua esitän enemmän tuonnempana. (emt. 1979, 79–84.)

3.3 Opettajan rooli prosessidraamassa

Draamaopettajien tärkeimpiin ominaisuuksiin on kuvailtu kykyä vaistota ryhmän tila ja toimia sen mukaisella tavalla (Helander 2002, 35). Sitoutuminen draamatoimintaan on ohjaajalle keskeinen haaste, sillä se ei tapahdu itsestään. Ohjaajan on järjestettävä edellytykset oppimista ja ryhmäytymistä tukevalle opetustilanteelle, sekä päätettävä toimintaa tukevat työtavat ja opetusvälineet. Tarkoituksena on luoda osallistujiin ja ympäristöön refleктоiva suhde. (vrt. Räsänen 1993, 189–190.) Opettaja osallistuu myös itse prosessidraamaan ja toimii siinä ryhmän mukana vuoroin roolissa ja ilman roolia, havainnoitsijan asemassa. Tätä menetelmää voidaan kutsua ohjaaja roolissa -työtavaksi. Ohjaaja pystyy esimerkiksi roolityöskentelyllään ylläpitämään prosessidraaman toimintaa yllä, motivoimaan osallistujia osallistumaan draaman kuvitteelliseen maailmaan ja ilmaisemaan itseään roolista käsin. (O'Toole & Dunn 2002, 9; Lindqvist 1998, 143–144; Sinivuori & Sinivuori 2007, 14.) Ohjaaja voi myös täyttää tarinaa osanottajien ideoilla (Korhonen 2001, 115). Toisinaan draama saattaa ajautua liian vapaaksi ja leikinomaiseksi toiminnaksi, jolloin ohjaaja joutuu muistuttamaan draaman alkuperäisestä ajatuksesta. Ohjaaja voi näin vaikuttaa siihen, mihin suuntaa hän haluaa ohjata osallistujia. (Bolton 1992, 28–29.) Tutkimuksessani olen vuorotellen sekä ohjaajan että tutkijan asemassa, jolloin prosessidraaman luonteen huomioon ottaen, pystyn roolissa ohjata ja muokata toimintaa haluttuun suuntaan.

Prosessidraamassa ohjaajan on esiteltävä prosessidraaman säännöt ja huolehdittava, että niitä noudatetaan. Säännöt ovat oppimiseen suunnattuja apuvälineitä ja ne sovitaan yhteisesti niin, että ne kelpaavat koko ryhmälle, ei vain ohjaajalle. Sääntöjen tarkoituksena ei ole olla toiminnan päämääriä, siksi niitä täytyy voida muuttaa toiminnan edetessä. Ohjaajan täytyy myös pystyä luomaan turvallinen ilmapiiri toiminnalle, jotta osallistujat pystyvät vapautuneesti kohdata yksilöinä ja ryhmänä erilaisia ongelmatilanteita. Toiminnan tulee olla laadultaan motivoivaa, kannustavaa, sekä keskustelun ja ideoiden syntymistä mahdollistavaa. Ohjaajan pitää osata myös viedä draamatilanteita eteenpäin.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että toiminta olisi pelkästään opettajajohtoista. (Heikkinen 2004, 165–168.)

Draamassa myös ohjaaja itse kehittyy jatkuvasti. Draaman alati muuttuva luonne voi pakottaa irrottautumaan ennalta suunnitelluista toimista, joka edellyttää ohjaajalta uusien ratkaisujen ja menetelmien kokeilemistä. (Vehkalahti 2006, 49–50.) Hyvä ohjaaja pitää yllä draaman arvokkuutta, joka on kykyä saada osallistujat ymmärtämään ja haastamaan ympäröivää maailmaa. Hyvin luodussa draaman maailmassa on mahdollista turvallisesti seikkailla ja kokeilla erilaisia menetelmiä, joita osallistujat eivät todellisessa elämässä välttämättä kokeilisi. (vrt. Fleming 1997; 2003.)

3.4 Prosessidraaman oppimiskäsitys

Opetuksen määrittelemisen lisäksi on hyvä tarkastella myös prosessidraaman oppimiskäsityksiä. Oppiminen nähdään draamakasvatuksessa perustuvan yhteisölliseen ja sosiokulttuuriseen oppimiseen. Prosessidraama edistää kulttuurin oppimista, sillä se on laadultaan osallistavaa ja tutkivaa. Se voikin tarjota osallistujille valtaa kyseenalaistaa ja tarkastella valtakulttuuria eri näkökulmista. (Heikkinen 2005, 13–14; 22–23.) Draamassa oppiminen nähdään perustuvan kokemukselliseen oppimiseen, jossa tapahtuu abstraktin käsitteellistämisen ja konkreettisen kokemisen yhdistämistä. Kokemuksellisessa oppimisessa osallistujat mukautuvat fyysiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön. Oppiminen on näin henkilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta, jossa henkilön sekä ympäristön tiedot kohtaavat synnyttäen uutta tietoa. (Vrt. Kolb 1984, 30–37.)

Prosessidraamassa syntyneet tunteet antavat henkilökohtaisen merkityksen ja arvon oppimiselle, jonka vuoksi tunteilla on suuri asema kokemuksellisessa taideoppimisessa. Draama on taideopetusta, jossa kehitetään monipuolisia taitoja, kuten mielikuvitusta ja tunteiden ilmaisua. Kulttuurinen tieto muokkaantuu prosessidraamassa omakohtaisten kokemusten avulla, joka on syväoppimisen

edellytys. (vrt. Räsänen 2000, 14–15.) Omien kokemuksieni mukaan prosessidraaman oppimiskäsitys voi olla laadultaan oivaltavaa. Koska prosessidraamassa ilmiötä lähestytään ongelmakeskeisesti yhdessä, oppiminen voidaan nähdä myös akkomodatiivisena. Sen mukaan oppimisen laatu on oivaltavaa: vanha maailmankuva voi järistyä, jolloin osallistuja näkee särön omassa ajattelussaan (Korhonen & Østern 2001, 8–9).

Oppimiskäsityksien tarkastelu helpottaa ohjaajan pohjatekstin valintaa, sillä näin hän voi kohdistaa prosessidraamaan teemaa haluttuun suuntaan. Ohjaaja voi näin valita täysin tuntemattoman ilmiön, joka mahdollisesti järjestyttäisi osallistujia, tai tutun ja turvallisen sadun, jonka kaikki tietävät entuudestaan. Ohjaajana koen, että on esimerkiksi eri asia käsitellä Kolmea pientä porsasta kuin Sadekautta, ghanalaista kansantarinaa. Oppimisessa voi mielestäni tapahtua herkemmin oivalluksia, jos prosessidraamassa käsitelty ilmiö on vieras tai uusi osallistujille. Pyrin rakentamaan sellaisen tilanteen, jota osallistujat eivät välttämättä ole kohdanneet elämässä tai lukeneet satukirjoista. Tämä tukisi akkomodatiivista käsitystä oppimisesta. Sosiokulttuurinen ajatus näkyisi yhteisesti prosessidraamassa tuotettujen tilanteiden ja ratkaisujen myötä.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Metodologiset ratkaisut: moniaineistollisuuden haasteellisuus

Tutkielmani edustaa kvalitatiiviseen lähestymistapaan kuuluvaa etnografista tutkimusta, jossa aineistoa kerätään eri menetelmiä hyväksi käyttäen (Rastas 2010, 64–65). Aineistonkeruumenetelmät etnografisessa tutkimuksessa ovat yleensä observointi eli osallistuva havainnointi sekä haastattelu (Huttunen 2010, 39). Aineisto ei voi siis koostua pelkästään esimerkiksi haastatteluista. Haastattelu, kuten myös kenttämuistiinpanot, ovat aina osa laajempaa empiirisen materiaalin kokonaiskuvaa. Etnografisessa tutkimuksessa pyritään sävykkääseen ja monipuoliseen tarkasteluun. Siksi tutkimuskysymyksiä lähestytään erilaisten aineistojen yhtäaikaisella käytöllä. (Huttunen 2010, 42–43.) Poikkeuksen tutkimukseni tekee tosin siinä, että etnografia on yleensä kestoaltaan pitempi kuin muutaman tunnin kestävä prosessidraama (ks. Lappalainen 2007, 11). Tätä tosin on perusteltava sillä, että kyseessä ei ole väitöskirjan laajuinen tutkimus. Toiseksi myös sillä, että haluan tarkastella vain yhtä ryhmää prosessidraaman toteuttamisessa.

Prosessidraaman tekeminen oli minulle tuttua. Tämä auttoi minua paljon pohjatekstin suunnittelussa, mutta haastoi myös pohtimaan tutkimusotteiden käyttöä. Monet erilaiset tutkimusmenetelmät olisivat sopineet prosessidraaman tarkasteluun. Olin jo tutkimussuunnitelmassani päättänyt, että tulen myös itse osallistumaan toimintaan yhtäaikaisesti osallistujien kanssa. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija tyypillisesti osallistuu itse toimintaan mukaan ja käsittelee moninaista aineistonkeruumenetelmiä. Sama pätee myös toimintatutkimuksen pariin. Tarkoitukseni ei tosin ollut muutoshakuinen toiminta, johon toimintatutkimus interventioillaan tähtää. (Kiviniemi 1999, 64; Kananen 2014, 15; Heikkinen L. T. & Jyrkämä 1999, 44, 51.) Tutkimuksessani en myöskään ollut kiinnostunut siitä, miten asioiden tulisi olla, kuten toimintatutkimuksessa on tapana ajatella (Aaltola & Syrjälä 1999, 21). Myös toimintatutkimukselle ominaisten piirteiden, kuten eri syklien tarkastelun ja reflektoinnin sekä uusien

toimintamallien rakentaminen olisi todennäköisesti vaatinut enemmän erinäisiä tutkimuskertoja. Tämä olisi vaatinut saman ryhmän kokoontumisen useampaan kertaan yhteen.

Tiesin jo etukäteen, että osallistujajoukko toimisi vuoroin lavalla rooleissa ja vuoroin tarkkailijoina, ikään kuin katsojina. Tätä samaa voitaisiin hyödyntää myös erillisellä yleisöllä. Katsomossa olevat pystyisivät kommentteillaan ja ehdotuksillaan vaikuttamaan lavalla olevien toimintaan. Tällaista tutkimusotetta voidaan kutsua etnodraamaksi, jossa toiminta on jatkuvan, yleisöltä saatujen ehdotuksien varassa (Mienczakowski 2008, 468–469). Etnodraama nähdään opettavana ja emansipatorisena toimintana, joka voi paljastaa epäkohtia kulttuurista osallistujien toimiessa draaman turvaamien naamarien takana. Se myös pyrkii tuottamaan yhteiskunnallista kritiikkiä esityksiensä kautta. (Emt. 2008, 469–470.) Etnodraama ei tosin olisi toiminut tässä tutkimuksessa, sillä erillistä yleisöä ei ollut. Toisaalta myös siksi, ettei osallistujia ollut tarpeeksi erillisen yleisön muodostamiseen. Koen myös, että tutkimuseettiset seikat olisivat vaikeutuneet, jos paikalla olisi ollut erillinen yleisö. Tosin etnodraaman käyttö olisi voinut avata täysin uusia maailmoja esimerkiksi prosessidraamatutkimuksessa tai yleisemmin draamatutkimuksessa. Etnodraamakirjallisuus vaikuttaa olevan vielä melko harvinainen näky Suomessa, siksi siihen tutustuminen voisi myös rikastuttaa tutkimusajattelua.

Etnografin funktio prosessidraamassa

On relevanttia tarkastella myös omaa monimuotoista rooliani prosessidraamatoiminnassa, sillä olen empiirisessä vaiheessa sekä ohjaajan että etnografin roolissa. Tutkijana pyrin tekemisen kautta saamaan ymmärrystä prosessidraamasta (vrt. Kananen 2014, 50–51). Etnografina minun ei pidä unohtaa painottaa toiminnassani eettisyyden pohtimista ja reflektointia (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006B). Etnografista tutkimusta ja prosessidraamaa yhdistävät eettisyyden tarkastelu ja refleктоiva ote, mutta myös improvisoinnin kyky (Huttunen 2010, 59; vrt. Rastas 2010, 86). Etnografiassa on

tavallista, että itse etnografi tutustuu kohteeseensa olemalla läsnä tutkittavien kanssa (Lappalainen 2007, 10). Sama pätee myös prosessidraamassa, jossa ohjaaja tutustuu ryhmään ja osallistuu toimintaan myös itse.

Prosessidraaman etnografia voisi varovasti vertailla kouluetnografin tilanteeseen, jossa tutkija on oppilaiden ja opettajan välissä (vrt. Gordon ym. 2007, 46). Tässä tutkimuksessa toimin yllä mainitun tavoin sekä osallistuvana että havainnoivana ohjaajana. En kuvailisi rooliani opettajaksi, vaan pikemminkin ohjaajaksi, sillä toiminta ei tapahtunut koulukontekstissa. Tutkijan roolini astui eniten esiin loppuhaastattelussa, jonka aikana suoritin ryhmälle puolistrukturoidun teemahaastattelun. Tässä vaiheessa minulla oli valta aloittaa haastattelu ja päättää se, ottamatta kuitenkaan kantaa osallistujien vastauksiin.

Etnografin oma toiminta on myös syvässä liitoksessa tutkimuksen esittämiseen ja kulkuun. Siksi on myös tiedostettava tutkijaminän subjektiivisuuden käsitettä. Etnografiassa tutkija selvittääkin itselleen, miten hänen havainnointinsa ja siihen perustuvat ajattelutottumuksensa kumpuavat omista piirteistä ja henkilöhistoriasta (Gould 2016, 27). Ennen loppuhaastattelua on tärkeää tiedostaa, että kenttähavainnot ovat aistisidonnaisia representaatiota todellisuudesta. Etnografin on oltava näin kokonaisvaltaisesti läsnä aineiston muodostumisen hetkellä, jolloin saadaan osallistujien tulkinnat ilmiöstä. Näin ollen etnografian tuottamat väittämät on vaikea sitoa objektiivisuuteen, sillä havaintoja ohjaa osallistujan subjektiivisuuden lisäksi myös tutkijaminän aistinvaraiset kokemukset. (vrt. Gould 2016, 15–16.) Koska kokemukseni ovat todella subjektiivisia, koen, että yhtenä tutkimuksen haastavimpana seikkana on nähdä etnografisen tutkimuksen tavoitteet niin sanotusti vierain silmin (ks. Gordon ym. 2007, 62).

Etnografian tuotos ja kentällepääsykertomus

Loppujen lopuksi etnografian tuotoksena syntyy kuvaus kohteesta, joka voidaan ymmärtää tutkittavan ilmiön kertomukseksi. Tämä kertomus paljastaa myös sen, millä valinnoilla ja ratkaisuilla tutkija on sen luonut. Etnografia on samalla sekä tuotos että tutkimusprosessi. (Puuronen 2007, 116.) Tässä tutkimuksessa kohteen kertomukset ja suunnitelmalliset osuudet löytyvät liitteistä, joiden tarkoituksena on muun muassa paikantaa tutkijan rooli tutkittavaan kenttään, tehdä tutkimuksesta läpinäkyvämpi ja rikastuttaa tekstiä hieman kerronnallisempaan muotoon. Tällaista kuvausta voidaan kutsua kentällepääsykertomukseksi. (Huttunen 2010, 57.) Kentällepääsykertomukseen luen mukaan myös suunnitteluvaiheen, josta paljastuvat juuri prosessidraamaan liittyvät valinnat ja ratkaisut, sekä tutkimustapahtumien kronologiset järjestykset. Liitteiden järjestyksen tarkoituksena on välittää lukijalle tutkimuksen loogisesti eteneviä kuvailuja tapahtumista (vrt. Palmu 2007, 144).

Liitteiden esittäminen on tarkoitettu lukijalle hahmottamisen välineeksi, mutta myös näyttämään millaisilla ratkaisuilla päädyin tutkimustuloksiin. On kuitenkin huomattava, ettei etnografian tieteellisyyden arvo perustu siihen, että toinen tutkija pystyisi suorittamaan täysin samoja havaintoja ja tulemaan niiden kautta samoihin lopputuloksiin (Gould 2016, 36). Etnografinen tutkimus ei voi kuitenkaan olla pelkästään kuvausta tutkittavasta kohteesta, vaan siihen kuuluu myös tulkintaa ja analyysiä (Huttunen 2010, 48). Tässä tutkimuksessa kuvailu ja tulkinta ovat eroteltuina siten, että kuvailu ja osittainen litterointi löytyvät liitteistä, ja varsinainen tulkinta ja analyysi löytyvät suoraan kuudennesta osiosta, jossa käsittelen tutkimustuloksia. Näin tuloksien luettavuus helpottuu, sillä ne ovat tarkemmin rajattuina omissa osioissaan.

4.2 Osallistujien ja pohjatekstin muodostuminen

Alun perin ideanani oli toteuttaa prosessidraama peruskoulussa. Sain tutkimukselleni yhden myöntävän vastauksen eräästä peruskoulusta. Lähestyin myös muita kouluja sähköpostitse, joista yhdestä minulle vastattiin myöntävästi. Loppujen lopuksi joulukiireiden vuoksi kaksi opettajaa vetäytyivät pois tutkimuksesta ja viimeinen opettaja ei vastannut sähköpostiini. Tutkimuslupaa ei tullut. Pohjatekstiin käyttämäni aika tuntui turhalta.

Seuraavaksi kysyin tutkimuslupaa improvisaatiokerhon ohjaajilta, joilta sain luvan toteuttaa ja taltioida prosessidraaman videolle Wiljamin teatteritiloissa Rovaniemellä. Ehtona oli, että itse mainostaisin prosessidraamaa ja kertoisin osallistujille tutkimuksestani. Wiljami oli minulle tilana tuttu, sillä harrastan siellä itse improvisaatiota. Tiesin siellä olevan myös hyvät puitteet draamatoiminnalle. Wiljamin tiloihin kuuluu suuri lava, eikä äänenkäyttöä tarvitse säädellä kuten luokkahuoneessa olisi todennäköisesti pitänyt. Näytti täten siltä, että Wiljami toteuttaisi hyvin draaman tilan eli opetustilan, joka edistäisi mahdollisimman hyvin draamatoimintaa.

Sain Wiljamin käyttöni kolmeksi tunniksi toteuttaakseni prosessidraaman. Näin sain itselleni selvän aikarajoituksen, johon prosessidraaman olisi mahdollista kaikkine harjoituksineen ja tutustumisineen. Mainostin prosessidraamaa improvisaationkerhon omilla Facebook-sivuilla. Kerroin ohjaavani prosessidraaman, joka videoidaan tutkimuskäyttöön. Jokaisen osallistujan tulisi täyttää tutkimuslupakysely ja osallistua tutkimukseen. Ilmoitin sivuilla, että prosessidraama avulla käsiteltäisiin eettistä dilemmaa. En halunnut, että paikanpäälle tulisi vain katsomoon ihmisiä, sillä halusin minimoida mahdolliset taustahäirinnät pois.

Vielä päivää ennen prosessidraaman alkua sosiaalisen median puolella oli noin 30 osallistuvaa henkilöä. Näytti siltä, että osallistujat olivat suurin osa täysi-ikäisiä, mikä helpotti pohjatekstin suunnittelua ja käynnisti myös hieman alkuanalyysiä. Olin alun perin varautunut noin kymmeneen henkilöön, jonka

oletuksen varaan suunnitelmani nojasi. Päätin kuitenkin tehdä myös varasuunnitelman, jossa osallistujamäärä oli suurempi. Tämä varalta vain siksi, mikäli kaikki osallistuvat pääsisivät osallistumaan prosessidraamaan. Minua lähestyttiin myös yksityisviestein, koska aiemmin peruskouluihin lähettämäni tutkimuslupakyselyt olivat kantautuneet myös opettajien tietoisuuteen. Yksi opettajista otti minuun henkilökohtaisesti yhteyttä ja osoitti kiinnostuksensa osallistua prosessidraamaan poikansa kanssa.

Sovimme ohjaajan kanssa, että ne henkilöt, jotka eivät syystä tai toisesta allekirjoita tutkimuslupaa, voivat toisten osallistujien suostumuksella jäädä katsomoon seuraamaan prosessidraamaa. Koen, että kaikkien videossa esiintyvien henkilöiden tarina on jatkumo, jota pyrin kuvaamaan tutkimukseeni. Pohjatekstin kulun ja eettisyyden kannalta on järkevää, ettei mukana olisi draamatoimintaan kuulumattomia henkilöitä mukana. Tämä voisi vaikeuttaa aineiston tulkintaa ja käyttöä.

Pohjatekstin ratkaisuja osallistujien suhteen

Alkuperäisen suunnitelman mukaan olisin tehnyt prosessidraaman peruskoululaisille, yläluokalla. Siksi muokkasin Sadekausi-pohjatekstin lapsille sopivammaksi, jolloin muun muassa prosessidraaman sisältämät draamaharjoitukset olisivat olleet enemmän tutustumispohjaisia. Suunnitelmasta poiketen, osallistujiksi muotoutui sosiaalisen median välityksellä hyvin heterogeeninen joukko. Ikäluokat vaihtelivat nuorimmasta 16-vuotiaasta 41-vuotiaaseen saakka. Suurin osa osallistujista oli kuitenkin 20–30 -vuoden ikäisiä. Koska osallistujat olivat vähintään kaikki yli 16-vuotiaita, päätin käyttää Sadekauden alkuperäistä tekstiä ja suunnitella hieman vaativampia draamaharjoituksia, joiden tehtävänä oli tukea tarvittavia ongelmanratkaisukykyjä.

Mielestäni pohjateksti on aina räätälöitävä osallistujille sopivaksi. On eri asia, miten jotain ilmiötä halutaan tarkastella esimerkiksi peruskoulussa, lukiossa tai vaikka päiväkodissa. Valitsin pohjatekstiksi Inno Sorcyn *Sadekauden*, ghanalaisen tarinan, joka käsittelee eettistä dilemmaa ja sen tuomia moraalisia valintoja (ks. Owens & Barber 2010, 56–69; Liite 3, s. 77). Sadekausi on mielestäni haastava niin ohjaajalle kuin osallistujillekin. Se sisältää paljon fyysistä toimintaa, elämän metaforia ja roolinottamisentaitoa. Eettisyyttä käsittelevien pohjatekstien herättämät mielipiteet ovat harvoin myös yksiselitteisiä. Ne ovat luonteeltaan moraalisia valintoja, joihin nähdäkseni jokainen suhtautuu yksilöllisesti, mikä toivottavasti herättää paljon keskustelua ja poikkeavia mielipiteitä. Yhteiset kokemukset prosessidraamasta voivatkin reflektointivaiheessa jäädä mietityttämään tai aiheuttaa jopa ärsyyntymistä (Heikkinen 2002, 119).

Osallistujajoukko

Osallistujajoukoksi muodostui yhteensä 14 henkilöä. Olen muuttanut kaikkien nimet anonymiteetin suojaamiseksi, jolloin ryhmäläisten nimeksi muodostuivat seuraavat: Rauli, Aarne, Minna, Mikael, Anna, Sini, Siiri, Jani, Niina, Mika, Iiris Reetta, Meeri ja Sami. Osallistujat olivat suurimmaksi osaksi opiskelijoita, mutta myös yksi peruskoululainen, lukiolainen, aineen- ja luokanopettaja osallistuivat prosessidraamaan.

Toiminnassa mukana oli lisäksi valokuvaaja Pekka, jota en laske varsinaiseen osallistujaryhmään, mutta hänen roolinsa oli suuri aineiston dokumentoinnissa. Ennen kuin osallistujat saapuivat, teimme hänen kanssaan paljon yhteistyötä äänentoiston puolella. Toimme teatterin lavalle äänentoistojärjestelmän sekä sovitut ääniraidat tunnelman luomiseksi. Latasimme myös paikan päällä vara-akkuja kameraan sekä järjestimme jatkoroikat kaiuttimille. Suoritimme vielä äänentarkastuksen, jotta kamera varmasti nauhoittaisi myös hyvän ääniraidan. Näin saimme yhteisvoimin turvattua tulevan aineiston.

4.3 Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston hankinta

Koska prosessidraama on luonteeltaan hyvin hektistä ja mukaansa tempaavaa, on minun tutkijana vaikea muistella kaikkia toiminnan aikaisia seikkoja. Prosessidraaman aikana on hyvin todennäköistä, että kenttämuistiinpanot jäävät melko suppeaksi havaintojen tallentamismetodiksi. Koska etnografisen tutkimus sisältää aina dokumentoituja keskusteluja (Rastas 2010, 68), koen luontevaksi vaihtoehdoksi taltioida koko prosessidraamatapahtuman videoaineistoksi. Videoaineisto tulee olemaan aputyövälineeni omien havaintojeni tukena, jonka avulla voin lähestyä myös haastatteluaineistoa. Pääpaino on kuitenkin kentällä tapahtuvassa havainnoinnissa, jota videoaineisto pyrkii tukemaan. Etnografisessa tutkimuksessa tietoa ei ole vain se, mitä osallistuja nauhalle sanoo, vaan myös se mitä etnografi havainnoi haastatteluympäristössä ja -tilanteessa (Huttunen 2010, 43). Toisin sanottuna, on huomioitava, ettei videotallenteen kautta voida yksin välittää paikalla läsnä olevan tutkijan välitöntä kokemusta (Saaranen-Kauppinen & Puuskanen 2006 A). Siksi tutkielmassani videointi ei ole pääaineisto, vaan se toimii empiirisen osion mekaanisena muistipankkina. Videota voi aina kelata haluttuun kohtaan, palata uudestaan tiettyyn osioon, jolloin voin tarkastella ja vahvistaa havaintojani sekä löytää uusia, paikan päällä ohimenneitä löydöksiä.

Videoinnin lisäksi toisena aineistonkeruumenetelmänä käytin osallistuvaa havainnointia. Se tapahtui yleensä silloin, kun en ollut itse toiminnassa mukana, vaan seurasin toimintaa sivummalta. Videoaineisto varmisti sen, että aineistokeruuta tapahtui silloinkin, kun en päässyt itse tekemään kenttämuistiinpanoja. Kolmas aineistonkeruutapani oli teemahaastattelu, jonka toteutin prosessidraaman päätyttyä. Seuraavaksi esittelen aineistojen hankintaa tutkimuskysymyksien valossa.

4.3.1 Prosessidraaman opetusmenetelmällinen puoli

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni pyrki vastaamaan siihen, millainen prosessidraama on opetusmenetelmänä. Aineistona tutkimuskysymykseen toimi kaikki se prosessidraamatoiminta, joka tapahtui ennen kaikista viimeisintä osiota, eli teemahaastattelua. Koska tutkimuksessani opetus on määritelty eri interaktioiden kautta, hankin aineiston eri prosessidraaman vaiheista. Aineisto muodostui aluksi kenttämuistiinpanoista, joista selvisi hieman esitietoja ryhmästä. Kyseessä on niin sanottu alkuanalyysi (Koort 1979, 177). Siinä selvitetään osallistujien harrastuksia ja asenteita, joiden pohjalta voidaan suunnitella optimaalisempaa opetusta (emt. 1979, 177). Tässä vaiheessa pystyin hahmottamaan prosessidraamaan liittyviä valintojani sekä niiden perusteluja, kuten tilan, ajankäytön, draamaharjoitusten ja pohjatekstin tarkastelua. En kuitenkaan alkanut tutkia osallistujien taustoja, vaan ne ilmenivät myöhemmin interaktiivisessa toiminnassa.

Inter- ja postinteraktiivisen vaiheen aineisto koostui pitkälti osallistuvan havainnoinnin ja videoinnin vuoropuhelusta, jotka molemmat tukivat toisiaan. Keräsin tutkimuksen aineistoa osallistumalla itse ryhmän toimintaan mukaan. Tällä pyrin muodostamaan itselleni uutta omakohtaista tietoa ilmiöstä sekä keräämään tietoa osallistujien kokemuksista prosessidraamasta. Osallistuvalla havainnoinnilla tai osallistuvalla observaatiolla on vahva asema etnografisessa tutkimuksessa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on ryhmästä ulkopuolinen henkilö, joka soluttautuu ryhmän toimintaan mukaan. (Pole & Morrison 2003, 12–13; 17.) Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija tarkkailee aluksi melko kokonaisvaltaisesti toimintaa, jonka jälkeen se muuttuu askel askeleelta yksityiskohtaisempaan suuntaan (Syrjäläinen 1994, 84). Oma toimintani perustui aluksi ryhmän tarkasteluun. Ryhmän kokonaisvaltainen tarkastelu toimi pohjana seuraavan toiminnan suunnittelussa.

Videoaineistolla on tärkeä rooli juuri tällaisessa tutkimuksessa, jossa käytetään moniaineistollisuutta. Mutta myös silloin, kun tutkija itse on mukana osallistuvassa havainnoinnissa. Aina kun olin itse ryhmän toiminnassa mukana,

luotin täysin siihen, että videointia tapahtuu taustalla. Videoaineiston käyttö ei ole tosin laadultaan mutkatonta. Se saattaa vaikeuttaa tutkimuksen laatua siinä, jos se kutsuu esiin vain tietynlaista, kameralle toivottua toimintaa (vrt. Paju 2013, 60). Tutkimuksen alkumetreillä olin varma, että nauhoitan pelkästään ääniraidan prosessidraamasta. Onnekseni päädyin käyttämään videoitua aineistoa, sillä siitä näkee ääniraidan puhujan. Tässä tutkimuksessa rinnastin kameran muistipankiksi, joka on tutkijan tallentavat varasilmät. Kameramies osallistui nimileikkiin siinä missä muutkin, enkä kokenut, että tällä osallistujaryhmällä olisi ollut vaikeuksia toimia kameran edessä. Kuvaajaa en korvaisi videokameran jalustalla, koska täten ongelmaksi voisi muodostui se, ettei kamera nauhoittaisi ääntä tarpeeksi laadukkaasti. Osallistujat saattaisivat esimerkiksi olla liian kaukana mikrofonista. Erillinen kuvaaja lisää myös havainnoinnin luotettavuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006A).

4.3.2 Prosessidraama oppimiskokemuksena – haastatteluaineisto

Aineistonkeruumenetelmänä toiseen tutkimuskysymykseen toimi postinteraktiivisen vaiheen jälkeinen erillinen haastattelutuokio, jonka aikana ei toimittu enää prosessidraaman rooleista käsin. Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli näkökulmaa siitä, millainen prosessidraama on oppimiskokemuksena. Aineistoksi muodostui teemahaastattelun perusteella toistuneet, prosessidraamaa koskevat teemat. Myös teemahaastattelu videoitiin, jotta pystyisin myöhemmin tarkastelemaan annettuja vastauksia tarkemmin.

Havainnointitekniikoiden lisäksi myös haastatteluilla on omat erilaiset toteutusmuodot. Tutkimukselleni on kolme perustelua, miksi valitsin teemahaastattelun. Yhtäältä halusin saada aikaan sellaisen haastatteluilmapiirin, jossa itse toimin äänessä mahdollisimman vähän. Toiseksi en halunnut tukahduttaa osallistujien mielenpäällä olevia seikkoja valmiiksi rakennetulla ja joustamattomalla haastattelurungolla. Toisaalta, haastattelutilanne ei myöskään voisi olla täysin vapaa, sillä vaarana on eksyminen itse aiheesta. Teemahaastattelu näyttäytyi näin vapaan ja rakennetun haastattelun

välimuotona. Kolmantena, tiesin mitä Sadekausi pitää sisällään ja miten prosessidraama ylipäättänsä toimii.

Teemahaastattelun valinta voitaisiin edellä mainittujen pohjalta tiivistää seuraavasti: Teemahaastattelu edellyttää tutkijalta aihepiiriin huolellista perehtymistä ja haastattelun kohteena olevien henkilöiden tilanteen tuntemista, jotta haastattelu tarkentuu käsittelemään vain tiettyihin teemoihin. Tutkija valitsee teemat aiheeseen perehtymisen pohjalta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006C.) Teemahaastattelu osoittautui hyväksi menetelmäksi prosessidraaman tarkastelussa, sillä keskustelu tuntui todella aidolta ja toimi osallistujien ehdoilla. Strukturoitu haastattelu olisi voinut olla liian rajoitettu, mutta toisaalta se olisi voinut palvella kapeampaa tutkimuskysymystä. Teemahaastattelu videoitiin kokonaisuudessaan ja haastattelijana kirjoitin ylös myös muistiinpanoja havaintojeni pohjalta. Teemahaastattelu ja havainnointi ovatkin etnografisen tutkimuksen yleisiä aineistonkeruutapoja (Kananen 2014, 9).

En haastatellut osallistujia yksitellen, koska aika ei olisi riittänyt jokaisen haastatteluun. En myöskään näe yksilöhaastattelua järkevänä vaihtoehtona prosessidraaman tarkastelussa, sillä se on yhteisöllistä, ryhmän rakentamaa toimintaa. Siksi teemahaastattelu toimi ryhmähaastattelun keinoin, jolloin pyritään saamaan aikaan haastateltavien välille vuorovaikutusta (Valtonen 2005, 224). Prosessidraaman jälkeistä aikaa voisi kuvailla tämän tutkimuksen valossa ryhmäkeskusteluksi, jota voidaan pitää myös ryhmähaastatteluna (Hirsjärvi & Hurme 2000, 6). Ryhmäkeskustelu ei ole tilaltaan yleensä staattinen vaan se käy erilaisia vaiheita läpi. Esimerkiksi alkuvaihe voi olla hyvin jännitteinen. (Valtonen 2005, 231.)

Tutkimukseni ajatukset videoaineistosta löytyvät myös perus äänennauhoittamisesta, jonka voimavarana on juuri näyttää, minkälaisella vuorovaikutuksella tulokset syntyvät (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 14–15). Nauhuri toimisi hyvin myös tässä tehtävässä, mutta ongelmaksi tulee se, etten näe kuka puhuu enkä oleta tunnistavani kaikkien ääniä pelkän ääniraidan turvin. Nauhurin

nappaama äänenlaatu olisi todennäköisesti ollut myös epätasaista, sillä tila oli suuri lava, joka hukuttaa äänen helposti. Kuvaraidasta voi lisäksi ottaa esille joitain sanattomia eli ei-verbaalisia kohtia, jotta tutkimuksesta tulisi elävämpi ja tarinanomaisempi. Etnografisessa tutkimuksessa kuvaus onkin eräänlainen tarina, joka ei tukeudu perinteiseen tieteelliseen raportointiin (Kananen 2014, 27). Sanaton viestintä korostuu etenkin lasten parissa tai sellaisten henkilöiden, joilla on kommunikaatiovaikeuksia (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 15). Edellä mainitut näkökulmat osallistujien ominaisuuksista eivät toteutuneet, joten sanaton viestintä ei saanut suurta painoarvoa tässä tutkimuksessa. Osallistujia piti lähestulkoon toppuutella vastauksien suhteen, sillä ääntä käytettiin runsaasti ja monesti omia mielipiteitä yritettiin saada läpi ääntä korottamalla.

Aineistolainauksien lyhenteet

Aineistolainauksien lyhenteet kertovat, missä kohtaa aineisto prosessidraamassa on. Olen jakanut aineistot interaktioiden mukaisesti. Esittelen aineistolainauksien lyhenteet kaikessa lyhykäisyydessään seuraavasti:

- 1) Preinteraktiivinen vaihe. Ohjaajan esitoiminnalliset ratkaisut ja suunnitelmat. Aineistolainauksen lyhenne on "Pre".
- 2) Interaktiivinen vaihe. Toiminnan aikainen vaihe, jolloin suunnitelma asetetaan käytäntöön, koko osallistujaryhmän toimin. Aineistolainauksen lyhenne on "Inter".
- 3) Postinteraktiivinen vaihe. Prosessidraamatoiminnan jälkeinen vaihe, jossa osallistajat reflektoivat prosessidraaman kokonaisuutta; teemahaastattelu. Aineistolainauksen lyhenne on "Post".

4.4 Analyysimenetelmät

4.4.1 Sisällön analyysi

Tutkimuksen analyysivaihe voi alkaa hyvinkin pian, jo esimerkiksi haastattelun aikana (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). En tehnyt tästä poikkeusta. Ohjatessani prosessidraamaa ja haastatellessani osallistujia prosessidraaman jälkeen, koin käteväksi kirjoittaa esille tulleita teemoja itselleni ylös. En kuitenkaan antanut teemoittelun heikentää prosessidraaman kokemusten jakamista, sillä jakaminen on sillä hetkellä tärkeämpää kuin analysointi (Heikkinen & Viirret 2003, 15–16). Prosessidraaman jälkeen vahvistin kenttämuistiinpanojani videoaineiston turvin.

4.4.2 Videoanalyysi

Kuten edellä mainitsin, tutkimuksen aikana tapahtui jo esiasteista analyysiä, jota kuitenkin prosessidraaman ohjaaminen omalta osaltansa rajoitti. Ohjauksen aikana en voinut tehdä suunnattomia havaintoja, vaikka niille jäikin aina silloin aikaa. Havainnoin aina silloin, kun en itse osallistunut toimintaan. Empiirisen osuuden jälkeen, kun prosessidraama oli kokonaisuudessaan päättynyt, aloitin videoaineiston tarkastelun. Tutkimus kuvattiin lähes kokonaisuudessaan videolle. Aineistoa kertyi yhteensä noin kolme tuntia. Tutkijana minun oli tärkeä perehtyä siihen, miten videota tulisi analysoida.

Videoanalyysi yleensä lähtee liikkeelle siitä, että se tulee tutkijalle tutuksi. Tätä vaihetta kutsutaan esikatseluksi. Seuraavaksi videosta tarkastellaan tutkimuksen kannalta olennaisimmat asiat, jotka tässä tutkimuksessa käsittelevät prosessidraamasta kertovia toistuvia teemoja osallistujien reflektoinneissa ja haastattelussa. Lopuksi tulee analyttinen katselukerta. Videoinnin lisäksi tutkimusta helpottavat videosta tehdyt muistiinpanot. Muistiinpanot voivat toimia kirjanmerkin tapaan, näyttäen mitä missäkin kohdassa tapahtui. (Heath, Hindmarsh, & Luff 2010, 62–63.) Ensimmäisen katselukerran jälkeen en katsonut aineistoa enää kokonaisuudessaan. Katoin videota pätkissä, sillä olin tehnyt muistiinpanot, joiden avulla pystyin kelaamaan videon haluttuun kohtaan. Tällaiset kohdat olivat yleensä toistuvia teemoja. Videon esikatseluvaiheen

jälkeen minun oli helppo rajoittaa ja valikoida aineistoa. Ilman videomateriaalin valikointia analyysivaihe voisi keskittyä loputtomasti erilaisiin, esille tuleviin asioihin (Derry 2007, 316).

4.4.3 Teemahaastattelun analyysi

Teemahaastattelua ei ollut vaikea litteroida, sillä se oli kestoltaan vain 30 minuuttia pitkä. Litteroinnin myötä aineistoni vaihtoi muotoa videoidusta kirjoitetuun muotoon. Teemahaastattelujen analysoinnissa lähdetään liikkeelle koko aineiston järjestelemisestä ja läpilukemisesta. Seuraavaksi aineistoa teemoitellaan uudelleen, mutta suurta karsimista pyritään välttämään. Kolmantena vaiheena on vuorossa varsinainen analyysiosio, jolloin tutkija tekee muistiinpanoja ja tulkintoja aineistostaan. Seuraavaksi aineistosta poimitaan relevanteimmat kohdat, jotka tukevat tutkimusongelmaan vastaamista. Viimeinen vaihe teemahaastattelujen analyysissä on tulkinta ja analyysi sekä aineiston linkittäminen aiempiin tutkimuksiin sekä teorioihin. (Eskola 2001, 143–150.) Tein analyysin kokonaisuudessaan tietokoneella. Eri tekstinkäsittelyohjelmat tarjoavat laadukkaita visuaalisia ratkaisuja, kuten värikoodien ja kommentoimisen aineiston teemoitteluun.

Esimerkki teemoittelusta

Seuraavaksi näytän, miten päädyin haastatteluaineiston kautta muodostamaan tunteille oman teeman (ks. 6.2.2 Tunteet: roolisuoja ja rooliton toiminta, s. 44). Erilaisia tunteita nimettiin paljon, ja ne myös toistuivat paljon osallistujien vastauksissa. Alla olevissa otteissa on roolitonta reflektointia prosessidraaman päädyttyä.

Siiri: *Otin **tunteella** vastaan, miten toiset lähestyivät siinä minua--*

Reetta: *Yllättävän moni ei ollut **järkyttyneitä** --*

liris: *Se meni **tunteisiin** --*

Mikael: ***Turhautuminen** --*

Meeri: *Mua **ahisti** --*

-- (PostRef + kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

5. EETTISET RATKAISUT

Haastattelussa eettisyys korostuu haastateltavan ja tutkijan välisessä suhteessa, kuten tutkimusluvassa, luottamuksessa ja läheisyydessä. Tutkijan on taattava osallistujille luottamus, joka tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkittavien anonymiteetti säilyy. Tutkija kertoo haastattelun tarkoituksesta rehellisesti tutkittaville sekä säilyttää saamiaan tietoja hyväksytyllä tavalla. (Tiittula & Ruusuvaori 2005, 17.) Anonymiteetin suojaaminen tutkimuksessani korostuu siinä, että kirjoitan henkilöiden taustasta vain yleisellä tasolla ja kaikkien osallistujien nimet muutan salanimiksi. Tutkimuslupakyselyn lomake löytyy liitteistä (ks. Liite 6, s. 92).

Mielestäni nämä kaikki edellä mainitut seikat pätevät myös videoaineiston suhteen: se ei ole kaikille nähtäväksi tarkoitettu ja tutkijalla on vastuu säilyttää se oikeaoppisesti. Aineistoa käytetään vain tieteellisen tiedon ihanteiden mukaisesti niin, ettei aineisto päädy tutkimukseen kuulumattomien nähtäväksi. Tästä pois lukien valokuvaaja, joka sitoutui vaitiolovelvollisuuteen. Aion säilyttää aineiston salasanaalla turvatuilla kansioissa tietokoneella sekä kopioida sen ulkoiselle levyasemalle salattuna, jos tietokoneelleni tapahtuu jotain. Tutkimukseni päätyttyä poistan videoaineiston.

Prosessidraaman eettisyyteen voidaan lukea myös laajan tunneskaalan huomioiminen. Se, mitä osallistujat tuntevat tulevat yleensä helposti ilmi koko ryhmän kesken. Siksi on tärkeää huomioida, että myös osallistujilla on vaitiolovelvollisuus, sillä he voivat jakaa paljon henkilökohtaisia tunteita. Olen monesti huomannut, että prosessidraama nostaa esille ahdistusta, helpotusta sekä oman elämän metaforia pohjatekstiin nähden. Kaikki tämä luo eettisiä haasteita, kun liikutaan prosessidraaman kontekstissa. Ratkaisuna tähän on ryhmän kesken sovittu erillinen draamasopimus.

Draamasopimus toiminnan mahdollistajina ja eettisenä tekijänä

Draamasopimuksella tarkoitetaan ryhmän yhteisesti tekemää sopimusta draaman käytänteistä. Se tehdään silloin, kun ryhmä liikkuu draaman tiloissa, ja kun halutaan asettaa draamatoiminnalle rajoja. Draamasopimus rajaa muun muassa käytettäviä työtapoja. Se rajaa myös sitä, minkä draaman genren kontekstissa toimitaan. Draamasopimuksen tärkeys näkyy siinä, että se rajaa sekä suuntaa draamatoimintaa, mutta luo myös vapauksia tutkia ja kokeilla. (Heikkinen 2004, 90–91.) Tämän tutkimuksen puitteissa, draamasopimus toimii myös empiirisen osuuden eettisenä tekijänä. Nostin draamasopimuksessa esille sen, että vaitiolovelvollisuus koskee kaikkia sopimuksen allekirjoittaneita.

Draamasopimus on ensi askel yhteisesti päätetyn asian sinetöimiseen. Yhdessä tehdyn sopimuksen tekeminen voidaan nähdä myös yhtenä ryhmäyttävänä elementtinä: prosessidraamaryhmä opettelee tekemään päätöksiä yhteisistä ja yksityisistä asioista (vrt. Lähteenmäki 2007, 28). Tutkimuksessani draamasopimus oli ryhmäkohtaisesti räätälöity, sillä en ollut aiemmin kokoontunut tämän osallistujaryhmän kanssa. Näin varmistin myös sen, että kaikkien ääni saatiin kuuluviin yhteisten pelisääntöjen laatimisessa.

Osallistujien tekemä draamasopimus

Roolisuoja: se, mitä tehdään, tapahtuu roolin kautta. Toiminta on leikillistä. Identiteetin säännöt eivät päde ajassa ja paikassa, kun tehdään rooliharjoituksia. Vaitiolovelvollisuus, toiminnasta ei puhuta muille, se jää meidän keskeiseksi toiminnaksi. Puhelinta ei käytetä toiminnan aikana. Puhelinta voi käyttää väliajalla ja lopussa kuvien ottamiseen. Toiselle ei aiheuteta tarkoituksella mielipahaa ja toiminta on hyvänmaun mukaista. Toiminnan saa aina keskeyttää. Osallistutaan toimintaan ja pidetään hauskaa, kaikkiin harjoituksiin ei ole pakko osallistua. Kuunnellaan ohjeet ja kysytään jos jotain jää epäselväksi.

– (InterDraamasopimus 13.12.2015)

6. TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Prosessidraama opetusmenetelmänä

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli prosessidraamatoiminnan opetusmenetelmällistä puolta. Opetuksen määrittelemisen ei ollut kovin yksiselitteistä, mutta jotain opetukselle ominaista piirrettä voitiin tarkastella lisämääritteiden avulla. Myöskään prosessidraamassa opetuksen tarkastelu ei tehnyt poikkeusta, sillä opetus oli määriteltävä, jotta sen tarkastelu helpottuisi. Tässä prosessidraamatutkimuksessa opetusta tarkasteltiin prosessien kautta, ja opetus määriteltiin eri vaiheisiin, interaktioihin. Nämä vaiheet olivat pre- inter- ja postinteraktiivinen vaihe (ks. Hellström 2008, 218). Opetuksen kohteena oli tutustua prosessidraamaan ja tarkastella, miten sen avulla voitiin lähestyä ilmiöitä. Prosessidraaman ilmiönä oli eettinen dilemma, jota käsiteltiin Inno Sorcyn Sadekauden pohjalta (ks. Owens & Barber 2014, 56–69).

Opetusmenetelmää koskeva aineisto kattoi kaiken sen toiminnan, joka tapahtui ennen teemahaastattelua aina preinteraktiivisesta vaiheesta postinteraktiiviseen eli prosessidraaman lopetukseen. Aineistona toimi teemoiteltu videoaineisto prosessidraamatapahtumasta, johon sisältyi myös sitä tukevat kenttämuistiinpanot, toiminnan alkuhetkistä prosessidraaman lopetukseen asti.

Aineiston analyysin perusteella prosessidraaman opetusmenetelmä rakentuu neljästä vaiheesta:

- 1) Esitieto ja suksessiivinen suunnittelu
- 2) Välitön reflektio ja tilannetietoisuus
- 3) Eläytymismenetelmä ja luova ongelmanratkaisu
- 4) Draamaharjoitukset prosessidraamakokonaisuudessa

– (Pre & Inter + kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

Osallistujien toimintaa on kuvailtu ja litteroitu liitteissä (ks. Liite 4, s. 81). Liitteen tarkoituksena on valottaa lukijalle, mihin tulokset perustuvat ja millaista prosessidraamaa oli tehdä.

6.1.1 Esitieto ja sukseksiivinen suunnittelu

Koko prosessidraaman toimivuus liittyi vahvasi preinteraktiiviseen- eli suunnitteluvaiheeseen. Pohjatekstin suunnittelun tärkeyttä ei voinut sivuuttaa suunnitteluvaiheessa, koska sillä oli suunnaton vaikutus preinteraktiiviseen vaiheeseen (vrt. Asikainen 2003, 67). Pohjatekstiä olisi ollut myös haastavaa suunnitella ilman minkäänlaista esitietoa ryhmästä (vrt. Koort 1979, 177). Pohjatekstin ja esitiedon tarkastelu helpottivat prosessidraamaopetuksen rajoittamista, joka näyttäytyi koko suunnittelun ytimenä.

Suunnitteluvaiheessa minun täytyi suunnitella prosessidraamaan käytettävän ajan pituus, keitä toimintaan osallistuu ja minkä ikäisiä osallistujat ovat. Tutkimukseni esitieto perustui sosiaalisen median välityksellä ilmoittautuneisiin henkilöihin, jotka eivät olleet peruskouluikäisiä. Alun perin tutkimukseni prosessidraamassa oli kaksi versiota, joista toinen soveltui paremmin peruskoululaisille kouluympäristöön. Toinen versio puolestaan soveltui paremmin hieman varttuneemmille vapaa-ajan ympäristöön. Ilmoittautumiset tehtiin sosiaalisen median välityksellä. Tässä tutkimuksessa se antoi esitietoa vain tutkittavien iästä, mutta ei määrästä. Ilmoittautuneita oli noin 30, mutta paikan päälle saapui lopulta 14 osallistujaa.

Sadekausi rajoitti toimintaa ja rooleja, mutta se ei tukehduuttanut ryhmän omien ongelmanratkaisutaitojen kokeilemista, symboliikan tulkitsemista tai tunteiden syntymistä. Prosessidraamasta voidaan sanoa, että se on osittain rajoitettua ja improvisatorista toimintaa (Bowel & Heap 2001; Korhonen 2001; O'Neill 1995; Østern 2000). Prosessidraamaa käsittelevässä kirjallisuudessa ei juurikaan ole suoranaista mainintaa toiminnan rajoittamisesta, mutta ilman rajoituksia prosessidraama ei todennäköisesti olisi toiminut. Se olisi voinut esimerkiksi

fragmentoitua aivan eri suuntaan, jota alkuperäinen prosessidraama olisi tarkastellut. Ohjaajan rooliin kuuluukin toiminnan rajoittaminen, mutta toisaalta myös pitää toimintaa yllä, jottei prosessidraama muuttuisi täysin vapaaksi leikiksi (vrt. Bolton 1992). Rajoitukset perustuivat tutkimuksessani pohjatekstin suunnitelmiin. Tärkeimmät rajoitukset liittyivät ajankäyttöön ja osallistujien motivoimiseen.

Saimme liitettyä prosessidraaman sisältöön paljon improvisaatiota, jota näkyi eniten ongelmaratkaisuissa. Erilaiset ongelmanratkaisukykyä vaatineet tilanteet synnyttivät paljon antoisia keskusteluita toiminnasta. Tässä tutkimuksessa toiminnan eettisyys puhutteli paljon osallistujia. Toiset hakivat selvästi keskustelempaa ratkaisua, kun toiset puolestaan halusivat käyttää voimakeinoja.

Anna: *Sä lähet nyt.. <painokelvoton voimasana> ..täältä sää söit mun eväät (sanoo: piuuu)!*

liris: *-- Etkö sinä voisi leikata noita piikkejä pois, jotta me molemmat voisimme olla täällä pesässä?*

Minna: *Faktahan tässä on nyt se, että jompikumpi teistä nyt kuitenkin kuolee. Ja sähän olet nyt ansainnut pesän. Sä olet itse tehnyt tätä ja se on karu luonnonlaki—*

– (InterOravanpesä 13.12.2015)

Rajoitukset koskivat eniten prosessidraaman ratkaisuvaihetta (ks. Liite 4: Ryhmän ratkaisu, s. 83). Sadekausi mukaili sukseksiivisesti rajoittamisen ideaa, jossa toimintaa rajoitetaan asteittain (vrt. Koort 1979). Rajoittamisen myötä prosessidraaman ratkaisuvaihtoehdot niukkenevat porrastetusti. Yllä olevassa otteessa osallistujat itse rajoittivat toimintaa tuomalla esille erilaisia ratkaisumalleja, joista äänestimme ryhmälle mieluisimman ratkaisun.

Koska Sadekausi oli minulle entuudestaan hyvin tuttu, pystyin ennalta suunnitella kolme erilaista ratkaisumallia. Kyseiset ratkaisumallit perustuivat aikaisempiin kokemuksiini Sadekaudesta. Näissä kaikissa ratkaisumalleissa oli omat seurauksensa prosessidraaman lopetuksessa. Jos ratkaisu ei olisi ollut mikään näistä, olisin turvautunut loppuratkaisun ohjauksessa täysin improvisaatioon.

Vaikka päätös ei ollut ryhmälle helppo, he päätyivät lopulta yhteen kolmesta suunnittelemani loppuratkaisusta (ks. Liite 4: Eläintunneli, s. 86). Ryhmä päätti turvautua voimakeinoin perustuvaan ratkaisuun. Valittu ratkaisumalli koettiin vielä toiminnan aikana välttämättömäksi keinoksi, mutta loppuratkaisun hetkellä, ryhmä ei ollutkaan enää niin varma. Tämä johtunee siitä, että kaikki esille tulleet ratkaisut näyttäytyivät ryhmän mielestä joko vaikeina tai huonoina. Niiden ratkaisuun ei näyttänyt löytyvän yleispätevää, eettistä ratkaisumallia.

Juuri tästä Sadekaudessa oli kyse, se asetti osallistujat vaikea eettisen dilemman eteen. Tosin se, oliko päätetty ratkaisu lopulta huono vai hyvä, riippui ryhmän arvomaailmasta. Ratkaisuja pohjatekstissä on yleisesti enemmän kuin yksi tai kaksi, ja jokaisella niistä on omat seurauksensa. Erilaisille kokeiluille on runsaasti tilaa, mutta ohjaajan täytyy perustella ryhmälle, jos jokin ratkaisumalli on irrelevantti varsinaisen ratkaisun suhteen. Tällaisia asioita voivat olla tietyn esineen tai asian yhtäkkinen ilmeneminen toimintaan. Yllättävän esineen ilmeneminen prosessidraamassa ei ole yllättävää. Sitä tapahtuikin prosessidraamassamme useampaan otteeseen. Ohjaajana halusin, että ratkaisun tekisi itse roolissa toimiva osallistuja, ilman yhtäkkisesti ilmestyvän esineen turvaa:

T: Mitä sinä oikein yrität! Orava, mitä sinä oikein teet? Minä kuolen jos minä tipun tuonne! Hei hei wow wow wow, me ollaan kavereita! Minä söin vähän sinun pähkinöitä mutta mutta... (tippuu alas tulvaan).

– (InterPäätös 13.12.2015)

Portaittain rajoitettu ratkaisu päättyi edellä mainittuun tilanteeseen, johon oli myöhemmin prosessidraaman edetessä räätälöity oma seuraus. Kyseisessä kohtauksessa osallistuja itse teki ratkaisun eikä turvautunut esineisiin tai asioihin.

6.1.2 Ohjaajan tilannetietoisuus ja toiminnan välitön reflektio

Prosessidraaman opetuksen preinteraktiivisen vaiheen avaintekijänä voidaan edellä mainitusti pitää esitietoa pohjatekstistä ja osallistujista. Interaktiivisen vaiheen avain oli puolestaan tilannetietoisuus ja välitön reflektio. Interaktiivisessa vaiheessa tilannetietoisuutta ja välitöntä reflektiota ei voitu erottaa toisistaan. Tämä näkyi jo tutkimuksen alkuvaiheessa tehdyssä draamasopimuksessa. Siinä sovittiin, että toiminnan saa aina tarvittaessa keskeyttää. Reflektoinnille ei tarvinnut varata erillistä aikaa interaktiivisessa vaiheessa. Se tapahtui osallistujien ehdoilla, saumattomasti. Näin myös ohjaajana opin paljon ryhmästä. Interaktiivisen vaiheen voimavara oli juuri sen välittömyys: reflektiossa koetut asiat olivat vielä tuoreessa muistissa. Tutkimusmielessä tämä oli sekä antoisuus että haaste, sillä aineistoa kertyi erittäin nopeasti toiminnan aikana.

Kokemukselliseen oppimiseen on liitetty eri vaiheita, joissa toiminta ja reflektio on erotettu toisistaan (ks. Kolb 1984, 20). Tulokseni tosin lähestyvät reflektiota eri tavoin, sillä reflektiota tapahtui paljon toiminnan aikana, erityisesti ratkaisuvaihtoehtojen puntaroimisessa. Prosessidraamassa reflektio oli osana välitöntä toimintaa, missä reflektiota tapahtui myös toimintaan orientoitumisessa, jolloin reflektio voitiin liittää kaikkiin kokemuksellisen oppimisen vaiheisiin (vrt. Poikela 2005, 21–25).

Koska prosessidraamassa tilanteet voivat muuttua nopeasti, suunnitelman kaikista vaiheista ei voitu pitää absoluuttisesti kiinni. Ohjaajana minun oli seurattava interaktiivisessa vaiheessa tilanteiden kehittymistä ryhmässä, kuten ryhmäytymistä. Ryhmäytyminen ei tarkoittanut sitä, että osallistujat muistivat toistensa nimet, vaan sitä, että osallistujat kokivat yhteisiä aikaansaannoksia ja tunsivat vastuuta sekä itsestään että toisistaan (vrt. Lähteenmäki 2007, 27). Minun täytyi näin osata arvioida, milloin ryhmälle oli kehittynyt valmiudet yhtenäiseen toimintaan, joiden avulla he pystyivät luomaan ongelmakeskeisyyteen demokraattisesti rakennettuja ratkaisuja.

Tässä tutkimuksessa helpoimmat tutustumisleikit ja draamaharjoitukset jätettiin pois, koska ryhmä toimi hyvin yhteen alusta lähtien. Lämmittelyt ja muut draamaharjoitukset olivat hyviä mittareita paljastamaan ryhmäytymisen tason. Kun osallistujat pystyivät nauramaan sekä itselleen että toisilleen, olemaan kosketusetäisyydellä toisistaan ja turvautumaan toisen apuun, oli tutkimukseni ryhmä valmis astumaan pohjatekstin maailmaan.

Ryhmät: *Tuossa on aivan selvästi joku tunnejuna, jossa vaihtuu tunteet iloisesta kauhistuneeseen. Tää ryhmä esittää, että nähdään, kuullaan ja puhutaan. Valokuvaaja ja ohjaaja, joka tutkii. Tuossa ainakin tapahtuu jotain, kun Aarne pitää Mikaelia rinnoista kiinni ja yrittää selvästi sanoa jotain, joku riita siinä taitaa olla.*

– (InterPikapatsaat & kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

Prosessidraaman ensimmäisiä harjoituksia olivat pikapatsaat, jossa ryhmä sai tehtäväkseen pohtia, mitä on prosessidraama. Patsaissa osallistujat pystyivät jo koskemaan toisiinsa. Tästä pystyin ohjaajana päättämään, etteivät osallistujat arastelleen läheistä kontaktia toistensa kanssa. Prosessidraaman ohjauksessa korostuu ohjaajan tilannetietoisuus, johon liittyy vaisto ryhmän tilasta (ks. Helander 2002, 35). Tilannetietoisuus oli tärkeää ohjauksessa. Se näkyi konkreettisesti harjoitusten siirtymävaiheissa: liian aikainen siirtyminen harjoituksen seuraavaan vaiheeseen sekoitti toimintaa, kun taas liian myöhään siirtyminen laski motivaatiota ja aiheutti turhautumista. Tämä tapahtui myös Sadekaudessa, mikä paljastui loppuhaastattelussa:

Mikael: *Turhautuminen, kun se piikkisika ei tehnyt mitään, ja olin (oravana) silleen ärgh.. Kill it!*

– (PostRef + kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

Kun prosessidraaman kriittinen loppuvaihe lähestyi, kävivät ratkaisuvaihtoehdot vähiin. Tämä aiheutti sen, että toiset turhautuivat. Mikaelin kommentoinnista pystyin huomaamaan, että minun olisi pitänyt ohjaajana jouhevammin ohjata juuri kyseinen ratkaisutilanne.

6.1.3 Eläytyminen, keskustelu ja erilaiset ongelmanratkaisukeinot

Prosessidraamaa voidaan verrata virikemateriaaliksi puheentuottamisen puolelta esille tulleisiin menetelmiin. Menetelmissä on mainittu esimerkiksi kehystarina, jota voi verrata prosessidraaman pohjatekstiin, sillä molemmat antavat raamit toiminnalle. Prosessidraama näyttäytyi siis toimivana eläytymismenetelmänä, kun aloimme tuottaa puhetta ryhmässä. (vrt. Valtonen 2005, 238; Eskola 1997.) Alla on yksi esimerkki Sadekauden eläytymisistä. Osallistujat olivat rooleissa, ohjaajana käytin opettaja roolissa -työtapa (ks. 3.3 Opettajan rooli prosessidraamassa, s.13).

T: Ei minulle ole ongelmaa. Sinulla on!

Minna: Sinä olet ollut täällä jo kolme päivää ja kolme yötä. Minulla loppuu ruoka ja enkä saa ikinä nukkua kun sinun piikit pistävät minua.. Haluan vain selvitä hengissä!

T: Niin minäkin haluan selvitä hengissä.

Minna: Sinä et ole varustautunut!

T: Minä olin joessa, minä selvisin hengissä tänne. Minä en lähde täältä mihinkään!

Minna: mene ulos! (tökkii piikkisikaa).

T: Enkä mene!

– (InterOravanpesä 13.12.2015)

Kohtaus tuntui heti aidommalta, kun osallistujat puhuivat itsestään sekä toisesta käyttäen paljon persoonapronomineja. Jokainen osallistujista tuntui sisäistävän hyvin roolinsa. Tämä kuului puheessa, mutta näkyi myös ilmeissä ja eleissä.

Interaktiivinen vaihe antoi tilaa reflektoida tilannetta ja pysähtyä miettimään ryhmän kanssa erilaisia ratkaisuja, joita osallistujat kokeilivat turvallisesti roolin turvin. Yllä mainitussa kohtauksessa moni pääsi kokeilemaan oravan roolilla erilaisia ratkaisuja. Roolin tehtävänä oli luoda suoja (ks. Osallistujien tekemä draamasopimus, s. 31) itse osallistujalle, joka pystyi roolin kautta kokeilla erilaisia ratkaisumenetelmiä. Prosessidraamassa rooliton ja roolin turvin tapahtuva vuorovaikutus ei ollut tässä tutkimuksessa rajattu, kommentointi oli aina sallittua.

T: Kuka kannattaa, että orava vankilaan!? (5 viittaa).

Sami: (koko ryhmälle) Jos sinä olisit tuossa, niin haluaisitko, että sinä...--

T: Näin olemme päättäneet, että orava pääsee pälkähästä!

Meeri: Mitää!?

Sami: Minun luo ei kannata tulla enää kylään!

Huutoa: Ei saa! Oikeusmurha!

– (InterEläinneuvos 13.12.2015)

Prosessidraamassa voidaan erikseen päättää, tapahtuuko interaktiivisen vaiheen reflektointi rooleissa vai rooleitta. Edellä mainituissa kohtauksissa osallistujat eivät keskeyttäneet toimintaa, mutta pian viimeisimmän jälkeen he alkoivat keskustella päätöksestä rooleitta. Yleisesti toiminnan aikainen reflektointi tapahtuu roolista käsin (Asikainen 2003, 67). Tässä tutkimuksessa reflektoinnin aikana roolit lakkasivat olemasta, vaikka kommentointi roolin turvin ja roolitta oli sallittua.

Prosessidraama synnytti ajatuksia ilmiöstä eläytymismenetelmän lisäksi myös keskustelun kautta. Ryhmäkesustelun vuorovaikutteista ideaalin mallia määritellään osallistujien keskeneräiseksi keskusteluksi (Valtonen 2005, 237), jota prosessidraama mahdollisti hyvin herkästi toiminnallisen osuuden jälkeen. Prosessidraamatoiminnan jälkeen osallistujat pystyivät helposti tarkastelemaan käsiteltyä eettistä dilemmaa, jonka he yhdessä kokivat alusta loppuun asti prosessidraaman turvin (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 47).

Sadekaudessa keskustelua tapahtui tosin myös runsaasti sekä roolissa että roolitta. Dialogia esiintyi eniten rooleista käsin. Prosessidraama onkin leikinomaista toimintaa: se lakkasi toimimasta, jos siinä ei esiintyisi sitoutumista kuviteltuihin tilanteisiin, ohjaajan ja osallistujien välistä kumppanuutta ja dialogia (vrt. Needlans 1990, 27). Seuraavassa kohdassa tapahtui roolien välistä keskustelua. Tilanteessa osallisina olivat sademetsän eläimet.

Meeri: Miten sie päädyit heittämään piikkisian pois, miten se tapahtu?

Rauli: Hyvin tyyneästi tein sen.

Meeri: Miten voit!!

Mikael: Se oli rationaalinen päätös, ja hän teki sen ihan rauhassa!

Rauli: Tartuin piikkisikaa ensi hieman nenästä ja se hämmentyi..

Sami: Pakko tälle on jotain tehdä, kohtahan täällä aletaan tappaan muita! Joku ratkaisu!

– (InterEläinneuvos 13.12.2015)

Prosessidraama herätteli tarkastelemaan erilaisia ja erilaatuisia ongelmanratkaisuja. Toiset puolsivat niin sanottua rationaalista ratkaisua, kun toiset halusivat kokeilla jotain muuta ratkaisua. Samantyylistä vaihtoehtojen vuorottelua rationaalisen ja vaihtoehtoisen ratkaisun välillä näkyi prosessidraaman loppusuoralla muutamaan otteeseen:

Meeri: Ajattele jos teillä itsellä olisi tällainen tilanne, ettei teillä olisi kotia.

Minna: Piikkisika on laiska eikä jaksa rakentaa omaa pesää!

Meeri: Ei se oikeuta piikkisikaa kuolemaan!

Juho: Piikkisika oli yhteistyökyvytön.

Sami: Mutta se on tärkeä osa meidän ekologisuutta täällä!

Minna: Mitä piikkisika täällä tekee!?

Iiris: Tonkii!

– (InterEläinneuvos 13.12.2015)

6.1.4 Draamaharjoitukset prosessidraamakokonaisuudessa

Prosessidraamatoiminnassa näkyi selkeästi kaksi eri interaktiivista vaihetta: pohjatekstiä edeltävä vaihe ja pohjatekstin jälkeinen vaihe. Ohjaajana minulla oli suuri vastuu pohjatekstin suunnittelun lisäksi myös pohjatekstiä edeltävässä toiminnassa, jossa pyrin ryhmäyttämään osallistujat. Pohjatekstiä edeltävää prosessidraaman vaihetta voidaan perustellusti kutsua orientaatioksi, jossa kävimme läpi draamasopimuksen, tutustumisen ja toteutimme erilaisia draamaharjoituksia. Prosessidraamakirjallisuus jättää orientaation hieman pienemmälle huomiolle. Orientaatio selkeytyikin minulle käytännön kautta, kun ohjasin prosessidraamaa.

Prosessidraama oli iso kokonaisuus, jota en ohjaisi ilman ryhmää aktivoivia draamaharjoituksia. Draamaharjoitusten suunnittelussa oli otettava huomioon kaksi asiaa: yhtäältä se, ettei kukaan joutuisi tekemään mitään epämiellyttävää ja toisaalta myös se, että draamaharjoitukset olisivat tarpeeksi haastavia osallistujille (Owens & Barber 2002, 25). Tässä tutkimuksessa draamasopimus kietoi yhteen sen, että toiminnan sai aina tarvittaessa keskeyttää. Tällä pyrin lisäämään turvallisuuden tunnetta prosessidraamaan. Kukaan ei tosin keskeyttänyt harjoitusta.

Siiri: -- tuossahan tulee hirveän paljon esille se, jos haluaa havainnoida oppilaita, sieltä voi nousta paljon asioita. Huomasin jo itsestä, etten ehkä käyttäytynyt sillä tavalla, miten olisin ajatellut käyttäytyväni. Se vähän yllätti.

– (Kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

Havaitsin orientoivien draamaharjoitusten aikana helposti, miten ryhmä heittäytyi mukaan toimintaan. Toiset aktivoituivat hieman hitaammin kuin toiset. Toiminnan edettyä kaikki osallistuivat aktiivisesti jokaiseen draamaharjoitukseen, eikä viimeisimpien harjoitusten aikana voinut erottaa kuka oli ollut alussa ujompi ja kuka ei. Siirin kommentti on mielestäni draamaharjoitusten ytimessä: havainnoidaan miten osallistuvat toimivat yhteen, mutta voidaan myös samalla itse oppia itsestään. Prosessidraaman työvälineet ovatkin pitkälti samoja, joita käytetään luokan ilmapiirin parantamiseen ja ryhmäytymiseen (Neelands 1984, 24).

Olin suunnitellut huolellisesti jokaisen draamaharjoituksen. Minulla oli lähes kaksinkertainen määrä harjoituksia, jotka olivat vaativuustasoltaan erilaisia. Draamaharjoituksen tulisi olla perusteltua prosessidraamatoiminnalle, oli kyseessä sitten tutustumista tai ongelmanratkaisua tarkastelevia harjoitteita. Draamaharjoitusten suunnittelu liittyi vahvasti ohjaajan taitoihini, mutta myös esitietoon ryhmästä. Draamaharjoitusten käyttö perustui pitkälti arvioon siitä, miten osallistujat toimivat yhteen toiminnassa. Tässä tutkimuksessa jätiin

helpoimmat tutustumisleikit välistä. Niiden sijaan siirryimme suoraan haastavampiin harjoituksiin.

6.2 Prosessidraama oppimiskokemuksena

Prosessidraaman oppimiskokemusta tarkastelen seuraavaksi haastatteluaineiston pohjalta, joka on teemoiteltu videoaineiston ja kenttämuistiinpanojen pohjalta. Postinteraktiivisen vaiheen teemahaastattelurunko löytyy liitteistä (ks. Liite 5, s. 91).

Haastatteluista muodostuivat seuraavat teemat:

1. Symboliikka ja roolit
2. Tunteet: roolisuoja ja rooliton toiminta
3. Prosessidraaman toimivuus
4. Interaktiivinen ongelmanratkaisu

– (Post + kenttämuistiinpanot 13.12.2017)

6.2.1 Symboliikka ja eläinroolit

Kun kysyin, miltä tuntui tehdä prosessidraama, alkoi ryhmä kiivaasti kuvailemaan prosessidraaman symboliikkaa eli vertaamaan sitä heti tosielämän tilanateisiin. Prosessidraamassa nähtiin herkästi yhteiskunnallisia kysymyksiä (ks. Holland 2009, 531).

Meeri: *Mua ahisti kun tää oli niin.. <painkelvoton voimasana>.. poliittista!*

Minna: *Joo tää oli poliittista. Piti tosin paljon miettiä, niinku eettistä myös silleen, että mikä nyt on oikein ja mikä ja että kuinka, ja se oli helpompaa, että oltiin eläimiä. Mikä on oikein ja mikä väärin eläinten kannalta, kuin ihmisen kannalta. Viidakossa on viidakon lait ja Suomessa Suomen valtion säätämät--*

– (PostRef + kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

Ryhmän äänessä kuului monta kertaa, että eläinroolin kautta oli helpompi lähestyä prosessidraaman eettistä dilemmaa kuin oikean ihmisroolin. Mielenkiintoista oli myös se, että eettisen dilemman tarkastelu olisi muuttunut, jos roolit olisivat olleet erilaiset:

Siiri: *Jos olisi ollut muumilaakson asukkaita, olisimme suhtautuneet ihan erillä tavalla. Jos vaikka Pikkumyy!!*

Ryhmä: *Voi ei, Pikkumyy!*

Meeri: *Mielikuvat ihmisille... käärme, tai jokin muu..käärmeet. Heti jengi ois ollu, että tapetaan se! Käärmeistä tulee tällainen assosiaatio.*

Mika: *Mielikuvat eläimistä. Mutta se eläinrooli saattaa myös aloittaa viemään sitä roolia vahvemmin, kuin jos pitäisi käyttäytyä kuin ihminen.*

Iiris: *Eläimet vaan helpottaa, kun ei tarvi olla, että minä olen tätä mieltä, että orava kuuluu tappaa.*

– (PostRef + kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

Sadekausi peitti tarkoituksella roolit eläinhahmoilla sisältäen myös erilaisia, syvempiä metaforia elämästä. Prosessidraamassa reaalielämän tapahtumia tutkitaankin monesti fiktion kautta (Bowell & Heap, 2005, 12), jolloin osallistujat itse antavat merkitykset symboleille. Sadekaudessa nähtiin metaforia esimerkiksi avioliitoista ja narsistien uhreista. Näin pohjatekstin ratkaisu ja sen tulkinta olivat osallistujista ja heidän elämäkokemuksistaan kiinni.

Siiri: *En näe tappamista tuossa, mun mielestä tossa on se symboliikka enemmänkin. Hirveän helposti ajatellaan, että se on tapettu...ja varmaan edes lapsi ei edes ajattele sitä niin, että se saattaa olla paljon pehmeämpi.*

– (PostRef 13.12.2015)

Tässä tutkimuksessa prosessidraaman loppureflektiota pystyi vertaamaan ryhmähaastatteluun. Ryhmähaastattelun merkitys korostuu juuri silloin, kun halutaan selvittää millaisen yhteisen kannan henkilöt ryhmässä muodostavat (Hirsjärvi & Huurme 2000, 61). Toisaalta myös eriävät kannat toivat esille osallistujien välille keskustelemaan tilan. Osan mielestä Sadekauden tapaista eettistä ongelmaa ei voisi esiintyä oikeassa elämässä. Toiset puolestaan

pohtivat, että Sadekaudessa oli myös viittauksia oikeaan elämään, jonka ympäristöä ja ongelmia eläinhahmot peittosivat.

Rauli: Argumenttien tasolla tuollainen tilanne voisi olla, mutta se ei ole ihan todellinen tilanne.

– (PostRef 13.12.2015)

6.2.2 Tunteet: roolisuoja ja rooliton toiminta

Osallistujien mukaan prosessidraamassa tunteilla ja itseilmaisulla oli voimakkaampi vaikutus kuin fyysisillä kosketuksilla. Näin prosessidraama opetusmenetelmänä voisikin asettaa nuorempia ratkaisemaan arkipäiväisiä ongelmiaan tunteidenilmaisulla ja sovittelemalla asenteella fyysisyyden sijasta. Esimerkkinä tästä tilanne, jossa tutkimusryhmä tarkasteli kosketuksen ja sanojen sekä tunteiden ja eleiden käyttöä. Heidän piti eri keinoin vakuutella toinen pois lavalta. Ensin ilman kosketusta ja myöhemmin kosketuksen kanssa. Ryhmän mielestä toinen oli helpompi saada lavalta pois, jos häneen ei saanut koskea.

Ryhmä (antaa tehtävän): Naishenkilö katsoo televisiota ja syö popcornoja. Hänen veljensä ja siskonsa yrittävät saada hänet lopettamaan television katselun.

Siiri: Syö popcornoja ja katsoo televisiota.

Mika: Ottaa Siiriä käsistä kiinni ja sanoo kovalla äänellä: Minä tykkään koirista! (yleisön keksimä hokema).

liris: Seisoo Sirin takana, kuiskaa: Mennäänkö syömään kakkua? (yleisön keksimä hokema).

– (InterPoistu & kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

Mika ja liris kokeilivat lähestyä Siiriä häntä erilaisia äänenpainoja ja eleitä käyttäen. Mikalla oli ponteva asento ja komentava ääni, kun liris kuiskasi ja haki enemmän katsekontaktia lirikseen. liris reagoi hätäntyneesti Mikaan ja rauhallisemmin lirikseen. Lopulta liris myöntyi helpommin liriksen ehdotukseen poistua lavalta. Äänenkäytön merkitys huomattiin. Äänenkorottamisella ei saatu aikaan juuri minkäänlaisia ratkaisuja. Katsekontakti oli ryhmän mielestä tärkein, sillä pyrittiin vetoamaan toisen tunteisiin. Ryhmä myös totesi, että käyttävät oikeassa elämässä mielellään myös tunteisiin liittyviä ratkaisuja, eivätkä esimerkiksi fyysisesti yritä saada viestiä perille.

Draamaharjoitusten myötä paljastui, että mitä vähemmän sanoja saa käyttää, sitä enemmän käytetään fyysistä toimintaa. Fyysiset keinot kuitenkin koetaan vain viimeiseksi keinoksi. Rajoitin myös draamaharjoituksia porrastetusti. Tuloksena oli se, kun fyysisyys kiellettiin ja lisäksi luotiin sisällötöntä, sanallista hokemaa, tulivat tunteiden eleelliset ilmaisut vahvasti esille. Eleillä ja tunteilla viesti saatiin paremmin perille kuin pelkästään sanoilla.

Minna: *pisti miettimään, kun ei voinut sanoa toiselle että lähde pois.. piti tavallaan ajatella laatikon ulkopuolelta.. tavallaan erilaisia työkaluja.*

– (PostRef 13.12.2015)

Prosessidraaman pohjateksti ja sen toteuttaminen menivät niin sanotusti ihon alle, eikä kyyneliltäkään vältytty. Tätä voi selittää juuri se, että osallistujat ottivat roolin hyvin haltuun ja pitivät sen puolia, mutta toisaalta myös se, että he lähestyivät ilmiötä omana itsenään ilman roolia. Prosessidraamassa puhutaan samasta asiasta muun muassa esteettisen sitoutumisen käsitteellä, millä tarkoitetaan sitä, että osallistuja uskaltaa paljastaa yksityistä minäänsä osallistujien keskuudessa (Bundy 2003, 179).

Toisten puolustelivat ratkaisujaan roolihahmosta käsin, sillä roolihahmona toimi viidakoneläin. Toiset puolestaan kertoivat niin sanotusti menneen itseensä ja pystyivät näin refleктоimaan toimintaa siten, että eläytyivät omana itsenään prosessidraamassa. Prosessidraamassa oppimispotentiaalia perustellaan pitkälti juuri turvallisuudella, jolloin oppimistilanne on uhaton (vrt. Lindh 1998, 73). Oppimistilanne oli turvallinen, vaikka osallistujat vaihtoivat rooleja ja näkökantoja (ks. Liite 4: Ryhmän ratkaisu, s. 83–86). Turvallinen ilmapiiri prosessidraamassa mahdollisti tunteista puhumisen.

Mikael: *Turhautuminen!*

Meeri: *Mutta minua jotenkin harmittaa, ettei tässä lopussa tullu, jotenkin että päästä sen yli siitä että se täytyy syödä vaan keksiä sellainen keino ettei tällaista voisi tapahtua enää uudelleen....*

Iiris: *Se meni tunteisiin (onnenkyyneleitä)!*

– (PostRef 13.12.2015)

Mielenkiintoista oli, että Sadekausi aiheutti tunteita laidasta laitaan. Alussa osallistujat eivät kovinkaan spontaanisti kertoneet tunteistaan, ja ilmapiiri vaikuttikin melko neutraalilta. Pikkuhiljaa toiminnan edetessä osallistujien kasvoilla alkoi näkyä hämmästyä, iloa ja ärtymystä. Mikael oli turhautunut, Meeri oli harmissaan ja liriksellä valui pieniä ilon kyyneleitä. Prosessidraaman jälkeen ilmapiiri oli hyvin tunnerikkaasti latautunut. Vielä virallisen lopetuksen jälkeenkin kuului leikkimielistä katkeruutta, mutta myös suunnatonta helpotusta. Suurimmalla osalla oli kuitenkin hymy huulillaan.

Mikael ja Meeri poikkesivat toisistaan siinä, että molemmat heistä halusivat prosessidraamalle erilaisen lopetuksen. Mikael halusi heittää oravan pois välittömästi ja Meeri halusi kokeilla jotain vaihtoehtoista ratkaisua. Tämä on mielestäni prosessidraaman syvin tarkoitus: eriävät mielipiteet ja ratkaisuvaihtoehdot synnyttävät paljon pohdintaa ja luovat linkkejä oikeaan elämään draamatoiminnan kautta. Lopputuloksena oli se, että tunteet vaihtelivat laidasta laitaan vielä prosessidraaman jälkeenkin (vrt. Heikkinen 2002, 119). Osallistujilla oli lopetuksen jälkeen mahdollisuus reflektoida kokemuksiaan keskenään.

Roolit ja reaalihenkilöt

Sadekausi oli pohjatekstinä mukaansa tempaava. Hyvän pohjatekstin valinta jäi minulle päätettäväksi. Käytin valmista pohjatekstiä, johon oli suunniteltu valmiit roolit (Owens & Barber 2014, 56–69). Roolit eivät tuottaneet suurta ongelmaa prosessidraamassa. Tosin rooleista poistuminen ja palaaminen aiheutti joillekin osallistujille hämmennystä. Toisaalta hyyt roolista roolittomaan toimintaan herätteli hedelmällisiä keskusteluita.

Mikael: *Mie ainakin ajattelin, että kun olen muurahainen, niin miehän haluan, että sika kuolee. Että syön sen...*

Meeri: *-- mutta jos sä olisit Mikael...*

Mikael: *No no..en mie oikeastaan sellaista ehtinyt ajatella, koska mie olin muurahainen ja orava aluksi..*

– (PostRef 13.12.2015)

Prosessidraamassa ilmiötä voitiin kohdata turvallisesti, sillä fiktiivinen maailma salli roolien teot, jotka eivät olisi reaalielämässä millään tasolla hyväksyttäviä. Kokeilu oli turvallista roolisuojasta käsin. Osallistujat kokeilivat mitä tapahtuu, jos toimii toisin, vastoin henkilön realistista toimintaa. Toiset osallistujat toimivat myös tuttuun kaavojen mukaisesti niin kuin itse olisivat tilanteessa omana itsenään toimineet. (vrt. Bowell & Heap 2005; Heikkinen 2004; Rusanen 2005.)

Roolit pysyivät voimassa vaihtelevin määrin. Toiset heittäytyivät vilpittömästi roolin turviin ja kokeilivat mitä erilaisempia ongelmanratkaisuja. Toiset epäröivät tehdä ja kokeilla suuria ratkaisuja, vaikka olivatkin roolissa. Prosessidraamassa esitettiin kritiikkiä, refleктоitiin, tehtiin päätöksiä ja nähtiin asioita toisen näkökulmasta (vrt. Holland 2009, 531), mutta myös roolihahmon näkökulmasta.

6.2.3 Prosessidraaman toimivuus

Prosessidraamaryhmät ovat väistämättä aina erilaiset. Ohjaajan pitää ottaa huomioon myös se, että eritavoin kootut osallistujaryhmät tuovat väistämättä erilaiset lähtökohdat vuorovaikutukselle (Valtonen 2005, 229). Heterogeeninen ryhmä kuitenkin mahdollisti paljon erilaisia tarkastelukulmia ongelmatilanteeseen.

Yhteenkuuluvuudentunnetta on määritelty sosiaalisen sentimentin kautta, missä saavutetaan emotionaalinen kokemus yhteenkuulumisesta (Aro 2011, 38). Prosessidraama näyttäytyi hyvänä apuna sosiaalisen sentimentin saavuttamiseksi, sillä emotionaalisen yhteenkuuluvuuden pystyi havaita, vaikka varsinaiset ratkaisut eivät kaikkia miellyttäneet. Prosessidraama mahdollisti erilaisten tunteiden kokemisen laidasta laitaan. Ainoastaan positiiviset tuntemukset eivät yhdistäneet ryhmää, vaan yhtä lailla negatiiviset ja ristiriitaiset tunteet olivat tärkeitä yhteenkuuluvuuden kokemisessa. Tutkimuksessani kolme tuntia riittää sosiaalisen sentimentin synnyttämiseen. Vaikka prosessidraamatoiminta oli leikinomaista toimintaa, näyttäytyi sen rakentama yhteisöllisyys aitona. Draamatyöskentelyssä vakavat tarkoitukset on yleensä puettu juuri leikillisyyden muotoon (Heikkinen 2004, 77). Prosessidraama tuotti

syviä tunne-elämyksiä osallistujien kesken, vaikka yleisesti tiedettiin toiminnan luonteen olevan leikkimielistä (ks. Ventola & Renlund 2005, 62).

Osallistujien ja ohjaajan lisäksi, prosessidraaman toimivuus liittyi sen sisältämän ilmiön esittämiseen ja rajoituksiin eli pohjatekstin työstöön. Prosessidraamaa yleensä kuvaillaan kertomukseksi, jonka ryhmä toiminnallaan toteuttaa. Prosessidraamaa voi varovasti kuvata näennäisavoimeksi toiminnaksi: ryhmä kyllä ratkaisee ongelman, mutta pohjateksti ei toimi ilman sääntöjä ja kuria (vrt. Neelands 1992, 4). Sadekaudessa on kokemuksieni mukaan ainakin kolme erilaista ratkaisua, joita ohjaajana en tietenkään voinut ryhmälle toiminnan aikana paljastaa. Loppuratkaisun seuraukset on esitetty liitteessä (ks. Liite 4: Ratkaisun seuraukset eläinneuvostossa, s. 86).

***Rauli:** tässä oli niin ehdottomat vaihtoehdot, vaikutti siltä, ettei sikaa saa pois siitä se on iso ja ylivoimainen, ja piikikäs ja kaikkea, niin sekään ei ole hyvä.. *keskeytystä* ---sanon vielä --- se on hankala kun ei ollut ikään kuin hyviä vaihtoehtoja ollenkaan..*

***liris:** tämä pakottaa tekemään moraalisen valinnan, et ne ei vain voi tehdä silleen, että tää tehdään lakien mukaan ..vaan mie olen tätä mieltä.*

– (PostRef 13.12.2015)

liris ja Rauli ovat oikeassa siinä, että Sadekausi ei päästänyt osallistujia helpolla, vaan jokin vaikea ratkaisu on tehtävä. Myös Niina huomauttaa, ettei mikään ratkaisu ollut oikein eikä väärin. Reetta pohtii myös, että Sadekausi käsitteli asioita, jotka jakoivat ihmisten mielipiteitä jyrkästi kahtia. Rauli puolestaan kritisoi Sadekauden ehdotonta asemaa.

Ohjaajana tiesin Sadekaudessa olevan erilaisia ratkaisumalleja. Niitä voi toisinaan tulla myös enemmän, mikäli ryhmä pääsee sellaiseen tulokseen toiminnallaan. Olen tosin samaa mieltä Raulin kommentin kanssa. Ryhmä jäi paikoilleen eräässä pohjatekstissä osiossa, jolloin toiminta vaikutti ehdottomalta, vaikka toisenlaisiakin ratkaisuja olisi ollut olemassa. Toisaalta ongelmatilanteiden luominen ja tilanteiden problematisointi kuuluvat ohjaajan rooliin, mutta myös

vaihtoehtoisia ratkaisuja voitaisiin tarkastella, jos prosessidraama kävisi osallistujille esimerkiksi tylsäksi (vrt. Heikkinen 2004, 165–166). Minun olisi pitänyt ottaa tietoisempia riskejä prosessidraaman aikana. Nämä riskit olisivat todennäköisesti laajentaneet osallistujien näkökantoja ilmiöön nähden. (vrt. Neelands 1984, 24–25.) Sadekausi toimi sekä problematisoijana että näkökantojen herättelijänä, mutta sen varsinaiset ratkaisut näyttäytyivät ryhmälle pelkästään epämiellyttävinä. Sadekausi ei ollut helppo pohjatekstinä juuri sen moraalisesti ongelmallisten ratkaisujensa puolesta.

liris kuvailee, että Sadekausi pakottaa tekemään moraalisen valinnan. Tämä kuvaa myös Sadekauden ehdottomuutta, vaikka koen myös, että paremmilla ohjaustaidoilla näitä kokemuksia ei olisi tullut. Toisaalta pakottomuus olisi tehnyt pohjatekstin ratkaisusta liian helpon ja väljän, eikä välttämättä sen seurauksia olisi päästy tarkastelemaan. Vaarana olisi ollut, että prosessidraama ajautuisi vain leikiksi (Bolton 1992, 28–29). Yleensä Sadekausi eskaloituu juuri tähän kyllästettyyn pisteeseen, jossa ryhmä huomaa kaikkien vaihtoehtojen olevan joko huonoja tai hyviä eettisen dilemman ratkaisussa. Siksi ohjaajana minun olisi ollut tärkeää huomata, milloin ryhmän toiminta oli kylläinen, jolloin toiminta olisi pitänyt saattaa ripeämmin päätökseen.

Myös pohjateksti sai mielenkiintoisen huomautuksen päähenkilöiden suhteesta ja aiheutti paljon keskustelua reflektointivaiheessa:

Rauli: ei ollut suhdetta piikkisikaan ja oravaan, teoria tasolla ei kiinnostanut..

Meeri: jos se olisi ollut ystävyysuhteita, niin se olisi vaikuttanut teidänkin mielipiteisiin..

Rauli:--sä oot piikkisian paras kaveri ja...

Meeri: ja sää et halua heittää sitä.....

Rauli: ei ollut olemassa mitään (ystävys)suhdetta niiden välillä

liris: kuinka paljon siinä on tarkoitus tehdä.. omien mielipiteiden kanssa..oma valinta..

– (PostRef 13.12.2015 + kenttämuistiinpanot)

Tämä oli arvokasta tietoa minulle siitä, miten prosessidraamaan pohjatekstejä voisi kehittää paremmaksi esimerkiksi muuttamalla rooleja tai niiden välisiä

suhteitaan. Myös osallistujat voisivat toiminnan aikana kehittää pohjatekstin roolien välistä suhdetta. Tosin Sadekaudessa oli tärkeätä, että roolit olivat toisilleen muukalaisia, jotta heidän välilleen syntynyttä toimintaa pystyttiin punnita. Ryhmä ehdottikin, että olisi antoisaa tarkastella esimerkiksi koulukiusaamista prosessidraaman turvin. Vielä niin, että hahmot olisivat ihmisiä, joilla olisi keskinäinen suhde, kuten kiusaajalla ja kiusatulla on tapana.

6.2.4 Vuorovaikutteista ongelmanratkaisua

Prosessidraama on opetusmenetelmä, jossa jotain tilannetta lähestytään roolin turvin. Vaikka edellä mainituissa kohdissa monet ryhmäläisistä kritisivat väljää roolien välistä suhdetta, koettiin siitä olevan hyötyä itse toiminnassa. Yhtenäiseksi ja selväksi teemaksi tuli esille juuri toisten kuunteleminen, oman ajattelun pohdinta, sekä kokeilu roolin turvin. Prosessidraaman avulla oli mahdollista nähdä asiat toisen ihmisen näkökulmasta, reflektoida, tehdä päätöksiä ja esittää kritiikkiä (Holland 2009, 531).

Niina: *Niin ja sitten kun kaikki sanoo sen mielipiteen, mikään ei ole oikein ja mikä väärin, ja sitten avulla oppii ehkä ajattelemaan toisella tavalla.*

liris: *Oikeasti näkee, että joku ajatteli eri tai tavalla tai nuo on – oikeasti – tuota mieltä...*

Meeri: *Ei aina jää omaan argumenttiinsa, miettii silleen ulkopuolelta, että laittaa itsensä piikkisian (toisen) tilanteeseen.*

– (PostRef 13.12.2015 + kenttämuistiinpanot)

Vaikka eettisten ongelmien tarkastelussa harvoin on yhtä ainoata ratkaisua, johon myös Niina kommentillaan viittaa, mahdollisti prosessidraama niiden tarkastelun yhtenäisesti. Toiminnan avulla voitiin syventää moraalikäsitteiden tarkastelua (ks. Cabral 2001). Prosessidraamassa oppimiskokemukset syntyivät juuri ympäristön ja osallistujien välisestä toiminnasta, jossa havainnoitiin ja toimittiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Prosessidraama oli aistikokemuksia herättelevä kokonaisuus, joka kasvatti ymmärrystä itsestä, mutta myös muista. (vrt. Räsänen 2000, 14.) Ongelmat ratkesivat prosessidraamassa yhteistyöllä:

Niina: *Tää oli muistutus siitä, on muitakin (osallistujia) ja että itse ei aina hoksaa kaikkea, toinen on ajatellu pidemmälle. Tässä hoksaa, että jos tavallaan yhdistää monta juttua, sit siitä tulee parempi kuin se mitä olisi tehnyt yksin.*

– (PostRef 13.12.2015 + kenttämuistiinpanot)

Osallistujista moni sanoi oppineensa paljon toisiltaan. Niinan kommentti osoittaa, että hän oppi myös paljon uutta, mitä hän ei aikaisemmin ollut hoksannut. Tätä voidaan kutsua akkomodatiiviseksi oppimiseksi, jossa oma vanha ajattelu voi jopa järjestyä, kun osallistuja näkee niin sanotusti aukkoja omassa ajattelussaan (vrt. Korhonen & Østern 2001, 8–9). Oppimiskokemuksena prosessidraama tarjosi näin toisten ajatuksien kuulemista, yhtenäisten ja eriävien mielipiteiden jakamista hyvässä hengessä. Kaikki tämä tapahtui leikinomaisessa kontekstissa. Samaa tukee myös Heikkisen (2001) teos, jonka mukaan prosessidraaman toimintaa ja ajatuksia voidaan reflektoida ja tarkastella interaktiivisesti.

Reetta: *kuuntelee toisen perustelut -- siitä asiaan, mitä se haluaa tehdä...*

Minna: *saadaan jotenkin konkreettisesti tästä. Saadaan ne vaihtoehdot, että mietitään kokeillaan ja punnitaan, ja...*

– (PostRef 13.12.2015)

Reetan ja Minnan kommentteista voidaan huomata, että ongelmanratkaisut nähtiin vahvasti perustuvan ryhmätoimintaan. Ongelmanratkaisu prosessidraamassa perustui toisen kuuntelemiseen ja keskustelemaan otteeseen. Tuotettua ratkaisua pystyttiin kokeilla ja punnita käytännön tasolla. Toimintaa myös muokattiin ryhmälle sopivaan suuntaan. Prosessidraamassa ratkaisut eivät miellyttäneet aivan kaikkia:

Meeri: *meillä on tässä törkeän iso ryhmä tässä ja vielä yrittää tuoda omat argumenttinsa esille, sitten vaikka itseä ärsyttää joidenkin sanonnat niin yrittää olla silleen kuitenkin näin että keskustellaan tästä asiasta...*

Reetta: *Aiheet jotka ajaa ihmisiä niin vahvasti kahtia, ja sitten ne ihmisen käyttämät argumentit. Yrittää runnoa omaa (argumenttia) läpi...saattaa niin kuin keinot ylittää.*

Iiris: *Oikeasti näkee, että joku ajatteli eri tai tavalla tai nuo on – oikeasti – tuota mieltä...*

– (PostRef 13.12.2015 + kenttämuistiinpanot)

liriksen kommentti puhuu pitkälti juuri prosessidraaman vaihtoehtoisista ratkaisumalleista, jotka syntyvät toisia kuuntelemalla ja kokeilemalla. Prosessidraamassa tapahtui henkilökohtaista kehittymistä ja yhteisten päämäärien eteen työskentelyä (vrt. Heikkinen 2005, 39). Näin prosessidraamassa oppiminen tapahtui sekä itsenäisellä että yhteisöllisellä tasolla. Päämääränä oli kuitenkin ilmiön syvällisempi ymmärtäminen, jolloin tarkastelussa punnittiin erilaisia seurauksia ja merkityksiä, sekä tarkasteltiin ilmiötä erilaisissa ympäristöissä. (Heikkinen 2004; 2005, Rusanen 2005.)

Osallistujien mukaan prosessidraama sopii myös toisenlaisten ilmiöiden tarkasteluun. Se soveltuu näin opetusmenetelmänä tarkastelemaan erilaisia ongelmia, joita kuka tahansa elämässään voi kohdata.

***Minna:** Prosessidraama voisi sopia ryhmille, luokalle. Opettaa sitä, miten yhteiskunnassa tai ryhmässä voi toimia, miten asioita voi hoitaa, minkälaisia rooleja on.*

***Mikael:** Prosessidraama olisi parhaimmillaan jossain ryhmäytävässä toiminnassa, moraalisia dilemmoja voisi pohtia elämässä eikä vaan painaa menemään.*

***Sini:** Ratkaisuja eri ongelmiin, mitä elämästä voi tulla.*

– (PostRef + kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

6.3 Tuloksien yhteenveto

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli prosessidraaman opetusmenetelmällistä osuutta. Kysymyksenä se käsitteli prosessidraaman didaktista puolta, jossa opetus määriteltiin interaktioihin (ks. Koort 1979, 79–84) eli opetuksen eri vaiheisiin. Teemoiksi muotoutui esitieto, ohjaajan rooli ja välitön reflektio, eläytyminen ilmiöön ja draamaharjoitukset. Aineistona toimi opetuksen tarkastelu, joka alkoi prosessidraaman suunnittelusta ja päättyi pohjatekstin lopetukseen.

Prosessidraamassa suunnittelu oli opetuksen tärkein vaihe. Suunnittelu perustui pitkälti esitietoon ryhmästä, sillä prosessidraama on aina ryhmäkohtainen. Ohjaajana minun piti olla tilannetajuinen erityisesti harjoitusten

siirtymävaiheessa. Suunnittelua seurasi varsinainen opetusvaihe eli interaktiivinen vaihe, jossa prosessidraama saatiin käytäntöön. Opetusmenetelmänä prosessidraama näyttäytyi interaktiivisena, missä ryhmäkeskustelun kautta haettiin ongelmiin ratkaisuja. Ryhmän ehdottamia ratkaisuja voitiin reflektoida ja punnita sekä myös kokeilla käytännössä roolin turvin. Prosessidraama toimi laadukkaana eläytymismenetelmänä, joka sitoi osallistujia yhtenäiseen toimintaan. Se mahdollisti poikkeavien sekä kokeilevien ongelmanratkaisukeinojen kokeilemistä.

Yhtäältä prosessidraaman sopi hyvin henkilöiden yhteisen kannan selvittämiseen. Toisaalta prosessidraama mahdollisti myös vastakkain asettelua turvallisessa draaman kontekstissa. Loppurefleksio rikkoi tyypillistä leikinomaisuuden rajaa, ja ilmiöstä alettiin keskustella totisemmin, toisinaan myös kiivaasti. Prosessidraama loi ryhmälle kollektiivisia merkityksiä ja kokemuksia, yhteisiä ja eriäviä kannanottoja ilmiöstä.

Toinen tutkimuskysymys – aineistona teemahaastattelu

Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli prosessidraaman oppimiskokemuksellista puolta. Kysymyksenä se tarkasteli osallistujien reflektioita prosessidraamasta teemahaastattelun mukaisesti. Teemoiksi muodostuivat symboliikka, roolit, prosessidraaman toimivuus ilmiötä tarkasteltaessa ja ongelmanratkaisujen tarkastelu. Aineistona tutkimuskysymykselle oli teemahaastattelu, joka toteutettiin ilman rooleja pohjatekstin käsittelyn jälkeen. Prosessidraaman oppimiskäsitys oli pitkälti sosiokonstruktivistinen, missä oppiminen liitettiin kokemukselliseen oppimiseen. Kokemuksellisessa oppimisessa osallistujat mukautuivat sosiaaliseen ja fyysiseen oppimisympäristöön. Tutkimustulokset vahvistivat myös prosessidraaman sisältävän akkomodatiivista eli oivaltavaa oppimista.

Prosessidraama oli oppimiskokemuksena erittäin laaja. Se sisälsi roolin ja roolittoman toiminnan oppimisessa, symbolien tarkastelua, pohjatekstistä

oppimista, sekä toisilta oppimista. Roolien merkitystä prosessidraamassa ei voitu väheksyä. Yleensä draamassa lähestytään ilmiötä juuri eläinroolien turvin, koska ne ovat useasti tuttuja ja turvallisia. Tuloksieni mukaan eläinroolien laadulla oli myös merkitys toimintaan. Myös taruhahmoja, kuten Muumeja mainittiin. Ne olisivat myös käyttäytyneet erillä tavalla kuin alkuperäiset eläimet. Ihmisroolit olisivat osallistujien mielestä vaikeuttaneet prosessidraamaan eläytymistä. Tuloksista pystyi näin päätellä: mitä kauempana rooli oli henkilön alkuperäisestä asemasta, sitä helpompi hänen oli eläytyä tarinaan mukaan. Päätökset koskivat näin vielä vähemmän häntä itseään.

Prosessidraama liitettiin helposti symbolisoimaan yhteiskuntaa, mutta myös omaa henkilökohtaista elämää. Tulkinnat tulivat osallistujilta itseltään, sillä ne koetaan subjektiivisesti, eikä niin miten ohjaajana niitä tulkitsin. Prosessidraama oli kokemuksena tunnerikas ja laadultaan se esiintyi ärsyyntymisestä ilonkyyneliin asti. Osallistajat itse loivat merkityksensä siitä, miten he tulkitsivat prosessidraamaa ja toimivat siinä. Ohjaajana olin vain viitoittaja, jonka tehtävänä ei ole ollut kertoa mitä prosessidraama käsitteli, vaan kysyin sitä osallistujilta. Prosessidraama mahdollisti ilmiön monipuolisen tulkinnan ja jakamisen. Ohjaajan rooli korostui myös pitkälti suunnittelussa. Prosessidraama opetusmenetelmänä oli monien päivien saatossa suunniteltu kokonaisuus, jossa toiminta piti huolellisesti suunnitella.

7. LOPUKSI

7.1 Piilevä pohjatyö ilmiön ymmärtämisessä

Koska etnografisen tutkimuksen syvimpänä tarkoituksena on ilmiön ymmärtäminen (Kananen 2014, 22), on tämä tutkimus onnistunut mielestäni hyvin. Yhtäältä se näkyi vahvasti osallistujien haastattelussa, mutta myös jälkeenpäin saamistani palautteista. Toisaalta se näkyi myös oman ymmärrykseni syventymisessä Sadekaudesta ja ylipäättänsä prosessidraaman tekemisestä. Kolmantena olen pyrkinyt valottamaan prosessidraamaa myös lukijalle. Tieteellisessä mielessä voidaan perustellusti kysyä, miten voin paljastaa sen kaiken prosessidraamassa piilevän tiedon ja toiminnallisuuden sellaiselle lukijalle, joka ei ole koskaan ennen kokenut tai tutustunut prosessidraamaan. Lopputulemana päädyin siihen vastaukseen, että draamaa on yleisesti todella vaikea kirjoittaa mustana valkoiselle, siksi prosessidraaman lähestyminen tieteellisesti on todella työläs prosessi. Tutkimukseni on täten vielä onnistuneempi, jos myös lukija on ymmärtänyt, mitä prosessidraama on, ja millaisia tuloksia tämä tutkimus sai siitä irti.

Prosessidraamaa voisi hahmottaa jäävuoreksi. Itse toiminta näkyy selvästi, mutta pinnan alla on raskas suunnittelukoneisto. Ilman johdonmukaista kokonaisuutta prosessidraama sulaisi ympäristöönsä, eikä täyttäisi opetusmenetelmällistä puoltaan. Suunnittelun haasteellisuus näkyy erityisesti silloin, kun ohjaajan esitiedot ryhmästä ovat vähäiset ja suunnitteluun joutuu käyttämään paljon resursseja. Näihin resursseihin voi tämän tutkimuksen valossa lukea varasuunnitelmat. Esitiedon puutteita voi osittain paikata ohjaustaidoilla ja tilannetietoisuudella, jolloin ohjaaja voi toiminnan edetessä tarkkailla sitä, mikä ryhmälle olisi sopivaa ja mikä ei.

7.2 Prosessidraaman soveltaminen

Tutkimukseni tulokset ovat pitkälti yleistettävissä aikaisempien tutkimuksien tuloksien mukaan. Tulokset tosin selkeyttivät minulle myös uusia tarkastelukulmia prosessidraaman rajoituksien, ja niiden myötä soveltamisen suhteen. Prosessidraama antaa paljon tilaa kokeilla erilaisia menetelmiä osittain ja asteittain rajatun lopputuloksen saavuttamiseksi. Ohjaajan on tehtävä rajoituksia pohjatekstin, mutta myös draamaharjoituksien suhteen. On siis erityisen tärkeää huomata, että prosessidraamaa on järkevää soveltaa esitietojen, mutta myös toiminnan aikana. Tähän ohjaajalta vaaditaan hioutunutta ohjaustaitoa, joka tässä tutkimuksessa jäi joissain osioissa hieman puutteelliseksi.

Prosessidraama on sovellettavissa lukuisiin ilmiöihin ja sen työtavat ovat todennäköisesti rajattomat. Ohjaaja voi esimerkiksi vaikeuttaa samoja harjoituksia erilaisilla versioilla. Tämäkin tutkimus olisi ollut toiminnaltaan vielä saumattomampi, jos ohjaajantaitoni olisivat olleet paremmat ja esitietoni ryhmästä kattavammat. Tätä pro gradu -tutkielmaa kirjoittaessani huomaan paljon sellaisia asioita, joihin olisin voinut kiinnittää enemmän huomiota. Yksi niistä lienee se, että ohjaajana ja tutkijana samaan aikaan toimiminen on todella haastavaa, mutta varmasti kehitettävissä ja sovellettavissa oleva taito.

Ohjaajan näkökulmasta tärkeimpänä seikkana on tietää, miten pohjatekstiä voi räätälöidä eri osallistujille, millaisia harjoituksia prosessidraama sisältää ja millaisen ajan puitteissa prosessidraaman voi tehdä. Hyvän suunnitellun myötä, prosessidraaman voi tehdä lähes kaikenikäisille, lapsista varttuneemmille. Prosessidraaman toteutus ei rajoitu tilaan, sillä se ei vaadi teatterin lavaa ja akustisia tiloja toteutuakseen. Yksi huone riittää ja kekseliäisyydellä siitä saadaan aikaan suurikin sademetsä sopivalla tunnelmalla varustettuna.

7.3 Jatkotutkimusideoita

Tutkimusmielessä postinteraktiivinen vaihe oli minulle tutkijana erittäin mielenkiintoista. Osallistujat olivat poistuneet rooleistaan ja ryhmäytyneet yhteisesti koetun prosessidraaman aikana. Ryhmäytymisen jälkeen tutkijan roolini keveni, sillä ryhmä toimi vielä luontevasti yhteen toiminnan loputtua. Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelu olikin antoisinta aikaa, sillä prosessidraama herätteli todella paljon keskustelua. Se nosti esille myös mielenkiitaisia jatkotutkimusideoita.

Jatkotutkimusidea kumpusi prosessidraaman ongelmanratkaisujen reflektoinnista. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista tarkastella roolin turvin ja roolitta tehtyjä ongelmanratkaisukeinoja. Tutkimusotteena voisi toimia etnodraama, missä myös yleisö jakaisi ehdotuksia lavalla oleville (vrt. Mienczakowski 2008, 468–469). Ongelmat voitaisiin myös jättää avoimiksi, jolloin sekä katsojat että prosessidraamassa esiintyvät voisivat kehittää vaihtoehtoisia lopetuksia. Ilmiönä voisi esimerkiksi toimia tässä tutkimuksessa mainittu kiusaamisen tarkastelu. Mikään ei myöskään estä ohjaajan oman tekstin läpi käymistä. Jos ohjaajalla on käsikirjoitustaitoa, voi prosessidraaman pohjateksti perustua hyvinkin hänen omiin teksteihinsä. Näin on tehnyt muun muassa Molla Walamies (2007).

Prosessidraamakirjallisuudessa juuri pohjateksti saa suuren tarkastelukulman. Pohjatekstiä kuvaillaan houkuttelevaksi, sekä riskeihin ja toimintaan turvallisesti tähtääväksi keinoksi lähestyä ilmiötä (Asikainen 2003, 81). Jäin ohjaajana vielä kaipaamaan lisäkirjallisuutta, joka käsittelee pohjatekstiä edeltävää interaktiivista vaihetta. Erityisesti sellaista, jossa mitattaisiin ryhmäytymistä. Yhtenä pienenä ratkaisuna draaman terminologisiin ongelmiin voisi prosessidraamaa lähestyä syvemmin interaktioajattelun kautta. Siinä prosessidraama voitaisiin pilkkoa osiin, jolloin prosessidraamatapahtuman eri vaiheet nähtäisiin erillisinä mutta toisiaan tukevinä osioina, aina suunnittelusta lopetukseen.

7.4 Lopussa kiitos seisoo

Tämän tutkielman mahdollisesti monitahoinen joukko aina seminaarityöskentelyistä kaveripiireihin. Erityiskiitos menee ehdottomasti niin sanotulle tutkijan apusilmille, valokuvaajalle Pekalle. Hän oli tutkimuksen kannalta avainhenkilö, joka mahdollisti laadukkaan aineiston tallentamisen, osallistui rakentamaan lavalle draaman tilaa ja virittämään äänentoistolaitteet paikoilleen. En lähtisi tutkimaan prosessidraamaa osallistuvana tutkijana ilman toista henkilöä, joka toimisi tutkijan apuna.

Kiitollinen pitää olla myös rohkeille ja heittäytyville osallistujille, jotka tulivat ajoissa paikalle ja uskalsivat heittäytyä toimintaan mukaan todella jouhevasti. Tämä prosessidraama ei olisi myöskään toteutunut suunnattoman hienossa ympäristössä ilman improvisaatiokerhon ohjaajia, jotka uskalsivat myös tarttua suurta ja mysteeristä prosessidraamaa sarvista kiinni. Tämä koko osallistujajoukko mahdollisti hienon ja tunnepitoisen prosessidraaman. Siksi tämä prosessi on hyvä lopettaa Alfred Hitchcockin määritelmään draamasta:

Drama is life with the dull parts left out.
— Alfred Hitchcock

LÄHTEET

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Toimintatutkimus yhteisenä oppimisprosessina. Teoksessa: Heikkinen L.T. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. WSOY-kirjapainoyksikkö Juva. 11–25.

Aro, J. 2011. Yhteisöllisyys ja sosiaalinen side. Teoksessa: Kangaspunta, S. (toim.). Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 35–61.

Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, ISSN 0781–0334; n:o 94.

Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi Oy.

Bolton, G. 1992. New perspectives on classroom drama. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.

Bolton, G. 1985. Changes in thinking about drama in education. Theory into Practice, 24(3), 151–157.

Bowell, P., & Heap, B. S. 2005. Prosessidraama: Polkuja opettamiseen ja oppimiseen (Airaksinen, R., Korhonen, Pekka & Korhonen, Pietari kääntäjä). Helsinki: Raija Airaksinen, Draamatyö.

Bowell, P. & Heap, B. S. 2001. Planning Process Drama. London: David Fulton Publishers.

Bundy, P. 2003. Aesthetic Engagement in the Drama Process. Research in Drama Education, Vol. 8. No. 2. 171–182.

Cabral, B.A.V. 2001. Interconnected Scenarios for Ethical Dialogues in Drama. Teoksessa: Rasmussen B., & Østern A.-L. (toim.) Playing betwixt and between. The IDEA Dialogues 2001. IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress-Bergen. 114–119.

Derry, S. J. 2007. Video research in classroom and teacher learning. Teoksessa: R. Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. J. (toim.). Video research in the learning sciences. Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum Associates. 305–320.

Eskola, J. 2001. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola, J., & Valli, R. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 133–157.

Fleming, M. 1997. The art of drama teaching. London. David Fulton Publishers Ltd.

Fleming, M. 2003. Starting Drama Teaching, 2nd. ed London. David Fulton Publishers Ltd.

Guss, F. G. 2000. Drama Performance in Children's Play-Culture: The Possibilities and Significance of Form. Dissertation for dr. art. degree. Institut for Arts and Media Studies. Division of Drama and Theatre. Norwegian University of Science and Technology.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten kanssa. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino, Tampere. 41–64.

Gould, J. 2016. Refleksiivisyyden poluilla. Epistemologisesti radikaalin yhteiskuntatieteen puolustus. Teoksessa: Gould, J. & Uusihakala, K. (toim.) Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto. Gaudeamus Oy, Helsinki University Press. 9–37.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helander, J. 2002. Draamakasvatus – onnistumisen pedagogiikkaa. Näkökulma draamakasvatukseen ihmistyön ammatillisessa koulutuksessa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa: Korhonen, P. & Østern A. (toim.). Katharsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 75–107.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus – Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Dark Oy.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus: Opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva.

Heikkinen, H. & Viirret, T., L. 2003. Johdanto. Teoksessa: Heikkinen, H. & Viirret, T., H. (toim.) Draamakasvatuksen tiellä – Tutkimus TIE (Theatre In Education)-projektista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 6–10.

Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. 2010. Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life. Los Angeles: Sage Publications Ltd.

Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Otava, Helsinki.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Holland, C. 2009. Reading and acting in the world: Conversations about empathy. *Research in Drama Education*, 14(4), 529–544.

Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere. 39–63.

Johnson, X. 2015 Introduction. Teoksessa: Water, M.m McAvoy, M. & Hunt, K, (toim.) Drama and Education. Performance Methodologies for Teaching and Learning. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York. 1–7.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus. Jyväskylä.

Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen oppinäytetyön? Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Suomen Yliopistopaino Oy.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen L.T. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö. 63–76.

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. PS-kustannus. Jyväskylä.

Kurvinen, M. 2015. Työkalupakki ajan tasalle. Opettaja 18/2015. Verkkojulkaisu: <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut&juttuID=1408911834337> [Viitattu 21.10.2015].

Korhonen, P. 2001. Opettaja ja taitelija – Allan Owens ja prosessidraama. Teoksessa: Korhonen, P. & Østern A. (toim.) Katharsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 107–130.

Korhonen, P. & Østern A–L. (toim.) 2001. Katharsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Koort, P. 1979. Kasvatus ja suunnittelu. KY Mäntän kirjapaino. Mänttä.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall cop.

Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä: prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino, Tampere. 9–14.

Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet: luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Jyväskylän yliopisto.

Lindh, R. 1998. Mielikuvaoppiminen. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Lähteenmäki, S. 2007. Ryhmäyttäminen ohjaajan työkaluna. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakoulu. Kehittämishankeraportti. Verkkojulkaisu: <http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20296/jamk_1196685534_2.pdf?sequence=1> [Viitattu 6.6.2017].

Mehto, K. 2008. Draamamenetelmät ja tieto: teatterin ja teknologian kohtaamisia. Yliopistopaino, Helsinki.

Mienczakowski, J. 2008. Etnodrama: Performed Research – Limitations and potential. Teoksessa: Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. Handbook of Ethnography. Sage Publications Ltd. The Cromwell Press Ltd. London. 468–476.

Neelands, J. 1990. Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice. Uusintapainos. Oxford: Heinemann.

Neelands, J. 1992. Learning through imagined experience: The role of drama in the national curriculum. London: Hodder & Stoughton.

Neelands, J. 1984. Making sense of drama: A guide to classroom practice. London: Heinemann Educational Books.

O'Neill, C. 1995. Drama worlds, a framework for process drama. Portsmouth, NH. Heinemann.

O'Toole, J. 1992. The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning. London: Routledge.

O'Toole, J & Dunn, J. 2002. Pretending to Learn. Helping children learn through drama. Longman. Pearson Education Canada; 1 edition.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino, Helsinki.

Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 4. painos. Next Print Oy, Helsinki.

Owens, A., & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.

Owens, A. & Barber, K. 2002. Draamasuunnistus. Helsinki: Draamatyö.

Owens, A. & Barber, K. 2010. Draamakompassi: prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.

Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Tampere: Juvenes Print.

Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi –yhteen kietoutumia. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino, Tampere. 137–150.

Pole, C. & Morrison, M. 2003. Ethnography for education. Maidenhead McGraw-Hill International (UK) Ltd: Open University Press.

Poikela, E. 2005. Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatust. Tampere: Tampere University Press.

Puuronen, V. 2007. Etnografinen tutkimus. Teoksessa: Viinamäki, L. & Saari, E (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi. 101–120.

Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa: Ruusuvoori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere. 64–90.

Rusanen, S. 2001. Teatteri–huutolaislapsi suomalaisessa kulttuurissa. Teoksessa: Korhonen, P. & Østern A. (toim.). Katharsis. Draama, teatteri ja kasvatust. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 47–61.

Rusanen, S. 2005. Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa: P. Korhonen & R. Airaksinen(toim.). Hyvä hankaus. – Teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Draamatyö. 24–31.

Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat: Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, M. 1993. Kuvasta kokemukseksi: Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Saaranen-Kauppinen, A, & Puusniekka, A. 2006 A. Videotallenteet. Luku 6.4.3. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 7.6.2016].

Saaranen-Kauppinen, A, & Puusniekka, A. 2006B. Etnografia. Luku 5.3. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 7.6.2016].

Saaranen-Kauppinen, A, & Puusniekka, A. 2006C. Teemahaastattelu. Luku 6.3.2. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 7.6.2016]

Sinivuori, P., & Sinivuori, T. 2007. Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.

Syrjäläinen, E. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä, Helsinki.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tittula, L. (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, Tampere. 9–21.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa: Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Ruusuvuori, J. & Tittula, L. (toim.) Vastapaino, Tampere. 223–242.

Vaittinen, P. 2014. Draamaopetusta pitää kehittää tutkimuspohjalta. Tampereen yliopisto, Aikalainen. Verkkajulkaisu: <<http://aikalainen.uta.fi/2014/05/23/draamaopetusta-pitaa-kehittaa-tutkimuspohjalta/comment-page-1/>>. Julkaistu 23.5.2014. [Viitattu 21.10.2015]

Ventola, M. & Renlund, M. 2005. Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

Vehkalahti, R. 2006. Leikkivä teatteri: opas teatteri-ilmaisun ohjaajalle Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.

Walamies, M. 2007. Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Valokiilassa päiväkodin draamaprosessi. Åbo Akademis förlag – Åbo akademi university press.

Winston, J. 2000. Drama, Literacy and Moral Education 5–11. London: David Fulton Publishers.

Østern, A-L. 2001. Johdanto. Teoksessa: Østern, A-L. (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. 9–12.

Østern, A-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 4–26.

LIITTEET

Liitteet ovat sijoitettuna tutkimuksen kronologiseen järjestykseen. Ensimmäinen käsittelee yleistä prosessidraaman suunnitelmaa, liitteessä numero kaksi on litterointia ja kuvailua prosessidraamatoiminnasta ennen pohjatekstiä, liitteessä kolme esittelen pohjatekstin aikaista toimintaa.

Liite 1. Preinteraktiivinen vaihe: prosessidraamaopetuksen suunnitelma

Oppimisen kohde: Eettisen dilemman tarkastelu prosessidraaman keinoin

Draaman tila:

- musiikki: vesisade ja myrsky
- rekvisiitta: oravan pesä, kasvomaalit
- käytettävissä oleva aika n. 3 tuntia

Orientaatio:

30–40min

- | | |
|---|--------|
| 1) Tutkimuskyselylomake | 10 min |
| 2) Draamasopimus ryhmän kesken | 10 min |
| 3) Pikatutustuminen (eläimien nimet) + jumppa | 20 min |

Alkukartoitus: mitä tiedät prosessidraamasta

10 min

- 1) Mitä prosessidraama voisi olla, yksilösuoritus + kommentit
- 2) Mitä prosessidraama voisi olla: ryhmäpatsas + still-asento

Draamaharjoitukset

20–30 min

- 1) **Aplodien harjoittelu & Hii-haa-hoo** ryhmäytyminen (katse, eleet, mokailu)

- 2) **Ryhmien rakentaminen** (2–6 hengen riippuen osallistujista) + rekvisiitta (minkälaisia eläimiä sademetsissä voisi asua?)
- 3) **Pikapatsaat ryhmien kesken: viha, kohteliaisuus, eettinen ongelma**
- 4) **Sie voisit nyt poistua ”SVNP”** (tunnetyö, elekieli: miten estät toisen, ilman kosketusta/sanoja/ merkityksettömillä sanoilla?)
- 5) Kertaa eläinnimet + **tauko**

Draamaharjoitusten selitykset

Aplodien harjoittelu: Improvisaation kulmakivi. Moka nähdään lahjana, aina kun joku mokaa, saa hän raikuvat aplodit. Tehdään erilaisia aplodeja eri dynamiikalla: Sivistyneet golf glub –aplodit, keikka-aplodit, Suomi voittaa jalkapallon MM-kulta aplodit ja niin edelleen.

Pikapatsas: Tietyn asian, kuten pelon ja ilon tunteen, ilmentäminen still-asennossa, liikkumattomana. Voidaan tehdä yksin tai ryhmässä.

HI-HA-HO: Piirileikki, jossa yhteistoiminnan kautta leikitään samuraitaistelijoita. HI – sanalla yksi nostaa miekan ylös ja samaan aikaan hänen vieruskaverinsa pistävät häntä kylkeen sanomalla HA. Pistetty henkilö sanoo viimeiseksi sanakseen HO ja osoittaa miekalla satunnaisjärjestyksessä seuraavaa henkilöä piirissä. Uusi henkilö jatkaa edelleen sanomalla HI. Vaikeutta leikkiin voi lisätä nopeuttamalla tempoa tai tiputtamalla hitaimmat pois.

Sie voisit nyt poistua: Ryhmä (2–5) henkilöä tekevät improvisaatiokohtauksen, jossa yksi henkilö on saatava pois tekemänsä asian parista. Henkilö voi olla asiakas, joka syö esimerkiksi ilmaisia maistiaisia kaupassa, jolloin henkilökunta/kaverit/vartijat joutuvat häätämään hänet pois toiminnan ääreltä. Toiminta koostuu kolmesta elementistä: sanoista, eleistä ja fyysisestä toiminnasta. Toiminnasta voidaan ottaa pois aina yksi elementti: miten saat asiakkaan pois kaupasta ilman sanoja?

Pohjateksti: Sadekausi

Rakennetaan lavalle oravanpesä, johon mahtuu niukasti vain kaksi henkilöä. Ohjaaja roolissa: miten ryhmä selvittää tilanteen?

1) Pohjatekstin läpilukeminen: ryhmä lattialla, musiikkina ukkoskuuro. Korostetaan pohjatekstin rajoituksia.

2) Teksti loppuu: ohjaaja roolissa piikkisikana, osallistujat kerääntyvät lavalle oravan pesän ympärille, yksi orava kerrallaan aloittaa toiminnan ohjaajan kanssa rakennetussa pesässä. Joka kerta kun orava vaihtuu, toistetaan kohdasta: ”**minulla ei ole ongelmaa, sinulla on!**”

- Jos oravan toiminta jähmettyy, huudetaan seis ja vaihdetaan osallistujaa (oravaa).
- Uusia ratkaisuja – kuka haluaa kokeilla? Millaisia muita vaihtoehtoja olisi?
- Mahdollisia vaihtoehtoja ainakin seuraavat (**ei kerrota osallistujille**): Piikkisika potkaistaan pois / orava heittäytyy veteen/molemmat jäävät pesään ja ruoka loppuu ennen tulvan loppumista (**osallistujat päättävät itse oman ratkaisunsa**)

3) Yhteisen päätöksen tekeminen: päätetään siitä, kuka on viimeinen orava. Toiset osallistujat voivat vakuutella oravaa erilaisiin ratkaisuihin.

- Jos päätös vaikea tehdä, voidaan tehdä päätöksen tekemistä kartoittavia harjoituksia: pään äänet, kuiskaustunneli:

Pään äänet: Valitaan yksi osallistuja (tässä orava), joka pääsee kokeilemaan eettisen dilemman ratkaisua. Hän on keskellä muiden tekemää piiriä, ja osoittaa vuorotellen jokaista osallistujaa, joka yrittää vakuutella häntä omilla mielipiteillään, ja mahdollisesti vakuuttaa hänet tietynlaiseen ratkaisuun. Kun kaikki osallistujat ovat saaneet puheenvuoron, kysytään miten oravan roolissa toimiva henkilö ratkaisisi tilanteen. Jos ratkaisu vaikeaa, siirrytään kuiskaustunneliin:

Kuiskaustunneli: Sama periaate kuin pään äänissä, paitsi nyt kaikki saavat esittää mielipiteensä yhtä aikaa ja äänekkäästi. Osallistujat tekevät kaksi riviä, jotka edustavat mielipiteillään vastapäisiä ratkaisuja. Osallistuja kävelee rivien välissä kuunnellen sekä vasemmalta että oikealta tulevia mielipiteitä tilanteen ratkaisemiseksi.

- Jos ratkaisua ei löydy, äänestetään. Jos tulee tasaäännet, molemmat roolihahmot jäävät pesään tulvan ajaksi (kaikilla eri ratkaisut seuraavassa osiossa).
- **Eläinneuvosto – ratkaisun seuraus:** Viidakon hallitsija (kuka on viidakon hallitsija, päätetään yhdessä) näki tilanteen: ”Näinkö me kohtelemme eläintovereitamme tässä valtakunnassa? Ei totisesti!” Kaikki osallistuvat rakennetuilla eläinrooleillaan eläinneuvostoon. Fiktiiviset eläinhahmot päättävät oravan/piikkisian (molemmat saavat puolustaa itseään/vakuutella muita) kohtalon tai vaihtoehtoisesti pohditaan miksi ne molemmat löytyivät pesästä tulvan jälkeen. Etsitään yhdessä ongelmaan ratkaisua.

Liite 2. Orientaatiovaiheen litterointia ja kuvausta

Varsinainen toiminnallinen tutustuminen alkoi fiiliskierroksella, jossa koko ryhmä, itseni ja kuvaaja mukaan lukien, teimme suuren piirin lavalle. Kaikilla oli toisiinsa näköyhteys. Fiiliskierroksessa jokainen sai vuorollaan tehdä jumppa- tai venyttelyliikkeen, kertoa oman nimensä sekä mielenpäällä olevia asioita. Fiiliskierroksessa aktivoidaan lihaksia, mieltä ja tutustutaan yhtäaikaisesti.

Alkukartoitus ja pikapatsaat

Draamasopimuksen ja fiiliskierroksen aikana ryhmästä voi oppia jo todella paljon. Ne toimivat ikään kuin alkukartoituksena ja ne antavat ohjaajalle hyödyllistä tietoa ryhmästä. Tämä auttoi minua näkemään, minkälaisia tehtäviä ryhmä oli valmis tekemään. Jos ryhmä olisi ollut esimerkiksi hiljainen ja ujo, ei seuraava harjoitus kannata olla kovalla äänellä varustettu, vaan pikemminkin sanatonta viestintää. Osallistujaryhmä näytti olevan tomerasti mukana, joten päätin tehdä heille saman tien ryhmäharjoituksen.

Jaoin osallistujat kolmeen eri ryhmään ja annoin heille tehtäväksi pohtia, mitä on prosessidraama. Ryhmien piti tehdä keskenään pikapatsas, jossa ryhmä muodostaa pysähtyneen tilanteen eli niin sanotun ”still-kuvan”, joka kertoo heidän tulkintansa prosessidraamasta. Kun ryhmät olivat valmiita, esittivät he patsaansa muiden nähden lavalla. Toiset saivat tulkita patsaan sanomaa, mutta patsaana ollut ryhmä ei saanut puhua.

Pikapatsaat paljastavat helposti sen, miten ryhmä uskaltaa toimia yhteen ja tehdä päätöksiä. Pikapatsaiden aiheeseen eli prosessidraamaan, oli myös piilotettu se, millaisena osallistujat näkivät prosessidraaman. Vaikka vain yksi osallistujista oli tehnyt prosessidraaman aikaisemmin, näyttivät pikapatsaat melko tarkasti sen mitä prosessidraama oli:

***Ryhmät:** Tuossa on aivan selvästi joku tunnejuna, jossa vaihtuu tunteet iloisesta kauhistuneeseen. Tää ryhmä esittää, että nähdään kuullaan ja puhutaan. Valokuvaaja ja ohjaaja,*

joka tutkii. Tuossa ainakin tapahtuu jotain, kun Arne pitää Mikaelia rinnuksista kiinni ja yrittää selvästi sanoa jotain, joku riita siinä taitaa olla.

– *(InterPikapatsaat & kenttämuistiinpanot 13.12.2015)*

Aplodien harjoittelu ja samuraipeli

Pikapatsas oli harjoituksena melko hiljainen, siksi seuraavaksi oli vuorossa käyttää hieman enemmän ääntä. Aplodit nostattavat hyvin ryhmätunnelmaa, koska siinä on lupa käyttää paljon ääntä ja yleensä se herättää paljon hilpeyttä. Aplodeja harjoiteltiin asteittain, jolloin äänenvoimakkuus nousi harjoituksen myötä. Aluksi teimme harjoituksen johdollani, mutta lopulta myös ryhmä pääsi vaikuttamaan harjoitukseen.

T: Täällähän saa aina taputtaa kun itse tai toiset mokailevat, sillä mokahan on draamassa lahja. Tehdäänpä nyt volumeltaan sellainen teatteritaputus.

Ryhmä: *(pieniä naurua ja hentoja taputuksia).*

T: Missä tilanteessa te taputtaisitte käsiänne yhteen vielä enemmän?

Mika: *Jos tulee vaikka maali, vaikka jalkapallossa. Sille voisi hurrata sitten.*

T: No annetaanpa maalipotkuapolidit sitten!

Ryhmä: *(huomattavasti suuremmat aplodit ja hurraahuudot).*

T: No mikä voisi olla sitten vielä isompi apolodien paikka?

Mikael: *Suomi saa 2000 pistettä Euroviisuissa! (Ryhmä hymähtää hieman)*

T: Joo, onko vielä jotain maatajärisyttävämpää?

Meeri: *Joku..siskon synnytys! Olisihan ihan silleen jee!*

T: Eli te huutaisitte kovempaa silloin kun sisko synnyttää? Siskon synnyttäessä olisi varmaan vähemmän porukkaa kuin tuossa maalinteossa. Mikä olisi vielä sellainen isompi tilanne?

Meeri: *Cheekin keikka!*

Minna: *Tai ylipäättänsä jos Cheek olisi raskaana!*

T: No kokeillaan sitä, eli Cheekin keikka, jossa itse artisti olisi raskaana! (Kovat aplodit)

– *(InterAplodit 13.12.2015)*

Samuraipeli Hii-haa-hoo on mielestäni tehokas valinta äänettömän ja äänellisen sekä kehollisen viestin ilmaisussa. Tässä harjoituksessa ryhmä asettuu piiriin, joka mahdollistaa katsekontaktin kaikkiin osallistujiin. Ohjaaja pyytää kaikkia ottamaan käteensä samuraimiekat kaksikäsiotteella. Ohjaaja aloittaa katselemalla kaikkia osallistujia ja valitsee itselleen yhden samuraiuhrin katsekontaktillaan. Kun kontakti on luotu, pidetään katsekontakti, jolloin ohjaaja nostaa miekan ilmaan osoittaen katsekontaktilla valitsemaansa henkilöä huutaen "hii". Katsekontaktiin vastannut henkilö nostaa oman samuraimiekkansa ilmaan huutaen "haa", jolloin hänen molemmilla puolilla olevat ryhmäläiset pistävät häntä miekoilla kylkiin huutaen "hoo". Nyt pistetty osallistujia etsivät katsellaan uuden kohteen samuraimiekka ilmassa. Sama jatkuu, kunnes vauhtia nopeutetaan.

Tarkoituksena oli olla valppaana jatkuvasti katsekontaktissa ja toimia kehon ja äänen kanssa. Mokaamisilta ei välttytty, sillä toisinaan sanat unohtuivat ja toisaalta motoriset osuudet eli samuraimiekan liikkeet. Kun toiminta keskeytyi mokaamisen takia, sai mokaaja ryhmältä raikuvat aplodit, joita edellisessä tehtävässä harjoittelimme. Mitä pitemmälle harjoituksessa menimme, sitä nopeammaksi ja äänekkäämmäksi se muuttui, ja mokaamisia tapahtui enemmän:

***liris:** Hii! (Samille).*

***Sami:** Hii! Eiku.. Haa! (Iyö kämmenen naamalleen).*

***Ryhmä:** (nauraa ja taputtaa).*

– (InterSamurai & kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

Pikarooli

Samuraileikin jälkeen osallistujat palasivat ryhmiinsä ja saivat tehtäväkseen miettiä, minkälaisia eläimiä sademetsässä oikein asuu. Kyseessä oli pikarooli, joka on vaativuusasteeltaan jo hieman vaikeampi. Pikaroolissa tehtävänä on tehdä minuutissa jokin rooli. Ehtona oli, että tehtäisiin jokin sademetsäeläin, joka alkaisi samalla kirjaimella kuin oma nimi. Pikaroolin tarkoituksena oli toimia

roolissa. Pikaroolista näki myös, miten ryhmä toimi aikarajoituksen ehdoin paineen alla. Heittäytyminen oli pikaroolin avainsana.

T: Jaahas! Ja mitäs täältä tulee?

Kaikki: (nauravat, sillä yksi ryhmistä tulee erittäin näyttävästi lavalle).

T: Kertokaas keitä te olette?

Niina: Norsu!

Mikael: Muurahainen!

Jani: Jagaari!

Aarne: Alligaattori!

– (InterPikarooli 13.12.2015)

Pikaroolin jälkeen pyysin ryhmää muistamaan omat eläinroolinsa, sillä niitä tarvittaisiin myöhemmin varsinaisessa prosessidraamassa.

Sie voisit nyt poistua –harjoitus

Sie voisit nyt poistua –harjoitus eli ”SVNP” on melko haasteellinen ja vaatii aktiivista ryhmätoimintaa. Se sisältää päätösten tekoa ja suurien eleiden esittämistä. Alkuperäisessä versiossa lavalla on kolme osallistujaa ja loput siirtyvät katsomoon. Ohjaaja on lavalla apuna, jos vaikka toiminta jää paikoilleen tai osallistujat tarvitsevat lisää ohjeita. Katsojat saavat keksiä lavalla oleville osallistujille roolit ja tapahtumapaikan. Tarkoituksena on, että yksi lavalla oleva ei puhu mitään, mutta toisen tai toisten pitää saada hänet tilanteesta pois hokemalla ”Sie voisit nyt poistua”. Tilannetta voidaan kokeilla myös siten, ettei kukaan saa koskea toisiinsa, tai ettei yhtäkkiä ääntä saakaan käyttää. Myös toisen koskettaminen voidaan sallia tai kieltää. Lopulta ”Sie voisit nyt poistua” – hokema korvataan toisilla hokemilla, mikä tekee harjoituksesta paljon vaativamman ja yleensä hauskemman, mutta tarkoitus on aina sama: saada toinen pois lavalta.

Sie voisit nyt poistua –harjoitus on hyvä keino lisätä erilaisia keinoja saada viesti perille. Yleensä harjoituksessa huomataan, ettei sanoilla oikeastaan ole väliä. Harjoituksessa ei välttämättä siis aina tarkoiteta sitä mitä sanotaan, vaan sitä

mitä halutaan toisen tekevän. Täten harjoituksessa painottuu vahvasti tunnetyö, ilmaisu erilaisilla konsteilla.

Koska ryhmä oli jo tässä vaiheessa hyvin mukana toiminnassa, päätin antaa heille suoraan mahdollisuuden vaikuttaa harjoitukseen siten, että he keksisivät erilaisia hokemia alkuperäisen ”Sie voisit nyt poistua” sijaan. Selitin harjoituksen ideaa hieman ja muutimme sitä ryhmän kanssa haasteellisemmaksi. Nyt ”Sie voisit nyt poistua” –hokeman sai korvata millä tahansa muulla hokemalla, mutta tarkoitus oli sama, saada kolmas osapuoli poistumaan lavalta:

Ryhmä (antaa tehtävän): *Naishenkilö katsoo televisiota ja syö popcornia. Hänen veljensä ja siskonsa yrittävät saada hänet lopettamaan television katselun.*

Siri: *Syö popcornia ja katsoo televisiota*

Mika: *Ottaa Siriä käsistä kiinni ja sanoo: Minä tykkään koirista! (yleisön keksimä hokema).*

liris: *Seisoo Sirin takana: Mennäänkö syömään kakkua? (yleisön keksimä hokema).*

– (InterPoistu & kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

Kohtausta vietiin vielä eteenpäin ja muutettiin siten, etteivät Mika ja liris saaneet koskea enää Siriin:

liris: *(kuiskaten) mennäänkö syömään kakkua?*

Mika: *Minä tykkään koirista (viittoo lavan reunalle päin.)*

Siri: *(kävelee lopulta liriksen ja Mikan mukana lavalta pois.)*

– (InterSVNP & kenttämuistiinpanot 13.12.2015)

Tehtävän lopuksi osallistujat saivat tehtäväkseen käyttää kasvomaaleja ja maalata toisistaan viidakon eläimiä. Tässä vaiheessa alkoi myös väliaika. Seuraavaksi siirryimme pohjatekstin tarkasteluun.

Liite 3. Sadekausi: prosessidraaman pohjateksti, ghanalainen satu

Alkuperäinen esittäjä: Inno Sorcy (Owens & Barber 2014, 56–69).

Tummennetut kohdat korostetaan lukuvaiheessa. Ne sisältävät muun muassa pohjatekstin rajoituksia, joista ei saisi poiketa.

”Sademetsässä on vuodenaika, jolloin taivas muuttuu keltaiseksi ja kaikki eläimet tietävät, että sadekausi on alkamassa. Se alkaa vain yhden pienen pisaran putoamisella lehdelle, mutta ennen pitkää sateen voima huuhtoo kaiken mennessään. Yksikään eläin, joka ei ole rakentanut suojaa ja kerännyt ruokaa sadekauden varalle ei selviä siitä hengissä. Sadekausi kestää kuukausia. Siinä aikana mikään ei kasva eikä mitään voi hankkia.

Eräänä sellaisena päivänä, kun sadekausi oli alkamassa ja taivaat aukenivat, pieni orava istui kotiovensa edustalla joen rantapenkereelle kaatuneen suunnattoman suuren puurungon päällä. Se on tyytyväinen itseensä, sillä se oli hyvin varustautunut. Ei ole mukavampaa tunnetta kuin tietää että on kuiva koti ja tarpeeksi ruokaa selvitäkseen vaikean ajan yli. Oravan koti oli juuri sopivan ja hyvin suojattu sateita vastaan. Se oli tehnyt kovasti töitä ja kaivautunut itselleen kotikolon valtavan puun pehmenneeseen osaan. Aluksi se ei tiennyt, pystyikö se kaivamaan tarpeeksi ison kolon itselleen, mutta onneksi se oli saanut kaivettua tarpeeksi tilaa pienelle vuoteelle, jonka alla se säilytti arvokkaita ruokavarastojaan.

Se yritti kovasti, kokonaisen viikon, kaivaa koloa vähän suuremmaksi, mutta tuloksetta. Eivät edes majavalauman hampaat olisi tehonneet puunrunkoon muuhun osaan, sillä se oli kova kuin teräs. Ainakin se tiesi, ettei samassa puussa voinut oilla kuin yksi pesä, ja se oli hänen.

Orava istui kotinsa oviaukossa ja katseli, kuinka pieni vesinoro joen pohjalla pikkuhiljaa kasvoi ensin puroksi, sitten joeksi ja lopulta raivoisasti pyörteileväksi virraksi. Kaikki mikä ei ollut kiinni, huuhtoutui virran mukana. Suuri tukki lipui juuri

virran mukana oravan kodin ohi, kun se näki jonkun räpiköivän vedessä ja yrittävän epätoivoisesti päästä rannalle. ”Tännepäin!” orava huusi, ja ihme kyllä, olento näytti kuulleen sen jopa hakkaavan sateen pauhun ylitse. Se kamppaili itsensä joen penkereelle ja takertui kiinni oravan pesäpuusta veteen kurottuvan juureen. Se yritti kiivetä rannalle, mutta oli niin mutainen, että luiskahti takaisin veteen ja oli miltei huuhtoutua virran mukaan. Se tarrautui kuitenkin juureen ja yritti uudelleen. Se pääsi vähän ylemmäksi, luiskahti ja yritti kolmannen kerran päästen hädin tuskin rantapenkereen päälle. Siellä se ravisteli yltään mutaa, lehtiä ja oksia. Silloin orava näki että se oli suunnattoman suuri piikkisika.

”Tule sisään kuivattelemaan”, sanoi orava, ja piikkisika ahtautui oravan pieneen, kuivaan kotiin. ”Ole hyvä, ota syötävää ja käy lepäämään vuoteelleni, olet varmaan näännöksissä”, sanoi pikku orava. Piikkisika ei vastannut, murahti vain samalla, kun se ahmi oravan ruokaa. Tämän jälkeen se nukahti sikeään uneen. Pian sen kuorsaus peitti jopa sateen pauhun ja pikku orava huomasi olevansa itsekin väsynyt. Sillä oli ollut pitkä päivä.

Oravan koti oli todella pieni, eikä siellä ollut tilaa kunnolla kuin yhdelle. Nyt kun piikkisika nukkui oravan vuoteessa, ainoa nukkumapaikka oli lattialla vuoteen vieressä. Orava käpertyi lattialle ja oli juuri nukahtamaisillaan kun ping! – yksi piikkisian piikeistä pisti sen kylkeen. ”AU!”, se huusi. Sitten –ping!– toinen piikki pisti kun piikkisika käännähti unissaan. Tätä jatkui läpi koko yön. Joka kerta kun piikkisika kääntyi, sen piikit pistivät oravaa! Pikku orava ei pystynyt nukkumaan koko yönä.

Piikkisika heräsi myöhään seuraavana. ”Hyvää huomenta piikkisika”, sanoi orava. ”Nyt voit varmasti paremmin, kun söit ja nukuit niin hyvin?” Orava ei saanut vastausta ja niinpä se jatkoi: **”Niin kuin maassamme on tapana, voit viipyä vieraanani kolme päivää ja kolme yötä. Kaikki mikä on minun, on myös sinun!”**

Piikkisika murahti jälleen ja sanoi olevansa nälkäinen. Orava antoi sille lisää ruokaa ja sitten vielä vähän lisää. Piikkisika vietti päivänsä syöden ja nukkuen. Hänen täytyy olla väsynyt kaikista vastoinkäymisistä, ajattelin orava. Kun se istui oviaukosta katsellen sadetta, se ei voinut olla ajattelematta kallisarvoista ruokavarastoaan, joka hupeni hetki hetkeltä.

Seuraavana yönä piikkisika nukkui taas koko yön. Jälleen kerran, joka kerta kun piikkisika kääntyi –ping! Sen piikit pistivät lattialla makaavaa oravaparkaa. Kun se katsoi sängyssään kuorsaavaa suurta olentoa, se ajatteli, ettei kestäisi enää kolmatta yötä. Tämä oli o liikaa, mutta orava tiesi maansatavat – vielä yksiyö kestettävänä, se ajattelin itsekseen.

Seuraavana päivänä orava tunsi olonsa kurjaksi. Se yritti, muttei jaksanut olla ystävällinen piikkisialle. Siitä huolimatta se ruokki piikkisikaa uudelleen ja uudelleen. Sillä aikaa kun piikkisika nukkui, orava istui ovensuussa katselemassa rankkasadetta ja veden virtaamista joessa.

Kolmantena yönä, juuri kuin piikkisika aikoi kellahtaa nukkumaan, orava ei jaksanut enää hillitä itseään. Se oli tehnyt ankarasti töitä kaivaakseen itselle pesäkolon ja varustaakseen sen ruualla. Ja piikkisika oli syönyt kaiken suuhunsa sen nenän edessä. Kahteen yöhön se ei ollut pystynyt nukkumaan. ”Piikkisika!” orava sanoi. ”Maassamme on tapana, että vierasta pitää kestitä kolme päivää ja kolme yötä. Saat olla yhä vieraani, mutta haluan nukkua tönö yönä omassa sängyssäni.” Piikkisika mutisi jotain, kierähti vuoteesta lattialle ja nukahti saman tien.

Orava meni vuoteeseensa ja oli juuri vaipumassa syvään uneen kun – ping! – piikkisika kääntyi lattialla ja sen piikki pisti patjan läpi suoraan oravaa - ”AU”, huusi orava. Ja sitten taas ping! –Ja uudelleen ping! Ja sitä jatkui koko yön.

Seuraavana aamuna orava oli hyvin **vihainen**. Se ei ollut nukkunut silmällistäkään. Se oli niin vihainen, ettei pystynyt sanomaan sanaakaan. Se ei

voinut tarjota piikkisialle ees ruokaa sängyn alta, vaan antoi piikkisian ottaa itse, minkä se vikkellästi tekikin. Vihdoin päivänvalo alkoi väistyä yön edestä. Oli kolmannen ja viimeisen päivän ilta.

Lopulta pikku orava sanoi: ”Piikkisika, niin kauan kuin maassamme on tapana, olen kestinnyt sinua kolme päivää ja kolme yötä. Kaikki mikä on ollut minun, on ollut myös sinun. Hyvien tapojemme mukaisesti toivotan sinulle nyt hyvää matkaa ja onnea. Näkemiin.”

Piikkisika oli noussut ylös ja **täytti koko oviaukon. Se tuijotti alas pikku oravaa** suoraan silmiin ensimmäistä kertaa koko vierailunsa aikana.

”Mitä tarkoitat?” se murahti.

”Tarkoitan, että sinun on aika lähteä”, sanoi orava. ”Näkemiin.”

Piikkisika puhui jälleen: ”Tarkoitatko että käsket minut lähteä ulos yöhön, sateeseen, joka ei lopu ainakaan kuukauteen, ulos missä kaikki varastoimaton ruoka on huuhtoutunut pois, ulos missä minulla ei ole suojaa enkä pysty sellaista rakentamaankaan tuossa rankkasateessa, ulos missä voin kuolla nälkään?”

Orava sanoi: ”Siitä minä en tiedä mitään, mutta pyydän sinua lähtemään kodistani, jonka olen kovalla työllä rakentanut ja varustanut ruokatarvikkeillani niin, että säilyisin hengissä sadekauden yli. Kyllä, sinun täytyy lähteä.”

”Orava, et voi tarkoittaa sitä”, sanoi piikkisika.

”Piikkisika, etkö sinä ymmärrä. Sinun täytyy lähteä. Emme mahdu tänne molemmat. Sinulla on ongelma!”

Piikkisika asettui tiiviisti oviaukkoon, katsoi tiukasti oravaa silmiin ja sanoi:

”Ei minulla ole ongelmaa. Sinulla on!””. (Owens & Barber 2014, 56–69.)

Liite 4. Pohjatekstin toiminnan kuvailua ja litterointia

Prosessidraamana Sadekausi ei päästä osallistujia helpolla, sillä se asettaa omat rajansa toiminnalle. Se ei ole loppuun asti kirjoitettu tarina, vaan orientoiva teksti tulevalle toiminnalle. Seuraavaksi oli aika aloittaa pohjatekstin lukeminen ryhmälle. Osallistujat makoilivat pimeän lavan lattialla kasvomaalit yllään, kun luin heille Sadekauden. Taustalla soi sateen ropinaa ja ukkosen jytinää. Tekstissä korostetaan tiettyjä kohtia, jotka rajoittavat toimintamahdollisuuksia ja ovat tärkeitä pitää mielessä.

Prosessidraaman kohtaaminen alkaa joka kerta viimeisemmästä piikkisian repliikistä: ”Ei minulla ole ongelmaa. Sinulla on!” (ks. Owens & Barber 2014, 56–69). Lavalle on rakennettu oravanpesä viltistä ja kahdesta jakkarasta. Ohjaajana asetuin piikkisian rooliin ja menin pesään istumaan. Pyysin yhtä vapaaehtoista oravaa selvittämään tilannetta. Ohjaajana minulla oli tarkoitus olla piikkisika, joka ei suostunut lähtemään helpolla pesästä. Osallistujat saivat vuorotellen kokeilla oravana olemista, ja joka kerta kun orava vaihtui, toiminta alkoi alusta.

Lähes kaikki kävivät oravina vieressäni argumentoimassa piikkisian kanssa. Toiminta oli pieniä tönimisiä lukuun ottamatta pelkkää suostuttelua puheen tasolla.

T: Ei minulle ole ongelmaa. Sinulla on!

Minna: Sinä olet ollut täällä jo kolme päivää ja kolme yötä. Minulla loppuu ruoka ja enkä saa ikinä nukuttua kun sinun piikit pistävät minua.. Haluan vain selvitä hengissä!

T: Niin minäkin haluan selvitä hengissä.

Minna: Sinä et ole varustautunut!

T: Minä olin joessa, minä selvisin hengissä tänne. Minä en lähde täältä mihinkään!

Minna: mene ulos! Tökkii piikkisikaa.

T: Enkä mene! ---

– (InterOravanpesä 13.12.2015)

Minnan lähestymistapa oli pohjatekstin mukainen ja hän yritti udella piikkisialta tietoja miksi hän on niin ilkeä ja miksei ole rakentanut omaa pesäänsä. Minna ei kuitenkaan käyttänyt paljoa voimakeinoja tiputtaakseen piikkisikaa takaisin tulvan pariin. Yritin tehdä poistumisen todella hankalaksi oravan kannalta: enhän halunnut vapaaehtoisesti hypätä tulvaan ja kuolla. Monet oravat yrittivät toisenlaisia argumentteja, jotka erosivat pohjatekstin kontekstista.

***Iiris:** -- Etkö sinä voisi leikata noita piikkejä pois, jotta me molemmat voisimme olla täällä pesässä?*

***T:** Ei minulla ei ole saksia! (pohjatekstissä ei mainittu työkaluja)*

– (InterOravanpesä 13.12.2015)

Toiset halusivat ratkaista tilanteen selvästi ilman väkivaltaa. Heidän puheessaan esiintyi kompromissihaluinen ratkaisu.

***Meeri:** --Mulla pelottaa tämä!*

***T:** Mikä?*

***Meeri:** Ettei meistä kohta kumpikaan selviä tästä sadekaudesta hengissä!*

***T:** Mitä sie haluat että minä teen?*

***Meeri:** Mä haluan että me kumpikin selvittää tästä ja en halua satuttaa sinua enkä itteeni!*

– (InterOravanpesä 13.12.2015)

Oravat kuitenkin kyselivät piikkisialta paljon kysymyksiä selvittääkseen hänen taustaansa. Osallistujat yrittivät saada piikkisikaa pois myös epäsuoralla uhkailulla tai keksimällä epämiellyttäviä tilanteita piikkisialle.

***Mikael:** Onko sinulla ystäviä?*

***T:** Eii!*

***Mikael:** Minulla on ystävä sellainen kuin gepardi! Ja minulla on hänestä henkilökohtaista tietoa häntä vastaan, jolla voin häntä kiristää. Ja tiedätkö mitä gepardit tekee? Syö piikkisikoja!*

***T:** Ei minua syö kukaan tuolla viidakossa.*

***Mikael:** Syö varmasti! Ja sinä et minua syö, olet vegaani ---*

***T:** Väitänkö sinä että minun pitäisi mennä alas tuota liukasta juurta pitkin alas tulvaan ja kuolla?*

***Mikael:** Ööm.. kyllä! Sinulla on paremmat mahdollisuudet uida kuin selvittää gepardin mahan hapoista.*

– (InterOravanpesä 13.12.2015)

Toiset osallistujat yrittivät ikään kuin huijata piikkisian tulvaan tiedostaen, että se voisi olla kohtalokasta.

Niina: Joka vuosi tuosta puusta lähtee kaarnan pala irti, hyppäät sen kyytiin ja käännyt seuraavasta risteyksestä vasemmalle sellaiseen. Noh.. majapaikkaan, joihin otetaan vähän niin kuin pakolaisia. Musta tuntuu että ne suostuu majoittaman sutkin.

T: Mitä jos minä nakkaan sinut sinne pakolaiskeskukseen!?

Niina: minä olen tämän pesän itse rakentanut enkä aio lähteä mihinkään! Ja eilen siinä kaarnan palassa meni yksi norsu!

– (InterOravanpesä 13.12.2015)

Ryhmän ratkaisu

Lopulta alkoi tuntua siltä, että kaikki keinot olivat käytetty. Tämä on juuri se tilanne, mihin Sademetsällä, tai ylipäättänsä prosessidraamalla, pyritään. Nyt ryhmän tehtävänä oli tehdä päätös eettisen dilemman ratkaisuksi. En kertonut etukäteen minkälaisia ratkaisuja pohjateksti piti sisällään tai minkälaisiin ratkaisuihin itse olen törmännyt. Sadekaudessa yleensä orava on jo niin vihainen ja päättää potkaista piikkisian pois pesästään. Toinen ratkaisu on, että molemmat jäävät pesään, mutta eivät voi selviytyä siitä hengissä. Kolmas ratkaisu on oravan oma valinta lähteä pesästä. Piikkisika ei omatahtoisesti halua hypätä pois pesästä.

Keskeytin toiminnan, kun oravaksi saapui Rauli. Päätin valita niin sanotun viimeisen oravan joka päättäisi ratkaisun osallistujaryhmän antamien ehdotuksien mukaan. Rauli sai oravan roolin, kun loput ryhmästä sai tehtäväkseen tehdä eläinkaaren, jossa jokaisella eläimellä oli yksi puheenvuoro vakuuttaakseen Raulia tekemään oikeanlainen päätös. Eläinkaari muodostui siten, että Rauli näki kaikki osallistujat. Rauli osoitti kädellä aina yhtä henkilöä kaaressa, joka sai kertoa mielipiteensä piikkisian suhteen. Kaaressa ei oltu ryhmissä vaan yksilöinä ja toiminta tapahtui toisilla vahvemmin rooleista käsin, ja toisilta selvästi vähemmän.

Toisten mielestä orava on tehnyt töitä itseään varten eikä piikkisikaa varten. Oravan maassa oli myös tapana, että vieraana voi olla kolme päivää ja kolme yötä. Oravan on siis potkaistava piikkisika pois pesästä. Toiset olivat sitä mieltä, että vielä täytyy olla olemassa yksi keino ja väkivalta ei ratkaise kyseistä ongelmaa. Kun toiset puolestaan eivät antaneet vastauksellaan ratkaisua pohjatekstin kontekstin mukaisesti, vaan nimesivät lähinnä irrelevantteja ratkaisumalleja Sademetsän kontekstista. Kategorisoin ryhmät vastauksien perusteella seuraavasti R1 (piikkisika pois) ja R2 (vaihtoehtoinen ratkaisu) ja R3 (ei relevanttia ratkaisua):

R1(ulos): Anna, Jani, Mikael, Aarne, Minna (5/14)

R2 (väkivallaton): Iiris, Meeri (2/14)

R3 (ei kontekstin mukaista ratkaisua): Mika, Sami, Siiri, Reetta, Sini, Niina (6/14)

Orava: Rauli (1/14)

– *(InterEläinkaari 13.12.2015, kenttämuistiinpanot; vastauksien perusteella kategorisoidut ryhmät)*

Kuten listasta voidaan huomata, oli piikkisian ulosheittäminen selvästi osallistujaryhmän suosima ratkaisu pohjatekstin kontekstissa.

Anna: *Sä lähet nyt.. <painokelvoton voimasana> ..täältä sää soit mun eväät (sanoo: piuuu)!*

Jani: *Okei, potki se ulos sieltä, koska se on ollut jo niin pitkään siellä ja syönyt niin paljon ruokaa että te kaikki kuulette sinne pesään ellet sie potki sitä ulos!*

Minna: *Faktahan tässä on nyt se, että jompikumpi teistä nyt kuitenkin kuolee. Ja sähän olet nyt ansainnut pesän ja sä olet itse tehnyt tätä ja se on karu luonnonlaki, tää tulee tää sadekausi tää tulee joka vuosi ja tää piikkisika on tätä hommaa kymmenen vuotta katsellut tätä ja se on edelleen hengissä jotenkin.. se on väytys. Niin hän kyllä selviää jos sää potkaset sen pois, nää on sun pähkinät ja sää kuolet aivan varmasti jos jätät piikkisian sinne. Jos et nälkään niin väsymykseen koska sä et saa nukuttua!*

– *(InterEläinkaari 13.12.2015, ryhmä 1)*

Väkivallatonta ratkaisua, joka toimi pohjatekstin kontekstin mukaisesti, oli vain kaksi kappaletta.

***Iiris:** Yritä tehdä yhteistyötä sen kanssa..*

***Meeri:** Yritä kertoa sille piikkisialle että miltä sinusta tuntuu että sä olet niin hirveästi tehnyt töitä jotta sä voisit elää siellä. Niin sen täytyisi ymmärtää..*

– (InterEläinkaari 13.12.2015, R2)

Kolmas ryhmä oli määrältänsä suurin. Sen vastaukset olivat kontekstista irrallisia. Tätä selittänee se, etteivät osallistujat tienneet tai halunneet päättää piikkisian kohtalosta, vaan keksivät pohjatekstiin mitä erilaisempia uusia, rajoja rikkovia elementtejä.

***Siiri:** Sulla on siellä piilossa trumpetti ja olet myös harrastanut oopperalaulantaa, kyllä se piikkisika sitten siitä lähtee.*

***Mika:** Mutta sullahan on se pieni majapaikka siellä puolikas hotelli siellä muutaman sadan metrin päästä, jonne voi lentää leijalla.*

– (InterEläinkaari 13.12.2015, R3)

Koska ryhmä jakautui kahteen selvään mielipiteeseen ja yhteen kontekstissa irralliseen päätökseen, päätin jakaa ryhmän kahtia. Pyysin ryhmää jakautumaan siten, että ne jotka haluavat piikkisian potkaistavan ulos muodostavat oman ryhmän ja ne jotka haluavat vaihtoehtoista ratkaisua tekevät oman ryhmänsä. Muutamit henkilöt vaihtoivat kantaansa vielä ennen tunnelin tekemistä, myös R3-ryhmäläiset lopulta valitsivat kantansa.

Kyseiset ryhmät muodostivat kaksi riviä, joiden väliin jäi tila, jota pitkin Rauli pääsi kävelemään. Kutsun tätä tunnelin muodostamista eläintunneliksi, jonka tehtävänä oli vielä vakuuttaa Rauli tekemään ratkaisunsa. Ryhmät muotoutuivat seuraavasti.

Eläintunnelin väkivallaton ryhmä (R1): Mika, Iiris, Reetta, Meeri ja Sami (5/14).

Voimakeinoryhmä (R2): Aarne, Minna, Mikael, Anna, Sini Siiri, Jani ja Niina (8/14)

Orava: Rauli (1/14)

Eläintunneli

Rauli kävelee tunnelin läpi, jolloin toiset alkavat vakuutella häntä ratkaisussaan. Äänet menevät päällekkäin, joten videosta oli vaikea saada selvää mitä yksittäinen henkilö Raulille sanoi.

R1 & R2: *Sä kuolet sinne, kaikki on sallittu tää on sota joko sinä tai hän, mitä sä itse halua, että sulle tehtäisiin, mitä haluat että itsellesi tehtäisiin, sinun pesä sinä päätät, et sie halua tuollaista tunnetta että sie tapat jonkun...*

T: *Oletko päättänyt mitä teet?*

Rauli: *Nooo.. heitetään pihalle.*

– *(InterEläintunneli 13.12.2015)*

Prosessidraamaa jatkettiin aina samasta kohtaa, missä piikkisika toistaa sanomansa. Koska tiesin, että orava aikoo käyttää väkivaltaa, yritin esittää heti oravan ystävää.

T: *Ei minulla ole ongelmaa. Sinulla on!*

Rauli: *(Ottaa piikkisikaa kärsästä kiinni).*

T: *Mitä sinä teet senkin! Mitä sinä oikein yrität? Se on minun kärsäni! Auu!(Taistelevat pesän laidalla)*

T: *Mitä sinä oikein yrität! Orava, mitä sinä oikein teet? Minä kuolen jos minä tipun tuonne! Hei hei wow wow wow, me ollaan kavereita! Mä söin vähän sinun pähkinöitä mutta mutta... (tippuu alas tulvaan).*

– *(InterPäätös 13.12.2015)*

Ratkaisun seuraukset eläinneuvostossa

Ryhmä näytti siltä, että prosessidraama olisi loppunut piikkisian tiputtua tulvaan. Osallistujat olivat tässä vaiheessa hieman hämillään, että mitä seuraavaksi voisi edes seurata, sillä päätöshän oli jo tehty. He kuitenkin ilahtuivat, kun saivat vielä jatkaa rooleissaan kohti eläinneuvostoa.

Viimeinen prosessidraaman kohtaus käsitteli eläinneuvostoa, jossa kaikki viidakon eläimet ovat kerääntyneet yhteen. Toiminta eläinneuvostossa on hyvin pitkälti improvisaation varassa, mutta sen asema on tärkeää juuri rooleissa tapahtuvassa loppukeskustelussa. Eläinneuvoston tarkoituksena on se, että viidakon hallitsija on nähnyt tilanteen, johon orava oli päätenyt. Tässä tilanteessa päätös oli se, että orava potkaisi piikkisian tulvaan.

Kysyin ryhmältä, kuka on viidakon hallitsija. Vastuksesi sain leijona, jonka rooliin asetuin. Rauli istuu oravan roolissa vieressäni. Kohtaus alkaa siitä, kun hallitsija kysyy koko viidakon eläimiltä: ”Näinkö me kohtelemme eläintovereitamme tässä valtakunnassa? Ei totisesti! Olen lähettänyt etsintäpartio etsimään piikkisikaa.” Ryhmälle jää nyt siis tehtäväksi päättää Oravan kohtalosta.

T: Meidän pitäisi löytää tähän tilanteeseen ratkaisu.

Iiris: Vankila!

Meeri: Onko tähän jokin ratkaisuvaihtoehtoja?

T: On.

Minna: Kuunnellaa oravaa!

– (InterEläinneuvos 13.12.2015)

Eläinneuvosto alkoi hyvin, kun aloimme etsiä ratkaisua oravalle. En aikunut sen kummemmin estää ryhmää karkaamasta aiheesta, vaan antaa heille tilaisuuden päästä yhteisymmärrykseen oravan sanktiosta. Tässä kohtaa osallistujat olivat jo todella aktiivisesti mukana ja halusivat saada sanottavansa läpi jopa huutamalla. Eräs osallistujista huusi, että orava tarvitsisi mielentilatutkimuksen, toiset syyllisitivät piikkisikaa ja toiset oravaa.

Osio eläinneuvostosta:

Sami: Ette saa tulla enää minun luo kyllään!

Meeri: Ajattele jos teillä itsellä olisi tällainen tilanne, ettei teillä olisi kotia.

Minna: Piikkisika on laiska eikä jaksa rakentaa omaa pesää!

Meeri: Ei se oikeuta piikkisikaa kuolemaan!

Juho: Piikkisika oli yhteistyökyvytön.

Sami: Mutta se on tärkeä osa meidän ekologisuutta täällä!

Minna: Mitä piikkisika täällä tekee!?

Iiris: Tonkii!

– (InterEläinneuvos 13.12.2015)

Ryhmä ei juurikaan rauhoittunut, mutta nyt orava pääsi ääneen ja ratkaisu alkoi jo hämmöttää. Tosin taas karattiin huutamaan keskenään, syyttäen sekä oravaa että piikkisikaa.

Meeri: Miten sie päädyit heittämään piikkisian pois, miten se tapahtu?

Rauli: Hyvin tyynesti tein sen.

Meeri: Miten voit!!

Mikael: Se oli rationaalinen päätös, ja hän teki sen ihan rauhassa!

Rauli: Tartuin piikkisikaa ensi hieman nenästä ja se hämmentyi..

Sami: Pakko tälle on jotain tehdä, kohtahan täällä aletaan tappaan muita! Joku ratkaisu!

– (InterEläinneuvos 13.12.2015)

Sami yritti ehdottaa jotain ratkaisua, mutta ryhmän ollessa vielä melko kiivaassa tilassa, ei ratkaisua saatu aikaiseksi. Tässä vaiheessa minulla olisi ollut kolme ratkaisua ohjaajana. Ensimmäisenä ratkaisuna etsintäpartio ei olisi löytänyt piikkisikaa, jolloin prosessidraamalle olisi jäänyt mysteerinen loppu. Toisena ratkaisuna piikkisika olisi löydetty elävänä, jolloin loppuratkaisu olisi ollut onnellinen, mutta pohjatekstin vastainen, sillä kumpikaan ei olisi selvinnyt tulvasta hengissä. Kolmantena etsintäpartio löytäisi menehtyneen piikkisian, joka tuodaan eläinneuvoston eteen nähtäväksi.

Koska enemmistö (8/14 osallistujista) oli sitä mieltä, että oravan oli potkaista piikkisika pois pesästään, päätin että piikkisika löytyy menehtyneenä. En voinut myöskään olla kahdessa roolissa samaan aikaan, joten helpointa oli valita menehtynyt piikkisika. Valitsin kolme henkilöä ryhmästä, joista kaksi olivat etsintäpartiolaisia ja yksi piikkisika.

T: Se on kuollut.

Meeri: Murhaaja!

Sami: Miltä nyt tuntuu !?

Iiris: Voi ei!!

Siri: Mutta se voisi olla oravakin.

– (InterEläinneuvos 13.12.2015)

Vielä oli tehtävä lopullinen päätös, jolloin jouduin itsekin ensimmäisen kerran korottamaan ääntä, jotta ryhmä rauhoittuisi:

T: Kuka kannattaa että orava vankilaan!? (5 viittaa).

Sami: (koko ryhmälle) Jos sinä olisit tuossa niin haluaisitko että sinä...--

T: Näin olemme päättäneet, että orava pääsee pälkähästä!

Meeri: Mitää!!?

Sami: Minun luo ei kannata tulla enää kylään!

Huutoa: Ei saa! Oikeusmurha!

– (InterEläinneuvos 13.12.2015)

Toiminta lopetetaan, kaikki astuvat roolista pois ja osallistujat istuvat piirissä lattialle. Juttelimme hieman prosessidraamasta, jonka jälkeen siirryimme teemahaastatteluosioon.

Liite 5. Teemahaastattelun runko

Teemahaastattelukysymyksiä:

- Alkufiilikset, miltä tuntui tehdä prosessidraama (tunteet)
- Mitä tämä prosessidraama oikeastaan käsitteli? (Symboliikka)
- Löytyykö vastaavaa tilannetta oikeasta elämästä? (Symboliikka)
- Millainen käsitys prosessidraamasta jäi? (Tunteet, prosessidraaman toimivuus)
- Millainen on prosessidraaman oppimispotentiaali ilmiön eettinen dilemman tarkastelussa? (Prosessidraaman toimivuus)
- Mitä opit itsestäsi, entä ryhmästäsi? (Motivaatio, prosessidraaman toimivuus)
- Lopetus: Hae lavalta paikka, jossa tapahtui jokin merkittävä asia: mikä ja miksi? (Osallistujan vapaa sana)

Liite 6. Tutkimuskyselylomake

Tutkimuslupakysely

29.11.2015

LYY Improvisaatiokerho

Vastaa *kaikkiin* alla oleviin kysymyksiin. Tutkija antaa lisätietoa, mikäli teillä herää kysymyksiä tutkimuksesta. Muista allekirjoitus!

- 1) Nimi: _____
- 2) Ikä: _____
- 3) Ammatti: _____
- 4) Aikaisemmat kokemukset prosessidraamasta Ei Kyllä

Tutkimustietojen käyttäminen:

Tutkimustietojanne käytetään aineistona prosessidraamaa tarkastelevassa tutkimuksessa. Aineisto videoidaan, ja sitä käytetään yleistä hyvää tutkimuskäytäntöä noudattaen. Tutkimus noudattaa anonyymiyttä eli nimesi ja vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti salassapidon velvoitteita noudattaen.

Tutkimuslupa

Osallistun tutkimukseen hyväksyen yllä olevat tutkimusehdot

En osallistu tutkimukseen

Allekirjoitus: _____